

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E CANADENSE:
AVANÇOS E DESAFIOS**

**Autor: Wagno Vasques de Aguiar
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ranilce Guimarães-Iosif
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Erenice Natália Soares
de Carvalho**

**Brasília - DF
2014**

WAGNO VASQUES DE AGUIAR

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E CANADENSE: AVANÇOS E
DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ranilce Guimarães-Iosif

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Erenice Natália Soares de Carvalho

**Brasília
2014**

A282p

Aguiar, Wagno Vasques de.

Políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira e canadense: avanços e desafios / Wagno Vasques de Aguiar. 2014.

108f.: il. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, 2014.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif.

Coorientador: Prof.^a Dr.^a Erenice Natália Soares de Carvalho

1. Educação básica. 2. Inclusão social. 3. Pessoa portadora de necessidades especiais. 4. Deficiente auditivo I. Guimarães-Iosif, Ranilce Mascarenhas Orient. II. Carvalho, Erenice Natália Soares de Coorient. III. Título

CDU 376-056,2

Ficha Catalográfica elaborada por Elise Silva do Nascimento

CRB 1676



Dissertação de autoria de Wagno Vasques de Aguiar, intitulada “POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E CANADENSE: AVANÇOS E DESAFIOS”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Católica de Brasília, em 25 de fevereiro de 2014, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof.^a Dr.^a Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif
Orientadora
Educação / Mestrado - UCB

Prof.^a Dr.^a Erenice Natália Soares de Carvalho
Coorientadora
UCB

Prof.^a Dr.^a Sandra Patrícia de Faria do Nascimento
Examinador Externo
UnB

Prof.^o Dr. Wellington Ferreira de Jesus
Examinador Interno
UCB

Brasília
2014

Ao meu neto, Samuel, que chegou para alegrar e renovar nossas vidas e que muito nos tem encantando com sua meiguice e beleza.

A todos que possuem alguma necessidade especial, principalmente à comunidade de surdos de Brasília, pessoas que aprendi a amar e que muito me têm ensinado ao longo desses últimos anos. A vocês que são mais do que especiais, pois são presentes de Deus para a humanidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, fonte de toda sabedoria, doador da vida e do verdadeiro amor. Obrigado Senhor por haver-me dado força e saúde ao longo desta tremenda jornada!

Aos meus pais, Geraldo (in memorium) e Dolira, que me motivaram a estudar desde cedo, mesmo com tantos sacrifícios financeiros, e me transmitiram os valores cristãos que ainda hoje cultivo com muito empenho.

À minha esposa, Marise Aguiar, que há vinte e sete anos compartilha sonhos e projetos comigo, sendo este um deles. Obrigado, querida, por seus sábios conselhos e por ter-me incentivado tanto neste projeto.

Aos meus filhos André Filipe e Paulo Henrique, pois desde que chegaram a este mundo me deram motivos para alcançar degraus mais elevados. Obrigado, André e Paulo. Vocês me trazem muitas alegrias.

Às minhas noras Thaylise Daniele e Lorena, filhas que Deus me deu mais tardiamente. Vocês entraram na minha vida e de Marise para fazer nossa família mais feliz e bonita. Obrigado por seu amor e carinho.

Aos meus irmãos Kátia, Esther, Joel, Gerson, Silvânia, Carmem e Douglas, que sempre me respeitaram, dando-me honras que sempre julguei não merecer.

À minha cunhada Elise, por sua enorme contribuição na revisão bibliográfica desta pesquisa.

À minha amiga e irmã de fé, Rosana Cipriano Jacinto da Silva, que me deu os primeiros incentivos para a realização desta pesquisa. Obrigado, Rosana, pelo presente de seu livro, que passou a fazer parte da referência bibliográfica imediatamente. Obrigado por suas sugestões e indicações bibliográficas.

À Profª Drª Beatrice Laura Carnielli (in memorium) que prontamente se dispôs a participar desta pesquisa como minha primeira orientadora, mas quis o bondoso Deus chamá-la a estar em sua presença, deixando-nos muitas saudades.

À minha orientadora, Profª Drª Ranilce Guimarães-Iosif, pela competência, disponibilidade, amizade, apoio e paciência, incentivadora constante, que muito contribuiu para meu crescimento acadêmico e não temeu os desafios que este projeto de pesquisa representava.

À minha coorientadora, Profª Drª Erenice Natália Soares de Carvalho, pelas indicações de leituras e sugestões na elaboração desta pesquisa.

Aos Professores Dr. Wellington Ferreira de Jesus e Drª Sandra Patrícia de Faria do Nascimento pelas contribuições, e por terem aceitado participar da minha banca.

Ao Dr. Ali Abdi e à Drª Lynette Shultz que me apoiaram durante minha estada em Edmonton, Canadá, e que fizeram possível todo o contato que mantive na Universidade de Alberta e na Escola para o Surdo em Edmonton.

Aos meus professores da Universidade Católica de Brasília, meus constantes gurus. Com cada um deles aprendi a fazer pesquisa.

Aos meus colegas do programa de pós-graduação da Universidade Católica de Brasília. Alguns subiram ao andar de cima no decorrer desta pesquisa e já nos deixam saudades. A amizade de vocês foi importantíssima para a superação dos obstáculos.

Aos funcionários da secretaria, tesouraria e coordenação. O atendimento atencioso de vocês sempre me trazia descanso e tranquilidade. Obrigado Luiz, Joana, Célia. Vou lembrar sempre de vocês.

Ao Comandante do Colégio Militar de Brasília, bem como ao chefe da Divisão de Ensino e da Seção de Inglês (Seção “F”), obrigado pela liberação de minhas atividades em sala de aula, principalmente durante minha estada de dois meses no Canadá, onde pude visitar uma escola para surdos e conversar com parte de seu corpo docente e trabalhar na parte final desta dissertação.

Aos colegas do Colégio Militar de Brasília, que sempre me apresentaram ideias e sugestões.

À família Maranata, lugar de refúgio e renovo, que sempre me apoiou e nunca cessou de demonstrar carinho, amor e gratidão.

A todos que trabalham direta ou indiretamente com a comunidade de surdos de Brasília.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece.

Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade;

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá;

Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos;

Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.

Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.

(I CORINTIOS 13, 1-13)

RESUMO

AGUIAR, Wagno Vasques de. **Políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira e canadense: avanços e desafios**. 2014 108f. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Brasília. Educação, Brasília, 2014.

A presente pesquisa teve por objetivo investigar as políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira e canadense, no sentido de identificar os avanços e os desafios contingentes a sua adoção nos respectivos contextos. As técnicas de investigação utilizadas nesta pesquisa foram a análise documental e a observação participante, que trazem relatos de conversas informais tidas com diretor, professor e aluno de escolas para surdos no Brasil e no Canadá. A análise documental constituiu da apresentação e discussão da legislação vigente em ambos os países. Os resultados desta pesquisa mostram que houve avanços com a LDB, pois o aluno surdo passou a ter garantida sua matrícula em classes, escolas ou serviços especializados. O Decreto nº 3.298/99 garante que a educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano. A Lei nº10.436/02 levou o Brasil a reconhecer a Língua de Sinais Brasileira como a Língua das comunidades surdas brasileiras. O Decreto nº 5.626/05 inclui a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para a docência. A Lei 5.016/13 cria a primeira Escola Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito no Distrito Federal. Em relação à educação inclusiva de alunos surdos no Canadá, os resultados desta pesquisa revelaram que a Lei de Educação Básica do Canadá visa garantir que os alunos recebam uma educação gratuita de qualidade até os 21 anos, e que a educação com necessidades especiais é fornecida de modo a permitir os interesses do aluno, em instalações adequadas para a educação. Os padrões para a Educação Especial de Alberta requerem que os conselhos escolares acompanhem o cumprimento dos requisitos que permitam aos alunos com necessidades especiais a terem acesso a um programa de educação de acordo com a Lei Escolar; a terem a programação e os serviços educacionais adequados e prestados por funcionários qualificados, e a viabilizar os processos justos e abertos para proteger os direitos dos alunos e pais. Outro grande avanço é que as escolas de Edmonton possuem um Conselho de Políticas e Regulamento que supervisiona e avalia as atividades docentes.

Palavras-chave: Políticas de inclusão no Brasil e Canadá. Educação básica. Educação para surdos.

ABSTRACT

AGUIAR, Wagno Vasques de. **Policies of inclusion of deaf students in Brazilian and Canadian basic education: progress and challenges.** 2014 108p. Master's thesis in Education - Universidade Católica de Brasília, 2014.

The present study aimed to investigate the policies of inclusion of deaf students in Brazilian and Canadian basic education in order to identify progress and challenges related to its adoption in their respective contexts. The investigative techniques used in this study were document analysis and participant observation, bringing reports of informal conversations with the director, teacher and student of schools for the deaf in Brazil and Canada. The documentary analysis consisted of the presentation and discussion of current legislation in both countries. The results of this research show that there has been progress with the LDB because the deaf students now has guaranteed their enrollment in classes, schools or specialized services. Decree No. 3.298/99 ensures that education of disabled students should start in early childhood education, from year zero. Law No. 10.436/02 led Brazil to recognize the Brazilian Sign Language as the Language of Brazilian deaf communities. Decree No. 5.626/05 includes LIBRAS as a compulsory curriculum discipline for training teachers of various courses. Law 5.016/13 established the first Comprehensive School Bilingual Libras and Written-Portuguese in the Federal District. In relation to inclusive education of deaf students in Canada, the results of this survey revealed that a Basic Education Act of Canada aims to ensure that students receive a free quality education to age 21, and that education with special needs is provided to allow the interests of the student in appropriate facilities for education. Standards for Special Education in Alberta require that school boards monitor compliance with the requirements that allow students to have access to the special education program needs in accordance with the School Act, in order to have the appropriate educational programming and services provided by qualified staff, and to facilitate the fair and open process to protect the rights of students and their parents. Another major breakthrough is that schools of Edmonton have a Board Policy and Regulation that oversees and evaluates the teaching activities.

Keywords : Inclusion policies in Brazil and Canada. Basic education. Deaf education.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APADA - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
ASL – American Sign Language – Língua Americana de Sinais
CAD – Canadian Association of the Deaf
CEAL - Centro Educacional da Audição e Linguagem
CELDIC - Commission on Emotional and Learning Disorders in Children
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CIF - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CNIB – Canadian National Institute for the Blind
DF – Distrito Federal
ESHIP (Parceria Integrada de Saúde ao Estudante de Edmonton)
FENEIS - Federação Nacional de educação e Integração dos Surdos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira
LSB – Língua de Sinais Brasileira
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PPP – Projeto Político Pedagógico
RITLA - Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana
SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
QSL – Quebec Sign Language
UCB – Universidade Católica de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo e percentual de surdos no Brasil e no Canadá.....	21
Tabela 2 - Quantitativo e percentual de alunos surdos matriculados na educação básica e que concluem o ensino superior no Brasil e no Canadá.....	21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições que compreendem os sistemas de ensino federal, estadual e municipal no Brasil	40
Quadro 2 - Níveis de surdez.....	48
Quadro3 - Instituições Educacionais Especiais do Distrito Federal.....	58
Quadro 4 - Instituições canadenses criadas até o final da I Guerra Mundial.....	59
Quadro 5 - Quadro comparativo do atual sistema educacional de Alberta e o novo sistema de educação inclusiva.....	64
Quadro 6 - Quadro Comparativo de Leis, Decretos, Resoluções e Normas Técnicas no Brasil.....	68
Quadro 7- Quadro Comparativo de Leis, Decretos, Resoluções no Canadá.....	77
Quadro 8 - Avanços e desafios das políticas de inclusão para o aluno surdo em Alberta	87
Quadro 9 - Avanços e desafios das políticas de inclusão para o aluno surdo no Distrito Federal	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO E METODOLOGIA DO ESTUDO.....	19
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	19
1.2 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA.....	20
1.3 OBJETIVO GERAL.....	23
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
1.5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	24
1.5.1 Tipo de Abordagem.....	24
1.5.2 Cenário.....	25
1.5.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	25
1.5.3.1 Análise Documental.....	25
1.5.3.2 Observação Participante.....	27
1.5.4 Procedimentos de Análise de Dados.....	29
CAPÍTULO II - POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO CANADÁ.....	30
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E INCLUSÃO.....	30
2.2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CANADENSE.....	34
2.2.1 A Gestão da Educação Brasileira.....	34
2.2.2 A Gestão da Educação Canadense.....	42
CAPÍTULO III - A SURDEZ E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO CANADÁ.....	47
3.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ	47
3.1.1 Perdas auditivas: graus e classificações.....	47
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO CANADÁ	50
3.2.1 A Educação Inclusiva no Brasil.....	50
3.2.1.1 A educação inclusiva do aluno surdo no Distrito Federal.....	56
3.2.2 A Educação Inclusiva no Canadá	59
3.2.2.1 A educação inclusiva do aluno surdo em Alberta.....	64

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.	67
4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO BRASIL	67
4.1.1 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	69
4.1.2 Decreto nº 3.398, de 20 de dezembro de 1999	69
4.1.3 Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	70
4.1.4 Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	72
4.1.5 Lei 5.016, de 11 de janeiro de 2013	75
4.1.6 Avanços na política de educação para surdos no Brasil.....	77
4.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO CANADÁ	77
4.2.1 Lei de Educação Básica do Canadá (1998).....	78
4.2.2 Padrões para a Educação Especial.....	79
4.2.3 Conselho de Políticas e Regulamento das Escolas Públicas de Edmonton.....	81
4.2.4 Nova Lei Educacional da Província de Alberta.....	84
4.2.5 Avanços na política de educação para surdos no Canadá.....	85
4.3 APLICABILIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: AVANÇOS E LIMITES	85
4.3.1 Definindo a inclusão do aluno surdo.....	86
4.3.2 Avanços e limites das políticas de inclusão para o aluno surdo	88
4.3.3 Nível de satisfação do aluno surdo com as políticas de inclusão propostas	89
4.3.4 Processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.	90
4.3.5 Balanço da aplicabilidade da política de educação inclusiva no contexto escolar.....	91
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar as políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira e canadense nos contextos do Distrito Federal (Brasil) e Alberta (Canadá), no sentido de identificar os avanços e os desafios contingentes à sua adoção nos respectivos contextos.

No caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), separou um capítulo exclusivamente para a Educação Especial e a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) oficializou a Língua de Sinais Brasileira-LIBRAS. A partir da publicação dessas leis, várias políticas de implementação de programas de formação de professores passaram a ser tema de muitas pesquisas.

No caso do Canadá, como não existe um departamento federal de educação, cada província cria suas próprias leis. Cabe ressaltar que a educação para a inclusão de alunos surdos no País recebeu muita influência americana e francesa. Por esta razão, são usadas duas línguas de sinais nas escolas canadenses para os alunos surdos: A Língua de Sinais Americana (ASL) e a Língua de Sinais Quebequiana (QSL). Estas línguas de sinais são usadas tanto nos Estados Unidos quanto na França, respectivamente.

Winzer (2009) afirma que o sistema educacional canadense deve parte seu estabelecimento e sucesso aos Estados Unidos. Portanto, as províncias canadenses seguiram as mesmas leis que iam sendo aprovadas pelo congresso americano desde as primeiras décadas do século XIX, como será visto em um dos tópicos mais adiante. Inclusive, a criação de salas e escolas especiais, como a primeira Escola Americana para o Surdo, aberta por Thomas Hopkins Gallaudet, em 15 de abril de 1817, influenciou a abertura de escolas para os surdos em quase todas as províncias do Canadá (MULROONEY, 2010).

O presente estudo visa, além de investigar, compreender em maior profundidade as políticas de educação para surdos no Brasil e no Canadá. O pesquisador tratou de identificar os avanços ocorridos na área ao longo das últimas décadas, bem como possíveis limitações ou contradições diante de uma comunidade que exige uma inclusão diferenciada, em função de aspectos específicos da aprendizagem e do desenvolvimento. Foram abordadas, portanto, as atuais dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos inseridos em sala de aula comum, os aspectos para a implementação de uma proposta bilíngue para surdos, e a estrutura da escola para o surdo. Para isto, foram apresentados, durante as visitas de observação participante,

relatos de conversas com um diretor, um professor e um aluno de uma escola para surdos em Alberta, Canadá, e em uma escola de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal (SEEDF), que trabalha com a inclusão de alunos surdos.

As informações foram apresentadas de maneira que pudessem trazer um parâmetro a ser comparado à atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2005), e ao Conselho de Políticas e Regulamento das Escolas Públicas de Edmonton, que orienta a educação do aluno surdo, de modo a subsidiar uma avaliação comparativa entre as duas propostas.

A proposta de ambos os países é inserir o aluno surdo na comunidade escolar. No Canadá, porém, os pais dos alunos surdos podem escolher matricular seus filhos em uma das escolas para surdos, onde ele continua inserido em sua comunidade cultural, social e linguística, ou em escolas regulares que fornecem intérpretes em todas as aulas. No Brasil, todavia, não existe essa escolha, pois as escolas para os surdos ainda são muito raras. Na verdade, até a década de 50, a única instituição de educação de surdos em território brasileiro, e mesmo em países vizinhos, era o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).¹ Hoje, em todas as regiões do Brasil, existem escolas e instituições que prestam algum tipo de assistência aos surdos. Todavia, somente em agosto de 2013, por meio da Lei nº 5.016, o Governo do Distrito Federal cria a primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito. Contudo, no Brasil, nas cidades ou municípios onde há intérpretes, os alunos (parcial ou totalmente surdos) ainda são inseridos em salas de aula regular, ou seja, com alunos ouvintes, recebendo todas as informações, quando possível, por meio de um intérprete que nem sempre consegue transmitir com precisão os assuntos abordados em sala de aula, ou transmitir a linguagem e o pensamento do aluno surdo (QUADROS, 1997).

Tanto o Brasil quanto o Canadá são países multiculturais e há décadas têm feito mudanças nas políticas de ensino para a inclusão de alunos com formas diferenciadas de necessidades especiais, inclusive os surdos, o que tem favorecido melhores oportunidades, com foco no entendimento e no respeito à diversidade. Porém, tanto o Brasil quanto o Canadá tem recebido inúmeras críticas com respeito à falta de investimento na qualificação de professores e na infraestrutura do ambiente escolar, principalmente quanto à inclusão de alunos com surdez (FRIEND, 1996; CIPRIANO, 2010).

¹ No Brasil, a educação de surdos teve início em 1855, com a chegada do educador francês Ernest Huet. Em 1857, foi instituído o Imperial Instituto de Surdos e Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro, cujos objetivos são a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil, além de subsidiar a Política Nacional de Educação (TEIXEIRA, 2006)

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, caracteriza-se o objeto e os objetivos de estudo, a formulação do problema e a justificativa da escolha do tema, bem como o caminho metodológico percorrido pela pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados para as análises dos dados obtidos. No segundo capítulo, é apresentada uma abordagem da gestão da educação brasileira e canadense. No terceiro capítulo, encontra-se o referencial teórico. Nele é apresentada a questão da surdez, seus graus e classificação e, ainda, um breve histórico da educação inclusiva em ambos os países. No quarto capítulo, é feita a análise e apresentação dos resultados. Os elementos obtidos foram apontados em três categorias que emergiram dos instrumentos utilizados e da legislação sobre a inclusão de alunos surdos nos contextos da educação básica no Brasil e no Canadá.

Na conclusão, o pesquisador apresenta os avanços e desafios que as políticas de inclusão de alunos surdos têm mostrado. Em seguida, tece as considerações finais da pesquisa e conclui que, embora tenhamos uma legislação que tem por objetivo incluir todos os alunos com deficiência, inclusive o aluno surdo, observa-se que o aluno surdo ainda não está sendo atingido com eficiência, pois não basta incluí-lo numa sala de aula de ensino regular, ou mesmo proporcionar-lhe uma educação bilíngue, mas proporcionar-lhe condições para que tire o maior proveito das oportunidades de ensino, em ambientes escolares adequados para suas necessidades particulares e orientados por professores que dominem a língua de sinais brasileira.

CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO E METODOLOGIA DO ESTUDO

A Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora.

Alfredo Goldback

Este capítulo apresenta o problema da pesquisa, a justificativa da escolha do tema, os objetivos, bem como os procedimentos metodológicos que norteou a pesquisa sobre as políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira e canadense, no sentido de identificar os avanços e os desafios contingentes a sua adoção nos respectivos contextos.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A educação brasileira tem dado um enorme salto em relação à educação inclusiva. Políticas têm sido geradas para concretizar e fazer valer o direito à ‘educação para todos’, conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), principalmente aos portadores de alguma deficiência, sabendo que não são pessoas infelizes, inúteis, diferentes, oprimidas ou doentes. Semelhantemente, o Canadá, por possuir um sistema de educação distinto da maioria dos países do mundo, ou seja, um sistema de ensino descentralizado, tem conseguido prover à maior parte de sua população uma educação de qualidade, não apenas para uma parcela da população senão para quase todas as comunidades, tanto as pequenas quanto as grandes, tanto as dos centros quanto as dos lugares mais remotos, inclusive as comunidades aborígenas (CANADA, 2008).

Segundo Neri (2003), as pessoas portadoras de deficiência são apenas diferentes em alguns aspectos. O grande desafio da sociedade contemporânea é:

Enxergar as pessoas como um todo e não apenas como portadoras de uma determinada limitação que, pode algumas vezes, desaparecer mediante uma ação do lado social. Essas ações por sua vez devem ser estudadas com afinco, de modo a permitir traçar instrumentos adequados para a promoção do bem-estar em geral das pessoas com deficiência. Para tal, é necessário fazer uso das informações

disponíveis, entendendo como surgem as deficiências, suas causas, limitações, ampliando o saber daqueles que as carregam consigo. (NERI, 2003, p. 2)

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), no artigo 2, declara que a ‘Língua’ abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada; também define que ‘discriminação por motivo de deficiência’ significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural e civil. Abrange todas as formas de discriminação, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Constantes pesquisas sobre educação inclusiva têm sido feitas desde 1994, com a publicação da Declaração de Salamanca (1994). Segundo Magalhães (2011), essa Declaração veio para reconhecer a seletividade do sistema escolar e advogar de forma incisiva a necessidade de construção de uma escola realmente para “todos”, com vistas a superar preconceitos e garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiências nos sistemas escolares. Todavia, ainda existem grandes desafios que precisam ser enfrentados, e que somente serão alcançados por meio de políticas públicas eficazes, ou seja, aquelas que de fato atendam, correspondam e satisfaçam às expectativas daqueles que são afetados por elas. Sendo assim, neste trabalho, o pesquisador procurou responder à seguinte questão de pesquisa: Quais os avanços e desafios na aplicabilidade das políticas de inclusão de alunos surdos em escolas de educação básica brasileira e canadense, e até que ponto os alunos surdos estão conseguindo aprender e se socializar dentro da perspectiva da inclusão ora existente, que procura inserir o aluno surdo numa sala de aula de ensino regular?

1.2 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA

É relevante e urgente que políticas sejam elaboradas no sentido de garantir oportunidades educacionais aos surdos e uma verdadeira inclusão escolar para essa população específica. A tabela 1 demonstra a quantidade de brasileiros e canadenses nessa condição e o aumento no contingente de surdos em ambos os países.

Tabela 1 Quantitativo e percentual de surdos no Brasil e no Canadá.

Países	Censo Demográfico de 2000	Censo demográfico de 2012	Percentagem em relação à população atual	População atual
Brasil	1,1 milhão	5,7 milhões	2,87%	198,7 milhões
Canadá	1,0 milhão	3,5 milhões	10,06%	34,8 milhões

Fonte: IBGE (2000, 2012); CAD (2010,2012)

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2012), o total de alunos surdos na Educação Básica é de 74.547 alunos surdos na Educação Básica e apenas um total de 5.660 estudantes matriculados no Ensino Superior. Já no Canadá, o número de alunos de concluem o ensino médio é de 85.000; e o número de alunos surdos que completam o ensino superior é de 70.000 (CAD, 2012) (vide tabela 2). Analisando ambas as estatísticas, percebe-se que o Canadá está num processo bem mais avançado em relação ao Brasil. Todavia, no Brasil, o número de falantes da língua de sinais, que tem acesso ao conhecimento científico, nas mais diversas áreas do conhecimento, tem crescido. Por esta razão, Faria-do-Nascimento (2009) defende a necessidade de “cunhar e sistematizar terminologia”, na Língua de Sinais Brasileira (LSB), para que os Surdos possam estar melhor inseridos no processo de aquisição do conhecimento científico. Enfim, como se pode observar na tabela abaixo, quando se compara o número de matriculados no Ensino Básico e Superior no Brasil e no Canadá com o tão elevado número de surdos, o que se percebe é uma clara demonstração de que a exclusão escolar é o indicador da realidade vivenciada pelos surdos no Brasil, que passou séculos desconsiderando a existência da língua de sinais utilizada por esse segmento populacional.

Tabela 2 - Quantitativo e percentual de alunos surdos matriculados na educação básica e que concluem o ensino superior no Brasil e no Canadá.

Países	Quantidade de alunos surdos que se matriculam no ensino básico	Quantidade de alunos surdos que concluem o ensino superior	Percentagem de alunos surdos que concluem o ensino superior em relação aos que ingressam na educação básica
Brasil	74.547	5.660	7,59%
Canadá	85.000	70.000	82,35%

Fonte: INEP (2012); CAD(2012)

É preciso, portanto, inserir toda essa comunidade no sistema escolar para que tenham oportunidades de uma inclusão social. Minha trajetória de vida (acadêmica e profissional) levou-me ao interesse pelo presente estudo, a fim de alcançar novas experiências e contribuir com as pesquisas já realizadas. No ano de 1996, fui nomeado professor de inglês pela antiga Fundação Educação do Distrito Federal (FEDF), hoje Secretaria de Educação, e designado para lecionar no Centro de Línguas do Guará (CILG). Após sete anos na antiga FEDF, passei em outro concurso e ingressei no magistério público federal e leciono, até o presente momento, no Colégio Militar de Brasília, vinculado ao Comando do Exército. A partir desta época, conheci alunos surdos e amigos da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do DF (APADA/DF), bem como da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o que me despertou para conhecer mais sobre o universo dos surdos. Constatei que a comunidade dos surdos se via excluída de um direito que se encontra na Constituição Federal, no seu artigo 208, inciso III, que diz: ‘garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino’ (BRASIL, 1988).

Para que seja possível ampliar as oportunidades de acesso e escolarização para os estudantes surdos, é necessário, entre outros aspectos, que professores e intérpretes sejam capacitados para oferecer o atendimento educacional que tais alunos necessitam. A justificativa para esta pesquisa está exatamente no desconhecimento que a sociedade tem das políticas e das leis que já existem e de outras que podem e devem vir a existir para que a inclusão do aluno surdo se torne uma realidade satisfatória no Brasil e no Canadá. Além disso, ainda é reduzido o número de intérpretes nas escolas públicas do Distrito Federal, uma vez que somente em 2002 o Brasil reconheceu a Língua de Sinais Brasileira como a Língua das comunidades surdas brasileiras. Como não bastassem todas essas dificuldades, ainda existe o desconhecimento de LIBRAS por parte dos gestores, professores, e alunos ouvintes, o que gera uma situação bastante inusitada. Silva (2005), esclarecendo um pouco esta complexidade do sistema, menciona uma situação inusitada que normalmente ocorre em uma aula de inglês com a presença de alunos ouvintes e surdos. A autora cita a seguinte experiência em sua pesquisa:

Normalmente numa aula de língua inglesa, espera-se que ocorra um maior uso do inglês, mas o que dizer dessa ocorrência numa sala inclusiva? A aula de língua inglesa numa sala inclusiva torna-se palco de um delta linguístico onde um grupo majoritário de alunos ouvintes fala português, um grupo minoritário de alunos fala LIBRAS, uma professora de inglês fala português e não necessariamente fala LIBRAS, e por fim, uma intérprete de LIBRAS que fala português e não

obrigatoriamente sabe inglês. Se, por causa dos alunos ouvintes, a professora falar inglês, o que a intérprete irá fazer caso não saiba inglês? E se, por causa dos alunos, a professora falar em português para que a intérprete possa interpretá-la, não estaria anulando todo o seu esforço em se fazer entender em inglês? Uma vez que os alunos ouvintes perceberem que a professora fala em inglês e em seguida fala em português, não há que prestarem atenção na informação veiculada naquela língua (SILVA, 2005).

Esta situação apresentada traz muitos desgastes, temores e desânimo para o já complexo sistema educacional existente. Por esta razão, é mister a formação de professores habilitados para ensinar alunos surdos. Kyle (1999) afirma que os professores devem conhecer a LS (Língua de Sinais) e desenvolver as habilidades necessárias para que os conteúdos do currículo não sejam simplesmente traduzidos para a língua de sinais, mas devem encontrar a forma correta de apresentar certos elementos na língua da minoria, ou seja, na língua do surdo. Kyle ainda enfatiza que o intérprete só deveria ser utilizado caso o professor não possuísse a proficiência básica de LIBRAS. Além de Kyle (1999), outros teóricos afirmam que a atuação ou presença do intérprete não é garantia de aprendizado. Segundo Lacerda (2006), a inserção do intérprete em sala de aula precisa ser feita com muito cuidado e reflexão, para que se possa compreender melhor o seu papel e os seus modos de atuação.

O Canadá já avançou um pouco mais em relação à resolução deste problema, pois conta com a inclusão de alunos surdos em sala de aula regular, acompanhados de um intérprete, mas também manteve as escolas bilíngues, ou seja, escolas para os surdos, as quais recebem tanto alunos surdos quanto alunos ouvintes cujos pais são surdos. Todavia, em relação à inclusão de alunos surdos em classes regulares, os problemas no Canadá são praticamente os mesmos enfrentados pelas escolas inclusivas no Brasil. Segundo Russell (2008), falta preparo dos professores para lidar com a realidade do aluno surdo; muitos intérpretes não dominam a língua americana de sinais (ASL); grande parte dos alunos surdos alegam que não conseguem absorver todas as informações transmitidas pelos professores; e muitos apresentam sentimento de solidão, pois a única pessoa com que eles se relacionam, em toda a escola, é com o intérprete. Percebe-se, portanto, que em ambos os contextos, as políticas educacionais de inclusão do aluno surdo ainda não conseguiram solucionar os dilemas enfrentados por uma parcela da sociedade que tem características peculiares e que deseja ser incluída sem se sentir “excluída”.

1.3 OBJETIVO GERAL

Investigar os avanços e desafios, e a aplicabilidade das políticas de inclusão de alunos surdos em escolas de educação básica no Brasil e no Canadá.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os documentos de políticas públicas e gestão da educação inclusiva no Brasil e no Canadá;
- Identificar práticas de inclusão no contexto da escola de educação básica para surdos em ambos os contextos investigados;
- Identificar alternativas para a concretização da inclusão do aluno surdo na escola de educação básica e na sociedade brasileira e canadense.

1.5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

1.5.1 Tipo de Abordagem

Segundo Anselmo (1995) e Andrade (1995), as metodologias qualitativas pressupõem maior envolvimento, onde o pesquisador dispõe de um tempo maior para examinar a realidade, seja observando, participando, dialogando, integrando o espaço social legitimado com o seu objeto de estudo. Neste sentido, as pesquisas qualitativas lidam com interpretações das realidades sociais. De acordo com Chizzotti (2005), a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, na qual o conhecimento não se reduz a uma relação de dados isolados. O objeto pesquisado está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. Turatto (1993) e Triviños (1987) afirmam que a abordagem qualitativa numa pesquisa conduz a possibilidades de análise, na medida em que faz emergir dados, objetivos e conteúdos objetivos.

Os textos analisados nesta pesquisa constituem, segundo Ludke e André (1986), uma fonte poderosa para fundamentar afirmações do pesquisador, além de serem uma fonte de informações que surgem em um determinado contexto, ao mesmo tempo em que fornece informações sobre esse contexto. Portanto, essa análise torna-se fundamental para compreensão da trajetória histórica e constituição política da educação inclusiva do aluno surdo.

Nesta pesquisa, foi utilizada a coleta de dados por meio da análise documental e da observação participante, que teve como objetivo identificar os avanços e os desafios das políticas de inclusão para o aluno surdo.

1.5.2 Cenário

Para colher os dados na observação participante, o pesquisador visitou, no Canadá, uma escola inclusiva de educação básica situada na cidade de Edmonton, capital da província de Alberta. No Brasil, foi visitada uma escola inclusiva de educação básica situada na região administrativa de Taguatinga, Distrito Federal.

1.5.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa para a coleta de dados foram a análise documental e a observação participante, sendo que a última foi complementada por conversas informais.

1.5.3.1 Análise Documental

Segundo Ludke e André (2012), a análise documental pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Para Bardin (2011), a análise documental pode ser definida como um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de ser facilitada sua consulta posteriormente. Bardin (2011) afirma que a análise documental trata a informação contida nos documentos acumulados com o objetivo de dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, por intermédio de procedimentos de transformação, uma vez que ela permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro).

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio da análise de documentos que foram criteriosamente selecionados pelo pesquisador devido à importância que têm dentro das políticas emergentes sobre inclusão em educação. Tais documentos, na visão do pesquisador, trazem algum impacto na sociedade, principalmente nas escolas e sobre a vida dos alunos e seus familiares. Os pontos que o pesquisador procurou analisar nos documentos foram: a) o

teor dos mesmos; b) o público alvo a ser alcançado, e c) os avanços obtidos. O pesquisador fez uma análise dos seguintes documentos:

No Brasil:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)
- Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999)
- Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras
- Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva
- Resolução Nº 01/2012, cap. IV-CEDF, de 11 de setembro de 2012
- Lei 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que cria a primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito no Distrito Federal.

Da mesma maneira como o pesquisador selecionou os documentos publicados no Brasil, foram também escolhidos alguns documentos que melhor mostrassem a excelência alcançada nas políticas de inclusão no Canadá. O pesquisador fez uma análise dos seguintes documentos:

No Canadá:

- *Act on the Amendment of the Basic Education Act.* (2010). Lei que altera a Lei de Educação Básica (2010).
- *Standards for special education* (Padrões para a Educação Especial).
- Conselho de Políticas e Regulamento das Escolas Públicas de Edmonton, que supervisiona e avalia as atividades docentes.
- Nova Lei Educacional da Província de Alberta, aprovada em 10 de dezembro de 2012, que traz uma revisão das leis de educação já regulamentadas.

Além dessa análise documental foram feitas visitas de observação em uma escola inclusiva de educação Básica em ambos os países.

1.5.3.2 Observação Participante

Segundo Angrosino (2008), na observação participante, o pesquisador se relaciona com os participantes da pesquisa como um legítimo vizinho e um estudioso que tomou as necessárias precauções éticas ao estruturar a sua pesquisa. Angrosino (2008) afirma, porém, que a observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida. Segundo Ludke e André (2012), este método contribui para que o pesquisador se aproxime mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, que é sempre o alvo nas abordagens qualitativa. Ludke e André (2012) ainda ressaltam que o método da observação participante, uma vez sendo o principal instrumento de investigação, permite ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Sendo o objetivo desta pesquisa investigar as políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira e canadense: seus avanços e desafios, o pesquisador pôde observar o nível de satisfação/insatisfação vividos tanto por professores quanto por alunos em ambos os contextos. Além das análises de conteúdos dos documentos estudados, a observação participante também foi utilizada durante o processo de coleta de dados. Nas visitas feitas às escolas mencionadas foram observados a participação dos alunos em sala, a ação dos professores, bem como a relação professor-aluno. Os dados observados foram registrados em diário do pesquisador e processados na análise e discussão dos resultados.

Denzin (1994) afirma que a observação participante é uma estratégia que envolve não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas envolvendo plenamente o pesquisador na situação estudada. Para entender o que os gestores, professores e alunos pensavam da atual política de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira e canadense, o pesquisador se sentiu à vontade e com muita confiança nas comunidades observadas, e pôde manter conversas com os participantes da pesquisa, em torno de assuntos de interesse específico da pesquisa. Nas observações realizadas, o pesquisador pôde perceber o nível de satisfação com as atuais políticas, cujos relatos e opiniões serão reproduzidos no próximo capítulo.

Para González Rey (2005), o uso de instrumentos de pesquisa representa um momento de uma dinâmica, na qual, para o grupo ou para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo. Para ele, a ruptura com a

epistemologia estímulo-resposta faz com que se reivindique, na metodologia, os sistemas conversacionais, os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. Billig (1997) também considera esta técnica como uma via importante do trabalho científico. Segundo ele, as conversações geram co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. González Rey (2005) ainda afirma que nas conversações, deve-se partir do mais geral ao mais íntimo, aproveitando momentos em que a própria conversação vai entrando nessas experiências.

Assim sendo, o pesquisador desejou, de acordo com esta técnica, manter conversação com os participantes desta pesquisa, e observar suas práticas e relações nas comunidades escolares visitadas, a fim de avaliar como as políticas de educação inclusiva para surdos estão sendo implantadas e até que ponto estes alunos estão conseguindo aprender e a se socializar dentro da perspectiva de inclusão ora existente. A escola para surdos visitada no Canadá encontra-se na cidade de Edmonton, capital da província de Alberta, que conta hoje com 100 alunos matriculados, 60 no ensino fundamental e 40 no ensino médio, e existe há quase sessenta anos; a outra, encontra-se em Taguatinga, região administrativa do Distrito Federal, que foi criada em agosto de 2013 e já conta com mais de 130 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio.

Alguns pontos chave que nortearam essa observação participante e as conversas informais em ambos os contextos foram:

- O conhecimento das políticas de inclusão em vigor;
- a definição de inclusão;
- as vantagens e as desvantagens que as políticas de inclusão têm trazido à comunidade surda;
- o nível de satisfação do aluno surdo com a inclusão que tem sido proposta;
- a avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

O registro dos dados foi feito por meio de anotações do pesquisador, tanto na análise documental quanto na observação participante.

As observações participantes foram realizadas durante todo o mês de outubro de 2012 em Edmonton, província de Alberta, Canadá, e no mês de outubro de 2013, em Brasília, Distrito Federal.

1.5.4 Procedimentos de análise de dados

Selecionados os documentos, o pesquisador fez a escolha dos procedimentos metodológicos a serem seguidos para a análise. Para Ludke e André (2012), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que existe é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Realizou-se o registro conforme categorias, e as análises se deram mediante o arcabouço teórico da pesquisa. Depois de criadas as categorias, passou-se à etapa de aproximações e divergências, sendo possível perceber as áreas que precisavam de maior aprofundamento. Para Ludke e André (2012), a tarefa de análise implica a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nelas tendências e padrões relevantes.

A análise de documentos oficiais possibilitou abordar o contexto de influência e de produção de texto da política. As observações participantes ofereceram subsídios para análise do contexto da prática (BALL;MAINARDES, 2011). Os dados foram obtidos utilizando a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), que procura explicar e sistematizar o significado do conteúdo nos referidos documentos.

Para Bardin (2011), alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam analogias com uma parte das técnicas da análise de conteúdo, que tem por finalidade esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo.

Assim sendo, para estruturar essa análise e possibilitar a compreensão dos dados, o pesquisador propôs agrupá-los em três categorias:

1. A política de educação para surdos no Brasil;
2. A política de educação para surdos no Canadá;
3. A aplicabilidade da política de educação inclusiva no contexto escolar: avanços e limites.

CAPÍTULO II – POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO CANADÁ

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E INCLUSÃO

Muito se tem falado sobre globalização nas últimas décadas. Giddens (2004) define a globalização como um conjunto de processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial. Porém, esse processo de aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política, que aproxima ou encolhe o mundo, também expõe universalmente os problemas de todo o nosso planeta. Segundo Yus (2002), junto com os efeitos perversos da globalização, também aparecem fenômenos positivos como a criação de uma solidariedade planetária e a busca de soluções globais para os problemas, que nos levam a ter mais esperança de surgir um mundo mais equilibrado socialmente. Discute-se uma nova irmandade global baseada em valores como a solidariedade e a sustentabilidade, sem que isso signifique o desaparecimento da diversidade cultural dos povos. Para Yus (2002), o mundo está transformando-se em uma aldeia global, em uma rede interdependente de relações políticas e econômicas dominadas pelos interesses de corporações multinacionais, mas que precisa exigir o reconhecimento ético, político e cultural, baseado em políticas de identidade e de diferença, pois existem ações que transcendem as fronteiras e os interesses nacionais. Yus (2002) ainda afirma que nosso sistema educacional, com seu interesse em formar cidadãos globalmente competitivos, está guiado pela mesma ênfase, ou seja, de que a educação deveria ser autenticamente inclusiva situando tudo no contexto mais amplo possível, que é o cosmos.

Stromquist (2012) afirma que a educação tem sido impactada por políticas dinâmicas poderosas. O curioso é que muitos países estão sendo influenciados por várias correntes de

globalização e estão mostrando mais compromisso com a educação. Estas mudanças estão ocorrendo em muitas partes do nosso planeta. Segundo Stromquist (2012), se as estatísticas de 50 anos atrás forem analisadas, perceber-se-á que a taxa de conclusão do ensino médio na Ásia era baixa, com apenas 11% dos estudantes completando seu último ano de escola. Naquela época, ou seja, na década de 60, a conclusão do ensino na América Latina também se mostrava baixa, com cerca de 7% dos alunos do ensino médio, completando este nível. Em 2000, a taxa de conclusão do ensino médio na América Latina era de 18%, enquanto na Ásia era de 48%. Acredita-se que isto não é resultado exclusivo da globalização, mas é também reflexo de uma combinação de distintas capacidades e comprometimentos de países em ampliar o capital humano.

Stromquist (2012) ainda observou que jovens latino-americanos com educação incompleta enfrentarão dificuldades para obter salários que lhes permitam uma vida decente. Além disso, países latino-americanos ficarão defasados nos esforços de avançar na industrialização econômica. Em muitos países, principalmente na América Latina, a expansão do acesso à educação ocorreu por meio do uso de turnos duplos e triplos nas escolas, com alunos frequentando escolas públicas durante apenas três a quatro horas por dia, em contraste com as seis ou sete horas vigentes em escolas privadas de mais qualidade. Ainda, uma diminuição do tempo de ensino aumenta a desvantagem de crianças de famílias de baixa-renda.

Um terceiro fenômeno no acesso ampliado à educação, observado por Stromquist (2012), é o surgimento de escolas privadas com fins lucrativos nos países mais pobres; essas escolas, segundo ela, atendem famílias de muito baixa renda, cobram mensalidades reduzidas e oferecem educação de qualidade inferior. Apesar de amplamente reconhecida a importância da educação formal, segue sendo limitada na maior parte do mundo a atenção às necessidades pedagógicas e financeiras dos professores. Em outras palavras, mais pessoas têm, agora, acesso à educação formal, mas a qualidade do ensino segue alocada de modo desigual, o que contribui para a reprodução da desigualdade social.

Guimarães-Iosif (2009) cita que as estatísticas, tanto nacionais quanto internacionais, na área da educação, revelam uma relação estreita com a desigualdade no Brasil, onde os alunos da escola pública acabam tendo um rendimento inferior, com índice maior de reprovação, do que os alunos das escolas privadas.

Agravando ainda mais este quadro preocupante, em várias partes do mundo, políticas neoliberais têm sido dominantes, clamando por um papel mais amplo para as forças de

mercado e por menor intervenção do Estado em serviços sociais. Para alguns, estas políticas neoliberais estão fortemente ligadas à globalização, o que tem levado à privatização de escolas. Segundo observadores, a privatização e a descentralização aumentaram o acesso à educação, mas não favoreceram de tudo os esforços de famílias pobres por mobilidade social. Santos (2011) chama essa globalização de perversa, tirana, violenta, cheia de fábulas, e critica a ideia de aldeia global. A baixa qualidade da educação na escola pública pode estar comprometendo a cidadania dos alunos oriundos da população mais marginalizada e contribuindo para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

Outro princípio que Stromquist (2012) aborda é o da prestação de contas públicas, que representa, segundo a autora, uma clara tradução de práticas de mercado para a área educacional, mas que acaba sendo aplicado exclusivamente aos professores, resultando em uso generalizado de avaliação de alunos, que para ela é uma estratégia que raramente leva a melhorias nas práticas de ensino no âmbito de sala de aula.

Stromquist (2012) sustenta que a descentralização tornou-se a mais difundida política para o aprimoramento do ensino, pois pode assumir várias formas, desde unidades locais que assumem diversas formas, desde unidades locais que assumem poderes discricionários para tomar decisões e alocar os recursos, até a concessão de autonomia, seja na seleção e demissão de professores, seja simplesmente para ampliar a presença de pais e de membros da comunidade nos conselhos gestores.

Um exemplo muito positivo de descentralização ocorreu em Porto Alegre, onde se redistribuiu a oferta escolar pelo aumento do poder local, criando-se a escola cidadã, que serviu a um número cada vez maior de alunos e à melhoria do ensino. Porém, tal sucesso é o resultado gradual do trabalho de sindicatos de trabalhadores, da presença de partidos políticos e, também, da participação de todos no orçamento da cidade, fato que proporcionou a realização dos desejos da comunidade em geral. A globalização tem gerado em vários países o desejo pela descentralização na educação. Cook (2003) argumenta que medidas descentralizadoras que resultaram em melhorias no acesso à educação e maior qualidade de ensino são possíveis quando os governos fornecem às comunidades locais tanto os recursos financeiros necessários quanto apoio técnico. Essas ideias democráticas proporcionaram, ainda, atenção crescente às noções de qualidade, proporcionando capacitação de professores, tutores, aulas extras, bibliotecas em sala de aula e doação de livros didáticos, inclusive e,

principalmente, em escolas de bairros pobres, podendo atender, portanto, ao discurso inclusivo da proposta da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Teodoro (2011) considera que a globalização transforma a natureza e as formas do poder político, verificando-se uma acentuada e clara perda de soberania dos Estados nacionais e das instituições representativas. Além disso, é um processo que obriga governos e as sociedades a se ajustarem a um mundo onde não mais existe distinção entre assuntos internos e externos, domésticos ou internacionais. Com a globalização econômica e tecnológica, alguns países ampliaram suas riquezas e poder. Isto atraiu muitas pessoas que buscavam salários melhores. Também migraram para esses países trabalhadores que possuíam elevados graus de escolaridade. Todavia, esses imigrantes não escolarizados ou com pouca escolaridade ocupavam empregos de baixa remuneração, frequentando escolas públicas de baixa qualidade, enquanto os imigrantes com alto grau de escolaridade se beneficiavam de programas de ensino melhores para seus filhos. Isto ocorria tanto nos Estados Unidos quanto em países europeus.

O artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 2000) diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Abdi e Shultz (2008) destacam que todos os artigos da Declaração Universal têm sido violados por quase todos os países em todos os continentes, mesmo tendo a Assembleia Geral das Nações Unidas adotado, a mais de 60 anos, a Declaração Universal. Os dados alarmantes que algumas publicações mais recentes da ONU trazem é que quase a metade da população mundial vive com menos de dois dólares por dia, e quase um bilhão de pessoas não pode ler nem escrever, enquanto que se poderia educar todas as crianças do mundo com menos de um por cento do dinheiro gasto com armamento.

Segundo Abdi e Shultz (2008), a cidadania global objetiva expandir inclusão e poder, e fornece o enquadramento ético e normativo para torná-lo um projeto legítimo e de grande envergadura em que a cidadania seja um produto da diversidade, em vez de um instrumento institucional para servir grupos específicos. Para os autores, esta ética global deve afirmar, para todos, que a cidadania não é apenas um mecanismo para reclamar direitos com base na participação de uma política particular, mas que os direitos humanos estão baseados na participação que está acima de qualquer Estado ou fronteiras nacionais.

Para Mittler (2003), estamos muito aquém de entender o frequente fracasso escolar de tantas crianças pobres e o que pode ser feito para reduzir ou eliminar as disparidades existentes. Temos por hábito culpar as crianças por serem menos inteligentes ou por não

terem adquirido certos pré-requisitos. Às vezes, culpamos os pais por não acompanharem o desenvolvimento escolar de seus filhos, ou as escolas por terem baixa expectativa quanto ao aproveitamento dos alunos. Quase todos culpam o governo por não gastar dinheiro suficiente com as crianças ou por gastá-lo de maneira errada. O fato é que tanto as escolas quanto o sistema educacional não funcionam de modo isolado. É necessário que sejam tomadas atitudes de mudança tanto pelos que administram o sistema educacional como um todo, quanto pelos que são eleitos para os governos locais e federal, quanto os diretores de escola, professores e pais. Esta pesquisa mostra que nos últimos anos foram tomadas medidas de mudança por meio de políticas de inclusão que têm promovido um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

2.2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CANADENSE

2.2.1 A Gestão da Educação Brasileira

A gestão brasileira tem sido caracterizada como peculiar. Barros e Prates (1996) apontam algumas dessas características, entre as quais destacamos duas, como uma tônica geral. A primeira característica relaciona-se com o tipo de relação entre os comandados e as suas direções. Essas relações tendem a ser baseadas em poder, mais do que na competência. A ocupação dos cargos ocorre mais como uma questão de confiança ou indicação do que baseada em critérios de produtividade ou qualidade. O papel dos subordinados é, na maioria das vezes, apenas executivo, devendo os mesmos apenas aguardar as decisões superiores. A segunda característica apontada é o excesso de burocracia, acarretando grande grau de formalismo nas tarefas e relacionamentos. Assim, a execução do trabalho de forma pouco refletida passa a ser uma maneira rotineira de realização. Esse ambiente, a partir dessas duas características, leva a uma grande transferência de responsabilidade, tanto no plano horizontal como no vertical, exercendo grande ineficiência na realização das tarefas.

Para conseguir cumprir algumas tarefas que se percebem importantes, muitas vezes há a necessidade de atuar contra essa corrente de poder, ineficiência e burocracia. Barros e Prates (1996) apontam como característica mais marcante da administração do sistema brasileiro o chamado 'jeitinho brasileiro'. Esse 'jeitinho' é uma forma de burlar-se tanto as determinações das direções quanto da burocracia, que impedem a realização de tarefas percebidas como

fundamentais, conseguindo que se faça o que é relevante ser executado a tempo e a hora. O lado contraditório desse sistema é que, para que os interessados consigam realmente trabalhar, ele deve ser contornado de forma ‘não oficial’. Se em um determinado momento isso é importante, a longo prazo, estabelece-se uma rotina de não respeito às normas, atitude inicialmente realizada com boas intenções, mas ao longo do tempo transforma-se em um embrião para um sistema corrupto, onde não se consegue o que se precisa através dos canais legais, mas a partir das relações pessoais com alguém que sabe como contornar os meandros da burocracia e da ineficiência. O que se percebe, portanto, é que, de forma perversa, quanto mais o sistema é inflexível e as relações são baseadas no conhecimento e não na competência, menos ele funciona da forma como foi planejado.

Percebe-se, portanto, que a tarefa de administrar a educação no Brasil é complexa, devendo levar-se em consideração suas características próprias. Segundo Chiavenato (2002), ao passarmos da gestão ampla para a gestão escolar, devemos inicialmente lembrar que as escolas brasileiras têm um histórico de gestão, que remonta mais de 50 anos, no qual essa gestão é exercida não por profissionais capacitados em gestão, mas por professores que, geralmente, não têm conhecimentos na área de gestão. Desejando-se que a gestão seja exercida por um profissional da área de educação, se por um lado pode-se obter um ganho na aproximação com as questões pedagógicas, por outro a não capacitação na área de gestão leva a uma perda de eficiência.

Chiavenato (2002) também afirma que uma gestão eficiente deve considerar três níveis de habilidades necessárias. O primeiro seria o das habilidades técnicas, onde o administrador deve conhecer as teorias da administração, o *modus operandi* de como administrar – estamos no nível operacional. Esse conjunto de habilidades técnicas não chegará a bom termo sem outras duas habilidades. O segundo nível compõe-se do conjunto de habilidades humanas – agora nos localizamos no nível tático. Aqui é importante entender de gente: suas emoções, relacionamentos, expectativas, frustrações. Sem esse conhecimento, não é possível alcançar o melhor resultado: as pessoas não alcançam o seu potencial. Sendo um administrador que domina os níveis operacional e tático, cabe a ele juntar esses componentes em um terceiro nível: o estratégico. Nesse nível, o administrador irá, conhecendo profundamente a instituição e as pessoas, e torna-se capaz de ajustar esses dois polos, alocando as pessoas (ou permitindo que elas se aloquem) nos locais onde, com o maior nível de satisfação pessoal, elas possam contribuir de forma mais efetiva para a consecução dos objetivos (CHIAVENATO, 2002).

Buscando lançar uma luz sobre a questão da capacitação docente para a função administrativa, Teixeira (2006) demonstra que a participação de diretores de escolas públicas do estado da Bahia em um programa de certificação em gestão escolar apresenta uma correlação positiva estatisticamente significativa com a eficiência da gestão escolar na execução de seu plano de desenvolvimento. Pode-se então, inferir que a aproximação do educador ao processo de gestão, ou do administrador ao processo pedagógico seria uma ação adequada para o bom processo de administração escolar.

Levando-se em conta os aspectos da administração da escola pública, Libâneo (2003) aponta a relação existente entre seus gestores e o poder público, com a nomeação destes por processos mais de apadrinhamento político do que de competência.

Os marcos legais mais importantes da Educação: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (2001/2010) provocaram forte debate sobre a gestão democrática, uma vez que a prevêm em seus textos, a partir da eleição dos diretores das escolas pela sua comunidade, e da participação da comunidade na gestão escolar. O bom administrador deve ser, portanto, capaz de aglutinar essa comunidade em torno de um plano comum de ação, a partir do qual leve a escola a mobilizar-se em busca de resultados efetivos.

Esse plano é garantido a partir da criação dos Conselhos Escolares, também previstos nos marcos legais citados e incentivado pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2011). Além dos Conselhos Escolares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) obriga as escolas a construírem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e o atualizarem a cada ano. Veiga (2004) considera o PPP a possibilidade concreta de a escola refletir sobre suas concepções, ideais, interesses e necessidades, planejando-se e projetando-se a pequeno, médio e longo prazo.

Outra estratégia adotada pelo Ministério da Educação no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática é o Plano de Desenvolvimento da Escola (BRASIL, 2011). Este programa auxilia a escola a identificar os seus principais desafios, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, a fim de que possa desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados. Para isso, oferece apoio técnico e financeiro para as escolas.

No entanto, mesmo diante de um visível progresso do ponto vista legal, dos incentivos do Governo Federal bem como das iniciativas dos governos estaduais e municipais, nosso

sistema de ensino não conseguiu ainda alcançar os índices de qualidade esperados e, tampouco, configurar-se como um sistema de ensino de sucesso.

Aguiar et al. (2011) ressaltam que a busca pela qualidade do ensino tem sido a tônica que vem pautando as discussões educacionais, seja em nível de política e gestão, seja nos discursos acadêmicos, desde que houve a universalização do ensino no Brasil. No entanto, o processo de democratização do ensino desacompanhado do investimento necessário para a sua realização gerou situação de crise na qualidade do ensino brasileiro (BEISIEGEL, 2005). Às muitas críticas sobre perda de qualidade do ensino a partir da sua universalização, o autor defende que a escola não perdeu qualidade, apenas mudou: a antiga escola secundária do passado não corresponde mais à escola de ensino fundamental do presente. As ligeiras transformações ocorridas na escola não corresponde nem se articula com o novo público atendido, que não mais tem familiaridade com a cultura escolar.

Soma-se a essa situação a forte crise de sentidos na sociedade hoje que se reflete na escola, devido às mudanças globais nas formas de processamento de produtos, serviços e informações, bem como na produção e divulgação do conhecimento, especificamente no final do século XX. Na área da Educação, a crise instalada na escola retrata uma organização do trabalho pedagógico que não mais se sustenta, sendo necessária uma urgente revisão nos objetivos, métodos, avaliações e conteúdos, que parecem ter perdido significado.

Não é mais possível pensar em uma Educação para o desenvolvimento profissional desvinculado da ética. É preciso pensar em uma Educação que possibilite construir cidadãos capazes de produzir sentidos enquanto navegam na 'liquidez da modernidade' (BAUMAN, 2011), capazes de apontar formas de concretização de outro mundo possível, pensado à luz da justiça social, sustentabilidade e cooperação.

Para Alarcão (2002), a mudança que a escola precisa é paradigmática, por isso, é necessário que primeiro se mude o pensamento sobre a própria escola. Para que educar, por que educar e a favor de quem educar (FREIRE, 1995) são perguntas ainda atuais que clamam pela revisitação dos currículos, das práticas pedagógicas em todos os níveis de Educação, na formação dos professores e, principalmente, na gestão escolar.

Embora estes sejam aspectos fundamentais na constituição de um novo paradigma educacional, os aspectos que têm sido avaliados pela autoridade educacional brasileira, talvez por razões práticas, estão mais vinculados à alfabetização, lectoescrita e desempenho com números, colocando em xeque a qualidade alcançada pelas escolas, uma vez que, o bom

desempenho em provas dessas disciplinas tem-se limitado a atestar habilidades técnicas, por vezes, mecânicas.

Não há dúvidas de que estes se constituem aspectos importantes da formação cidadã numa era tecnológica, em que o grau de desenvolvimento de uma sociedade tem sido medido pelo modo como organiza, processa e distribui informação, mas, se os resultados do sistema educacional brasileiro têm apontado ineficiência e fracasso nos processos do ensino básico da leitura e matemática (OECD, 2011), alargar esse objetivo e ensinar eficientemente com foco no desenvolvimento calcado na e para a cidadania e justiça social constitui-se mais um desafio em termos de qualidade da Educação.

Nas últimas duas décadas, reformas educacionais têm sido realizadas em busca da melhoria da qualidade da Educação brasileira que, reiteradamente, vem obtendo resultados precários em exames internacionais, como o Program for International Student Assessment (PISA). Observam-se algumas características comuns dessas reformas: a responsabilização dos atores envolvidos diante dos resultados alcançados, a competição entre as escolas por recursos públicos e descentralização e autonomia das escolas (VELOSO, 2009).

Estudos sobre eficácia escolar são recentes no Brasil e têm provocado polêmica sobre sua pertinência, principalmente no que tange à discussão sobre avaliação. Para Freitas (1995), do mesmo modo que não se quer classificar os alunos, também não se quer classificar as escolas. Punir uma escola ‘no vermelho’ pode torná-la ainda pior, caso ela esteja no limite de suas possibilidades.

Thurler (1994) critica a finalidade da avaliação somativa que compara e ordena diversas escolas, para a utilização dos resultados para fins considerados estratégicos. A autora defende uma lógica de avaliação formativa formadora, cujo objetivo consiste em desencadear processos de longo prazo por meio dos quais os próprios professores se responsabilizem. Ao contrário de se situar em relação a normas externas, propõe uma avaliação realizada a partir do confronto de práticas capazes de fazer emergir normas internas, socializadas com as autoridades e os pais. Para a autora, insistir na auto-regulação das escolas implica lhes conferir autonomia, desde o estágio da explicitação dos critérios e do diagnóstico até as ações empreendidas.

Desse modo, Thurler (1994) pontua que a problemática da eficácia na escola evoluiu, tendo abandonado a abordagem tecnicista e quantificadora, assumindo a relação de diferentes efeitos e características qualitativas, como o clima da escola, sua cultura, sua ética. A autora sustenta que abster-se de medir a eficácia escolar não significa recusar a idéia de eficácia, mas

iniciar, no interior da escola, reflexões sobre esse conceito, negociando os objetivos, formas e procedimentos de uma avaliação que permitiria elaborar o sentido da mudança e colocá-la em prática.

Alguns sistemas de ensino têm obtido sucesso a partir de iniciativas importantes que permitem ao professor e à escola pensarem-se de forma sistemática e colaborativa, com o apoio e o acompanhamento de instâncias importantes de sua gestão.

A educação nacional, segundo a Constituição Federal de 1988 e a LDB (BRASIL, 1996), está organizada sob a forma de sistemas de ensino, que são um critério administrativo e refere-se ao conjunto de instituições de ensino interligadas por normas e leis educacionais. Sobre os sistemas de ensino, a LDB (BRASIL, 1996) dispõe que estes: definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica (art. 14); assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (art. 15). Além disso, afirma que a União é responsável pela coordenação da política nacional de educação, e da articulação entre os diferentes níveis e sistemas de ensino (art. 8º § 1º).

Diferentemente do Canadá, que tem um sistema de ensino descentralizado, a educação no Brasil está organizada em três sistemas de ensino distintos, conforme a dependência político-administrativa. Cada um deles é responsável pela organização e manutenção das instituições de ensino de seu sistema e, também, pela elaboração e execução de políticas e planos educacionais para o mesmo. Os sistemas de ensino são: a) **sistema federal**, que está sob a responsabilidade da União, Governo Federal, e se refere às instituições, aos órgãos, às leis e normas, concretizando-se nos estados e municípios, nos seus sistemas de ensino. Segundo o art. 16 da LDB (BRASIL, 1996), o Sistema Federal de Ensino compreende: as instituições de ensino mantidas pela União; as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos federais de educação. E mais: supervisiona e inspeciona as diversas instituições privadas de educação superior; b) **sistema estadual**, que é responsável por grande parte dos alunos de vários níveis e modalidades de ensino, professores, servidores, unidades escolares públicas e privadas, além de exercer o controle sobre o ensino supletivo e os cursos livres que ocorrem fora do âmbito escolar, assumindo também funções de manutenção do ensino nesta esfera, e exerce funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras nas redes oficial e particular. O Sistema Estadual de Ensino, bem como do Distrito Federal, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pode legislar sobre a educação, a cultura, o ensino e o desporto (Art. 24

álnea IX). A esse respeito, a LDB (BRASIL, 1996), art.10, inciso I e III, explicita que os estados incumbir-se-ão de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; e elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando suas ações e as dos seus municípios. Para a regulamentação do ensino na esfera estadual, sua legislação inclui: a Constituição Federal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação; resoluções, portarias e pareceres do Conselho Estadual de Educação; a Legislação Estadual de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo; decretos e atos administrativos do Poder Executivo; c) **sistema municipal**, que foi reconhecido pela Constituição Federal de 1988 como uma instância administrativa, possibilitando-lhe, no campo educacional, a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e os Estados. A Constituição Federal prescreveu que os municípios deverão atuar, sobretudo no ensino fundamental e pré-escola, priorizando o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, nas creches e pré-escolas e no ensino fundamental, tanto na zona urbana, quanto na rural. A respeito disto, a LDB (BRASIL, 1996) dispõem, no Art. 11, que os municípios incumbir-se-ão de:

I – Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com os recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (p.11)

O Quadro a seguir mostra as instituições que compreendem os sistemas federal, estadual e municipal de ensino no Brasil.

Quadro 1 – Instituições que compreendem os sistemas de ensino federal, estadual e municipal no Brasil.

Sistema	Instituições compreendidas
Federal	<ul style="list-style-type: none"> -Universidades Federais; - Instituições isoladas de ensino superior; - Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); - Estabelecimentos de educação básica (Colégios de Aplicação); - Colégio Pedro II; - Instituições de Educ.Esp <p style="text-align: right;">continua</p>

Sistema	Instituições compreendidas
Estadual e do Distrito Federal	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal; - Instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada; - Órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal.
Municipal	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; - Instituições de ensino infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; - Órgãos municipais de educação

Fonte: LDB (BRASIL, 1996)

A educação escolar no Brasil está organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. A Educação Básica está organizada da seguinte maneira: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil (creche e pré-escola) destina-se ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. O ensino fundamental destina-se ao atendimento de crianças de seis a quatorze anos. O ensino médio, etapa final da educação básica, articula-se à educação profissional.

A Educação Superior, entretanto, está organizada nos seguintes cursos e programas: cursos de graduação; programas de mestrado e doutorado e cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização, no nível de pós-graduação; cursos sequenciais de diferentes campos e níveis; e, cursos e programas de extensão. Quanto à categoria administrativa (art.19), as instituições de ensino nos diferentes níveis poderão ser públicas – mantidas e administradas pelo Poder Público – ou privadas – mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. A LDB (BRASIL, 1996) estruturou a educação nacional sob o modelo de sistemas. Ela definiu, em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 2007), art. 211, a organização do sistema educacional, indicando quais seriam as incumbências de cada um dos três sistemas de ensino. Com a política de descentralização da educação, a União repassou aos Estados e aos Municípios muitas de suas atribuições. A LDB regulamentou a criação de sistemas, objetivando o estabelecimento de metas, a gestão de recursos financeiros destinados à educação, a supervisão de suas unidades de ensino e seu padrão de qualidade, entre outras necessidades, preconizando a existência de Conselhos de Educação em nível nacional, estadual e municipal.

O Conselho Nacional de Educação está explicitado na LDB (BRASIL, 1996) como um órgão de administração existente na estrutura educacional, com funções normativas, deliberativas e de supervisão (Art. 9 1º). Essa estrutura administrativa foi criada,

primeiramente, em 1931 e existiu até 1961 com o nome de Conselho Nacional de Educação. Depois existiu com o nome de Conselho Federal de Educação (de 1962 a 1994), sendo recriado em 1995 com o nome de Conselho Nacional de Educação. O Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei 9.131 de 24 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995), é composto por duas Câmaras autônomas, a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica. Esse Conselho se reúne como conselho pleno, ordinariamente, a cada dois meses, e suas Câmaras reúnem-se mensalmente. O que diferencia o Conselho Nacional de Educação (CNE) atual de sua primeira versão e do Conselho Federal de Educação é a participação da sociedade civil em sua composição. O CNE é composto por 24 membros, onde 12 destes são indicados por associações científicas e profissionais, sendo depois nomeados pelo Presidente da República. O CNE caracteriza-se, portanto, como órgão de colaboração do Ministério da Educação com funções consultivas e deliberativas. O CNE desempenha o papel de articulador dos demais sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal), assegurando a participação da sociedade civil nos destinos da educação brasileira.

Políticas educacionais brasileiras têm caminhado no sentido de garantir na forma da lei, mecanismos de fortalecimento da gestão escolar, conforme já citado anteriormente. Discussões sobre a diversidade brasileira tiveram forte apelo desde que o governo Lula assumiu a presidência e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada no Ministério da Educação. Nesse sentido, o reconhecimento da multiculturalidade brasileira e a compreensão dos desafios que ela impõe têm possibilitado uma evolução mesmo que ainda tímida nas políticas públicas e na gestão escolar.

No campo das políticas públicas de inclusão, pode-se perceber que houve avanços que têm beneficiado as minorias linguísticas e étnicas, bem como os portadores de deficiência ou dificuldade de aprendizagem, diminuindo, assim, um pouco da desigualdade social e educacional no Brasil, como será melhor observado no capítulo cinco deste trabalho.

2.2.2 A Gestão da Educação Canadense

O sistema de ensino canadense possui uma experiência educacional exitosa, segundo os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), mesmo sendo um país tão multicultural quanto o Brasil, mas com uma população bem menor, como foi mostrado na Tabela 1. Marques (2003) ressalta que o Canadá foi um dos primeiros países a implantar a política do multiculturalismo, extremamente importante para a igualdade, a participação social e a unidade nacional, tendo abandonado o biculturalismo em 1971. Em 1988, foi criada

a Lei do Multiculturalismo, consagrando dois princípios essenciais: (i) Todas as pessoas da sociedade canadense têm liberdade para conservar e compartilhar o seu patrimônio cultural; e (ii) Todas as instituições federais devem criar políticas, programas e práticas que garantam aos canadenses de todas as procedências, oportunidades iguais, com foco no entendimento e no respeito pela diversidade da sociedade canadense.

No Relatório Anual de 1994, sobre a Lei do Multiculturalismo, foram identificadas três áreas de reforço da intervenção do governo: (i) Eliminação do racismo e da discriminação; (ii) Vencer os problemas de integração das minorias étnicas e (iii) Promover valores comuns (MARQUES, 2003).

Segundo Mackenzie (1994), embora o Canadá esteja passando por um processo de expansão em relação à Educação, a ampliação de oferta de matrículas não tem acompanhado a qualidade requerida, mesmo que a educação pública canadense tenha qualidade muito superior à brasileira e à grande maioria da população (OECD, 2011). Observa-se que o nível dos alunos ingressantes na universidade é correlato à Educação Básica de baixa qualidade recebida, da mesma forma como tem acontecido no Brasil.

O Canadá, diferentemente do Brasil, não possui um sistema de ensino único, isto é, um sistema que seja considerado integrado nacionalmente. Segundo Russell (2008), os sistemas de ensino são regionalizados e organizados em treze jurisdições que, por sua vez, comportam as dez províncias e três territórios canadenses. Essas jurisdições, com seus respectivos ministérios locais, são responsáveis pela organização, distribuição e assessoramento da educação nos níveis elementares e secundários, na educação vocacional e técnica e na graduação. Assim, citam-se os sistemas de: Quebec; Alberta; British Columbia; Manitoba; New Brunswick, Ontario; Newfoundland and Labrador; Northwest Territories; Yukon; Prince Edward Island; New Brunswick; Saskatchewan; Nova Scotia (CANADÁ, 2008).

Algumas províncias possuem mais de um Ministério de Educação que, por sua vez, é dirigido por um ministro eleito por um representante do Governo. São os ministérios que proveem todo o acompanhamento, tanto administrativo quanto educacional às províncias, inclusive o apoio financeiro. Eles possuem a responsabilidade de executar o acompanhamento curricular, a avaliação das condições de trabalho dos professores, prover o suprimento financeiro, bem como buscar inovações tecnológicas (CANADÁ, 2008).

Segundo o Conselho de Ministros da Educação do Canadá (CANADÁ, 2008), a regionalização dos sistemas de ensino reflete a necessidade de atendimento às especificidades culturais, históricas e geográficas de cada província.

Analisando-se a organização das estruturas de ensino das distintas províncias, podem ser encontradas similaridades e distinções, não ocorrendo, com relação à estrutura organizacional, apenas diferenças. Exemplo disto é que todas as províncias, com exceção da província de Nova Scotia, possuem uma educação elementar e secundária com duração de 12 anos. Todavia, somente na província de Nova Scotia não há uma educação pré-escolar organizada (CANADÁ, 2008).

A educação é pública e gratuita a todos os cidadãos canadenses incluindo, também, todos os residentes permanentes no País, embora existam estudos que apontam dificuldades encontradas tanto por nativos quanto por imigrantes. Entretanto, essa gratuidade só é garantida até a conclusão do ensino secundário. Em que pese isto, a preocupação do Governo Canadense é prover à população uma educação de qualidade, não apenas para uma parcela da população, mas para todas as comunidades, tanto as pequenas quanto as grandes, tanto as dos centros quanto as dos lugares mais remotos, inclusive as comunidades aborígenes (CANADÁ, 2008).

Mesmo tendo a qualidade de ensino caído nos últimos anos, o Canadá ainda possui um dos melhores sistemas de educação pública do mundo, segundo o **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**, que é realizado a cada 3 anos, sendo o último realizado em 2012, e avalia alunos de 15 anos de idade das escolas públicas e privadas de dezenas de países. Nos últimos 10 anos, os alunos canadenses têm recebido as melhores médias mundiais. O Brasil, entretanto, segundo os dados da última avaliação, realizada em 2012, ficou, significativamente, em todos os quesitos, abaixo da média. É importante, portanto, investigar os fatores que levaram o Canadá a alcançar índices tão elevados de eficiência no sistema educacional. Taillefer (1994), presidente da Federação dos Professores Canadenses, enfoca que uma das razões de êxito é a união que existe entre todos os que trabalham na educação: professores, sindicatos de professores, governo, conselhos escolares, etc.

Além disto, existe uma formação de qualidade para professores. Aguiar (2011) comenta que este treinamento ocorre não apenas quando os novos professores ingressam no magistério, mas durante toda a carreira. Existe, ainda, um programa de treinamento concomitante de duração de um a dois anos, dependendo da província, para os graduandos que desejam se tornar professores.

Taillefer (1994) também considera que a chave para se fazer um sistema educacional de excelência é criar programas de formação de bons professores e, ainda, depois de formados e já atuando, continuar o processo de formação com treinamentos continuados, para que os

professores estejam sempre bem preparados para novos desafios. Outro ponto muito importante para Taillefer, que contribuiu para o destaque do sistema educacional canadense, foi a redução do impacto da situação sócio-econômica, ou seja, o processo educacional foi adaptado para atender às necessidades dos alunos das comunidades mais diversificadas.

Hargreaves (2011) acrescenta que o que torna o sistema educacional canadense excelente é a valorização do treinamento para os professores, somado a salários razoáveis, condições de trabalho favoráveis, boas instalações e muitas oportunidades para os professores melhorarem seu desempenho.

Além disso, o professor tem tido voz ativa na reforma educacional no Canadá, o que não tem ocorrido em tantos países, onde a voz do professor tem sido ausente e principalmente a dos seus sindicatos, cada vez mais desacreditados pela categoria. Para Taillefer (1994), quando o professor estiver bem, tudo será bem feito. Assim, para se ter um ensino de qualidade é necessário atrair e manter bons professores no sistema. Para isto, é preciso fazer uma reforma educacional que começa na base, e a base sempre será o professor. Os sindicatos podem atuar como parceiros, pois são provedores adicionais de qualificação bem como podem oferecer cursos aos professores em suas instalações.

No Canadá, a capacitação do professor se dá em serviço. O professor recebe ferramentas necessárias para que seja bem sucedido em sala de aula de modo que possa encarar os diferentes desafios que a prática pedagógica impõe. O ambiente de apoio lhe confere segurança, sem medo de sentir-se intimidado ou ameaçado, mesmo quando as avaliações dos alunos não são tão favoráveis. É importante destacar que os aumentos de salários não estão atrelados ao desempenho dos alunos (AGUIAR, 2011).

Algumas províncias no Canadá oferecem programa de apoio aos professores que estão no seu primeiro ano de magistério, designando mentores para acompanhá-los (TAILLEFER, 1994). Este é um processo de apoio para torná-los melhores professores, sem se valer de ameaças ou intimidações. No entanto, se não houver melhoras depois de ajuda e treinamento, então sim, poderá haver demissões. Para Taillefer (1994), os sindicatos ainda ouvem outras organizações que formam o sistema educacional já que o objetivo final de todos é a educação do aluno. Na verdade, é isto que une a maioria dos educadores, não importando de que lado alguém se encontra.

Outro aspecto bastante importante, segundo Taillefer (1994), é o envolvimento da comunidade no processo educacional. As escolas são escolas das comunidades. É necessário haver comunicação entre professores, sindicatos, diretores educacionais e governo, buscando-

se sempre o desenvolvimento do aluno em vários aspectos. No Canadá, a educação é prioritária. Atualmente, o país investe 10% de seu PIB em educação², mantendo, assim, um excelente nível de ensino que se mantém por meio de professores qualificados, salas de aula bem equipadas e apoio do governo. Somente o sistema de saúde recebe mais recursos do que o sistema educacional, em torno de 9%, embora exista uma crise econômica global, que ocasionou muitos cortes para o setor nos últimos anos. O Brasil, por sua vez, segundo dados da OCDE, está entre os países que menos gastam com educação, hoje em torno de 5,3% do PIB. Todavia, segundo alguns críticos, o problema maior está na má gestão dos recursos destinados ao setor.

Apesar de ser hoje referência internacional, o sistema canadense vivenciou entre 1995 e 2003 um período muito crítico e de decadência, o que levou muitos professores a solicitarem a aposentadoria por se sentirem-se desvalorizados e por estarem insatisfeitos com o sistema. Naquele período, muitos cortes foram feitos no orçamento da educação e não havia comunicação entre governo, professores e sindicatos. Para Mackenzie (1994), a qualidade de ensino já havia caído substancialmente entre 1966 e 1991, deixando o Canadá distante dos índices de competitividade no mundo moderno tecnológico. Mackenzie (1994) menciona que um grupo de pesquisadores do Concílio Econômico do Canadá declarou que a qualidade da educação canadense caiu nas décadas anteriores aos anos 1990. Estes pesquisadores compararam dados nas séries 4 a 8 em diferentes períodos (1966, 1973, 1980 e 1991) e perceberam que houve ‘deteriorização’ entre 1966 e 1973; uma pequena melhora entre 1973 e 1980 e um outro declínio entre 1980 e 1991.

Taillefer (1994) afirma que muitas mudanças ocorreram no Canadá e novas ideias foram implementadas, o que diferencia o País de muitos outros que parecem buscar suas próprias alternativas de mudanças sem comunicação entre si. Para ele, se isto aconteceu no Canadá pode ocorrer em qualquer parte do mundo.

Exemplos de fortalecimento da diversidade e estratégias em torno da estrutura organizacional da educação canadense, da formação de professores e da participação social são apresentados pela experiência canadense e podem ajudar-nos a repensar as formas com as quais estamos conduzindo nosso sistema de ensino, de modo que não cometamos os mesmos erros.

² Disponível em: < <http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/ACDI-CIDA.nsf/eng/FRA-619115119-LLM>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

CAPÍTULO III - A SURDEZ E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO CANADÁ

Sem linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir contra ela. Obrigados a falar, algo que não lhes é natural, os surdos não são expostos suficientemente à linguagem e estão condenados ao isolamento e à incapacidade de formar sua identidade cultural.

Oliver Sacks

3.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Neste capítulo, é apresentada a questão da surdez, seus graus e classificação e, ainda, uma abordagem sobre a educação inclusiva no Brasil e no Canadá.

Esta pesquisa investiga as políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica nestes dois países. Lamentavelmente, existem muitos conceitos e termos usados erroneamente em relação às pessoas surdas, tais como: doentes, surdinhos, mongolóides, surdo-mudo e retardados, o que demonstra a falta de conhecimento de muitos sobre o assunto.

Segundo Novaes (2010), a terminologia correta é pessoas com deficiências. Para ele, a terminologia correta não tem sido utilizada por se acreditar que o contrário de deficiência é eficiência. Desta maneira, tanto um surdo quanto um ouvinte podem ser eficientes. Fávero (2004) também afirma que a pessoa com deficiência não é uma pessoa incapaz. Desta maneira, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/01 define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória”. (BRASIL, 2001)

Novaes (2010) ainda ressalta que o uso do termo deficiência não deve ser interpretado como imperfeição ou defeito, uma vez que, segundo ele, as pessoas sem deficiências também não são perfeitas.

3.1.1 Perdas auditivas: graus e classificações

A perda auditiva pode ser causada por um problema mecânico do canal auditivo ou do ouvido médio, que bloqueia a condução do som (perda auditiva condutiva) ou por uma lesão do ouvido interno, do nervo auditivo ou das vias do nervo auditivo no cérebro (perda auditiva neurossensorial). Os dois tipos de perda auditiva podem ser diferenciados comparando como um indivíduo ouve os sons conduzidos pelo ar e como ele ouve os conduzidos pelos ossos.

Em termos médicos, a perda auditiva é uma deterioração da audição e a surdez é uma perda auditiva profunda.

Segundo Novaes (2010), para que uma criança nasça surda, não há necessidade de ter parentes surdos. Qualquer anomalia genética pode provocar a surdez em um bebê cujos pais são ouvintes. Segundo ele, as causas da surdez podem ser classificadas da seguinte maneira: *pré-natais*, provocada por fatores genéticos e hereditários, ou por doença adquirida pela mãe no processo da gestação; *peri-natais*, quando o parto se dá de forma pré-matura, por falta de oxigenação no cérebro (anóxia cerebral), ou pelo parto ser marcado por traumas (uso inadequado de fórceps). Segundo dados do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2005), outros fatores que podem provocar a surdez são: a má-formação da cabeça e pescoço, o herpes simples, a sífilis, a meningite, a hiperbilirrubinemia e o nascimento com baixo peso.

O quadro abaixo traz a classificação dos graus de perdas auditivas, de acordo com o Decreto n. 3.298, em seu artigo 4º, inciso IV, com alterações feitas pelo Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (BRASIL, 2004)

Quadro 2 – Níveis de surdez

Grau db (decibéis)	Tipos de perda auditiva	Implicações
de 25 a 40 decibéis	surdez leve	A criança consegue perceber os sons da fala, consegue adquirir e desenvolver a linguagem oral. Geralmente, o diagnóstico é feito tardiamente, o que dificulta a colocação do aparelho auditivo, pois a audição é próxima ao normal.
de 41 a 55 decibéis	surdez moderada	O desenvolvimento da fala e de uma linguagem da criança já se dá de uma forma mais gradual, com apresentação de alterações articulatórias, já que a criança não percebe nitidamente todos os sons com precisão. Também não consegue perceber a fala em ambientes com ruídos, possuindo dificuldades no aprendizado da leitura e da fala, bem como apresenta-se desatenta.
de 56 a 70 decibéis	surdez severa	As palavras se tornam mais difíceis de entender. Fica difícil ouvir até uma campainha ou o telefone tocar.
Acima de 91 Decibéis	surdez profunda	A criança não conseguirá desenvolver uma linguagem oral de forma concedida, pois só percebe sons intensos, como trovões, bombas e avião. Ela quase sempre faz uso da leitura orofacial, necessitando de aparelhos e de implantes cocleares.

Fonte: Brasil, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2004.

Por mais que esta legislação contribuisse para ajudar os pais em relação ao tratamento que dariam aos seus filhos, no contexto da detecção da surdez, observa-se que a legislação em questão é totalmente voltada para a deficiência, sem qualquer abordagem à língua de sinais,

que é a língua da comunidade surda no Brasil. Sacks (1990) afirma que a aquisição de linguagem deve ser introduzida tão cedo quanto possível ou seu desenvolvimento pode ser retardado ou prejudicado, e que no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito com a língua de sinais.

A Orientação Pedagógica – Educação Especial, publicada no Distrito Federal em 2010³, assegura que para atender às necessidades do aluno com surdez, a educação será conduzida numa perspectiva bilíngue, onde a Libras (como primeira língua) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa (segunda língua) são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo dos estudantes, resguardado o direito de opção da família ou do próprio estudante quanto à proposta bilíngue ou oralista. Caso o estudante opte pela proposta oralista, ele será matriculado em classe comum da rede pública de ensino e receberá atendimento educacional Especializado no Centro Educacional da Audição e Linguagem (CEAL), por meio de convênio estabelecido com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

A orientação dada é que aos estudantes com deficiência auditiva, utilize-se uma didática que privilegie o canal visual. As atividades devem ocorrer de forma a promover a vivência de experiências e devem transpor os muros da instituição educacional, aliando-se aos serviços oferecidos pelas organizações públicas e da sociedade civil presentes na comunidade.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO CANADÁ

3.2.1 A Educação Inclusiva no Brasil

Quando se fala de educação inclusiva, é possível que alguns pensem tratar-se de uma política e prática educacional nova. Na verdade, com o surgimento do processo de democratização da escola é que ficou evidente o ‘paradoxo’ inclusão/exclusão, bem como dos inúmeros movimentos para a integração social, resultante de uma visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, o que fez surgir a necessidade de regulamentar normas capazes de eliminar as desigualdades oriundas das características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas bem marcantes no modelo tradicional de educação (MITTLER, 2003).

³ Disponível em: <www.integralsedf.com/.../orientacoes-pedagogicas-para-orientacao.html>. Acesso em 30 nov 2013.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), surgiu um novo conceito de educação inclusiva que a coloca como uma ação educacional humanística e democrática, que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Tanto no Brasil quanto em muitos outros países, antes deste período, a educação inclusiva era denominada de educação especial, entendida como um atendimento especializado, oferecido em escolas e classes 'especiais'. Para essas escolas se dirigiam todos os alunos chamados 'deficientes', o que para muitos deles era, e ainda é, um termo pejorativo.

De acordo com os fatos históricos a seguir, não é preocupação recente o atendimento às pessoas com deficiência. Em 1854, no Rio de Janeiro, ainda no período imperial, nasceu o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). A partir daí, muitos outros institutos e associações foram fundados com vistas ao atendimento das pessoas com deficiência mental e com superdotação (BRASIL, 2008).

Em 1951, no governo do presidente Getúlio Vargas, cria-se o primeiro Curso Nacional de Formação de Professores para surdos no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Em 1958, havia 380 professores capacitados na habilitação dos surdos na formação de mão-de-obra para as indústrias da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. A ênfase do Instituto em ensinar o surdo a falar, consagra-se em 1957, com a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (FUKUSHIMA, 2008).

Nas décadas mais recentes, o Governo Federal inicia um processo de centralização administrativa e coordenação política e elabora algumas leis que possibilitam e garantem o direito dos portadores de deficiência à educação dentro do sistema geral de ensino. Estas leis foram a Lei no. 4.024/61 (BRASIL, 1961) e a Lei no. 5692/71, que altera a LDBEN quando define tratamento especial aos portadores de deficiência e reforça a necessidade de escolas e salas especiais.

Na década de 70 também é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao MEC, responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Este órgão existiu até 1986 e em toda a sua trajetória manteve uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas (BRASIL, 2008).

O movimento da inclusão teve início em 1981, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) declara esse ano o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Este acontecimento contribuiu para a evolução do conceito de inclusão, a partir de eventos

relacionados à discussão sobre o tema, como a adoção do Programa Mundial de Ação Relativo às pessoas com Deficiências, 1982 (BRASIL, 2008).

Em 1986, é criada a Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência (CORDE), junto à Presidência da República para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Com a extinção do CENESP, foi criada a Secretaria de Educação Especial do MEC, tornando-se, em 1989, coordenação sem muito poder político.

Em 1988, o Brasil é palco dos olhares internacionais, pois elabora sua nova Constituição com o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Dois outros artigos ratificam este objetivo: artigo 205 que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2007).

Ainda dentro deste mesmo objetivo, o artigo 206, Inciso I, diz: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 2007)

Segundo Cipriano (2010), a Assembleia Geral da ONU, em 1990, apresentou explicações sobre o modelo de Sociedade Inclusiva, ou Sociedade para Todos, determinando que a sociedade deva estar estruturada para contemplar e atender às necessidades do cidadão, considerando o princípio de que todos têm os mesmos direitos perante a sociedade.

Em 1993, voltou a existir a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no Ministério da Educação. Estas constantes mudanças têm demonstrado o quanto a Educação Especial é vista com importância secundária das políticas públicas, pois sua trajetória é marcada por ações descontinuadas na esfera governamental.

De acordo com o Programa mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, o período de 1983-1992 foi proclamado como a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas e a Assembleia Geral da ONU, realizada em 1990, estabeleceu o ano de 2010 como o ano para a conclusão de uma sociedade para todos (CIPRIANO, 2010).

O ano de 1994 foi marcado pela realização da Conferência Mundial de Educação Especial. Entre os dias 7 e 10 de junho, em Salamanca, Espanha, com a presença de delegados de 88 países e representantes de 25 organizações internacionais. Foi aprovada a Declaração de

Salamanca, que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Nesse mesmo ano, no Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que permitiu o acesso às classes do ensino regular dos alunos que possuem as condições necessárias para acompanhar o mesmo ritmo dos alunos ditos 'normais' (BRASIL, 1994).

Em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso e o ministro Paulo Renato Souza, promulgaram a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Três anos depois, em 1999, o Decreto Nº 3.298 regulamenta a Lei Nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular.

Nessa nova realidade, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001 determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Todavia, mesmo admitindo a possibilidade de substituir o ensino regular, não fortalece a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, que garanta a construção de uma escola inclusiva para o atendimento à diversidade humana (GARCÊZ, 2011).

Outro decreto que tem contribuído bastante para a educação inclusiva é o Decreto Nº 3.956/2001, que traz a Convenção da Guatemala (1999). Nesse decreto, exige-se uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Ainda em 2001, é aprovada, no Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Nela se declara que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e que o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. Nesse Congresso, enfatizou-se a importância do papel

dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas.

Em 24 de abril de 2002, foi promulgada a Lei Nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e afirma que o sistema educacional federal e os sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino de LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No ano seguinte, em 2003, o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. O Ministério Público também deu sua contribuição ao publicar, em 2004, o documento intitulado *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Em 2005, o Decreto Nº 5.626 regulamenta a Lei Nº 10.436 (BRASIL, 2005) sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro Fernando Haddad, garantindo o acesso à escola pelos alunos surdos e a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor-intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. No ano seguinte, a ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), também assinado pelo Governo Brasileiro, que estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, ou do ensino fundamental gratuito e obrigatório, sob alegação de deficiência. Ainda em 2006, a Secretaria dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e Justiça, bem como a UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a) que tem como um de seus objetivos contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas

às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2008).

O Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, lançado em 2007 (BRASIL, 2007b), apresenta como eixos a formação de professores para a educação especial, bem como a implantação de salas com recursos multifuncionais, com vistas ao acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Ainda em 2007, para implementar o PDE, foi publicado o Decreto Nº 6.094 (BRASIL, 2007c), que estabelece nas diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação” a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Desde a promulgação da LDB/96, muitos esforços têm sido feitos para incluir todas as crianças nas escolas brasileiras. Todavia, no que diz respeito ao aluno surdo, o ensino de uma língua estrangeira no contexto da educação inclusiva ainda é um grande desafio, pois é ampla a demanda por profissionais intérpretes de Libras. Um grande avanço já foi dado com a promulgação do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que garante a presença de intérprete em sala de aula. Todavia, pouco tem sido feito na formação e preparação de professores para trabalhar com alunos surdos. São ainda poucas as universidades brasileiras que implantaram em seus currículos o curso ou disciplina de Libras.

No campo das políticas de inclusão, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como a Língua Oficial da pessoa surda pela Lei 10.436, de 2002, sob a influência de dois eventos mundiais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990, na Tailândia, e a de Necessidades Educativas Especiais (Conferência de Salamanca), que ocorreu em 1994. Este segundo, a conferência de Salamanca, contribuiu para a formação de propostas direcionadas à formação de corpo docente, material didático, preparação de espaço físico, entre outros, para atender melhor as comunidades portadoras de necessidades especiais.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade⁴ tem como objetivo a transformação dos sistemas educacionais ao abordar sua fundamentação filosófica, a organização do sistema educacional, a participação da família e o atendimento individualizado nas escolas.

Apesar de o Brasil adotar propostas democráticas, transferindo os alunos surdos para a comunidade escolar, procurando, com isto, inserir todos os alunos socialmente, esqueceu-se

⁴ Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>

de criar os mecanismos necessários para impedir que tais alunos não se sentissem excluídos dentro da própria escola.

Percebe-se que as políticas de educação inclusiva ainda não conseguiram levar a educação brasileira a atingir mudanças significativas para responder aos alunos com necessidades especiais. Sabe-se que no Brasil há sempre uma distância muito grande entre o que é promulgado em lei e o que se efetiva no cotidiano das instituições de ensino. Por esta razão, mesmo com todo o aparato legal existente, a acessibilidade da pessoa surda à educação ainda é considerada um desafio de grandes proporções. Mittler (2003) considera a inclusão uma jornada sem fim, e Giangreco (1997) afirma que a educação inclusiva só será completamente atingida quando as expressões escola de inclusão, sala de aula inclusiva ou estudante de inclusão forem parte integrante de nosso vocabulário educacional e acrescenta que a inclusão somente sobrevive como um assunto enquanto alguém é excluído.

3.2.1.1 A Educação inclusiva do Aluno Surdo no Distrito Federal

O Distrito Federal é uma das 27 unidades federativas do Brasil. É diferente das demais, pois não é um estado, nem um município. É um território autônomo dividido em 31 regiões administrativas que possuem certa autonomia em suas administrações, pois para cada uma delas, inclusive para a região administrativa de Brasília, é nomeado um administrador⁵. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) é a secretaria do Governo do Distrito Federal responsável pela área de educação.

Segundo a Secretaria de Educação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2012), todas as instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do DF são inclusivas, e seguem o que diz o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que diz:

Art. 86. Os alunos da Educação Especial podem ser enturcados em Instituições Educacionais comuns da Educação Básica de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em: I – classes comuns, prioritariamente, visando o desenvolvimento de suas habilidades e a inclusão no processo educacional; II – turmas de integração inversa, de caráter transitório constituídas por alunos sem e com deficiências ou transtorno global do desenvolvimento, previstas para alunos com deficiência mental/intelectual, física e auditiva e para aqueles que apresentam transtorno global de desenvolvimento ainda não indicados para inclusão total, voltadas aos processos de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos; III – classes especiais, quando, em decorrência de dificuldades de comunicação ou socialização o aluno necessitar de atendimento diferenciado, em caráter temporário e transitório (DISTRITO FEDERAL, 2012).

⁵ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Unidades_federativas_do_Brasil> Acesso em 30 nov 2013

Ainda segundo a Secretaria de Educação do DF, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que é ofertada na Rede Pública de Ensino do DF para alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, de acordo com recomendação da legislação em vigor. É responsabilidade da SEDF ampliar o atendimento educacional especializado e assegurar a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A Educação Especial no DF atende aos alunos com as seguintes deficiências: a) intelectual; b) auditiva; c) visual; d) física; e) Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); deficiência múltipla; f) altas habilidades/super-dotação; e g) surdo-cegueira. Atualmente o Distrito Federal conta com 13 Centros de Ensino Especial: Plano Piloto (2), Ceilândia (3), Taguatinga (1), Sobradinho (1), Planaltina (1), Samambaia (1), Santa Maria (1), Brazlândia (1), Guará (1) e Gama (1). Além desses Centros, o DF conta também com o Centro de Apoio ao Surdo (CAS), o Centro Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV) e a Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga.

Segundo dados da estratégia de matrícula do ano de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013), a educação especial é garantida aos estudantes do Ensino Fundamental da faixa etária de seis anos completos ou a completar dezesseis anos até 31/03/2013, devidamente diagnosticados por meio de laudo/relatório conclusivo por profissional habilitado, sendo obrigatória sua identificação no Sistema de Gestão Escolar – Módulo Escola. Ainda é oferecida flexibilidade na temporalidade ao estudante da Educação Especial para garantir o cumprimento da etapa, conforme suas necessidades educacionais especiais. De acordo com a mesma estratégia de matrícula de 2013, esses alunos são matriculados em turmas do Ensino Regular ou, em decorrência de suas necessidades, em caráter temporário, em turmas de atendimento exclusivo ou ainda nos Centros de Ensino Especial, além de outras formas de atendimento. A educação especial no Distrito Federal é oferecida em classes comuns do Ensino Regular, salas de recurso, intinerância, classes especiais, classes de integração inversa, Centros de Ensino Especial (CEEs), Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Programa de Iniciação Desportiva, Centro de Iniciação Desportiva Paraolímpico (CID) e Classes Hospitalares.

Ainda de acordo com a estratégia de matrícula da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2013, o atendimento educacional especializado na instituição educacional regular é organizado da seguinte forma:

Nas Instituições Educacionais que oferecem as etapas da Educação Básica, os estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação serão atendidos em seis tipos de turmas e em conformidade com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica para o desenvolvimento do Currículo da Base Nacional Comum, com as devidas adequações curriculares, visando a atender as necessidades dos estudantes, a saber: a) classe comum; b) integração inversa; c) classe especial; d) turma de EJA interventivo; e) unidade especial (as unidades especiais na Educação Infantil ou no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e as classes dos estudantes que podem permanecer em unidade especial desenvolvendo o currículo do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental quando suas condições de linguagem não indicarem inclusão em classe comum). f) classe de educação bilíngüe, que são classes constituídas por estudantes ouvintes e estudantes com deficiência auditiva/surdos, com modulação diferenciada.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com nove anos, do 1º ao 3º ano (Alfabetização), a classe de educação bilíngüe é destinada aos estudantes com deficiência sensorial (deficiência auditiva ou surdo-cegueira) que possuam resíduo auditivo. A partir do 4º ano do Ensino Fundamental (nove anos), a classe de educação bilíngüe destina-se aos estudantes com deficiência auditiva/surdos e/ou surdocegos e ouvintes.

Além disso, os Centros de Ensino Especial (CEE) substituirão as instituições educacionais regulares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, ofertando atendimento educacional especializado aos estudantes que necessitam do Currículo Funcional.

A Secretaria de Educação do DF também oferece aos estudantes da Educação Especial incluídos em Instituições Educacionais da Rede Pública atividades de atendimento educacional especializado complementar em Sala de Recursos e em Centros de Ensino Especial (CEE).

No Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e no Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV) serão oferecidas atividades de atendimento educacional especializado aos estudantes matriculados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, bem como à comunidade em geral. Em casos excepcionais, não havendo espaço físico, as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) poderão solicitar a lotação do professor especializado em instituições educacionais onde

houver demanda desse atendimento. O quadro abaixo mostra as instituições educacionais especiais que oferecem o atendimento educacional especializado. Percebe-se que nem todas as Regiões Administrações possuem uma instituição especial, o que força o aluno com necessidades especiais a deslocar-se até a instituição mais próxima de sua residência.

Quadro 3 - Instituições Educacionais Especiais do Distrito Federal

Instituições Educacionais Especiais		
DRE	Nº Inst.	Nome das Instituições
Plano Piloto/ Cruzeiro	3	Centro Integrado Ensino Especial – CIEE Centro de Ensino Especial 02 de Brasília Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
Brazlândia	1	Centro de Ensino Especial 01 de Brazlândia
Ceilândia	2	Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia
		Centro de Ensino Especial 02 de Ceilândia
Gama	1	Centro de Ensino Especial 01 do Gama
Guará	1	Centro de Ensino Especial 01 do Guará
Núcleo Bandeirante	0	
Planaltina	1	Centro de Ensino Especial 01 de Planaltina
Sobradinho	1	Centro de Ensino Especial 01 de Sobradinho
Taguatinga	1	Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga
Samambaia	1	Centro de Ensino Especial 01 de Samambaia
Paranoá	0	-
Santa Maria	1	Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria
São Sebastião	0	
Recanto das Emas	0	-
Total	13	

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2008)⁶

3.2.2 A Educação Inclusiva no Canadá

⁶Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 30 nov 2013

Embora todas as províncias⁷ no Canadá tenham políticas próprias, em todas tem havido consistência considerável quando o assunto é inclusão, que para muitos nesse País é o segundo tema dominante (EDMUNDS; EDMUNDS, 2008).

A educação inclusiva no Canadá é bastante antiga e sofreu muitas influências. Da mesma forma como no Brasil, ela é oriunda da educação especial, que remonta do século dezoito. Segundo Friend e outros (1996), ela teve início antes da Confederação do Canadá⁸, quando as crianças e os adolescentes com deficiência já recebiam acompanhamento especial. Até o final da Primeira Guerra Mundial, ela era oferecida em ambientes familiares e grupos segregados. Com o retorno dos veteranos de guerra, surgiu o grande dilema de como reintegrar na sociedade aqueles que ficaram deficientes. Foi a iniciativa das próprias vítimas da guerra a criação de soluções para os seus problemas. Por exemplo, o Coronel Edwin Baker, que havia perdido a vista nos campos de batalha em 10 de outubro de 1915, foi o fundador do Instituto Nacional Canadense para os Cegos (CNIB – Canadian National Institute for the Blind) em 1918. O mesmo Coronel fundou, em 1951, o Conselho Mundial para o Bem-estar dos Cegos. O Coronel Edwin Baker é lembrado como aquele que trouxe à sociedade canadense a ideia de que o ‘deficiente’ é capaz de realizar qualquer atividade (FRIEND, 2006).

Há pelo menos 30 anos antes da Confederação, até o final da Primeira Guerra Mundial, os canadenses pensavam que os deficientes deveriam viver afastados de seus familiares. Assim criaram, nas datas relatadas que podem ser vistas na tabela da próxima página, as seguintes instituições:

Quadro 4 – Instituições canadenses criadas até o final da I Guerra Mundial

Periodicidade	Instituições criadas
1830 a 1860	Foram estabelecidos orfanatos em Halifax, Montreal, Kingston e Toronto para cuidar de crianças com necessidades especiais.
1831	Foi aberta a primeira escola para surdos, em Champlain, Quebec.
1831 a 1886	Foram abertas escolas para surdos e cegos no Quebec, Nova Scotia e Manitoba.
	continua

⁷ O Canadá possui dez províncias e três territórios, sendo individualmente responsáveis por sua própria legislação educacional.

⁸ A Confederação do Canadá ocorreu em 1 julho de 1867 por meio de um processo que terminou com a união das colônias britânicas (inicialmente eram apenas 4 províncias (Nova Brunswick, Nova Escócia, Ontário e Quebec), formando o chamado “Dominion of Canada”, que foi estabelecido pela Lei da América do Norte Britânica.

Periodicidade	Instituições criadas
1867	Ano da Confederação. A Lei Britânica da América do Norte tornou a educação uma responsabilidade da província, ocasião em que o Canadá era fundado.
1876	Foi em Alberta, perto de Toronto, a primeira escola industrial para delinquentes e menores infratores.
1893	Foram estabelecidas, em Ontario, as Sociedades de Ajudas para Crianças.
1898	A escola de Woodlands, que na realidade era um hospital; foi aberta Nova Westminster, British Columbia, para servir os retardados mentais, sendo fechada em 1996.
1906	No Hospital Memorial Infantil em Montreal passaram a ser dadas aulas diurnas às crianças aleijadas.
1910	A aprovação da Lei de Aulas Especiais tornou legal a existência de aulas especiais no Conselho de Educação de Ontário.
1916	Foi oferecido o primeiro curso para professores de alunos especiais na Escola Wellesley, em Toronto.
1918	Foi estabelecido o Instituto Nacional Canadense para Cegos.

Fonte: Friend (2006), tradução nossa.

Para Friend (2006), mesmo com a determinação de trabalhar com a educação especial, já em 1920, passaram-se décadas para se chegar à atual educação inclusiva no Canadá. Na mesma década de 20, classes de educação especial já eram parte do sistema de ensino canadense, enquanto que algumas cidades havia atendimento doméstico às pessoas deficientes. Mesmo sendo bastante criticado, esse modelo continuou até o fim da II Guerra Mundial, quando os veteranos de guerra retornaram com deficiências proporcionando algumas mudanças.

As décadas de 50 e 60 foram marcadas pela união de pais e educadores, o que culminou com a criação de organizações nacionais, tais como: A Associação Canadense para os Retardados Mentais (hoje, Associação Canadense para a Vida Comunitária) e a Associação Canadense para Crianças com Deficiências de Aprendizagem, as quais trabalhavam com aulas de educação especial. Durante esse período, o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos experimentou o famoso caso “*Brown v. Board of Education*”⁹(1954), que declarava

⁹ O caso *Brown v. Board of Education* (1954) deveu-se pelo fato de o pai da estudante Linda Brown, de 8 anos ter ajuizado uma ação contra o Estado, pois sua filha havia tido a matrícula negada numa escola pública de brancos, por ser negra. A escola se baseava numa outra ação da Suprema Corte que negava aos negros o direito de ter assento no mesmo vagão de trem dos brancos. A decisão a favor de Linda Brown representou o começo do fim da segregação racial nos Estados Unidos da América.

que a segregação negava a alguns alunos oportunidades iguais de educação. Este caso contribuiu para o desenvolvimento, tanto no Canadá quanto nos Estados Unidos, da perspectiva de que lutar pelos direitos da minoria com deficiências está relacionado com a luta pelos direitos das minorias raciais (SMITH, 1994).

Segundo Siegel (2000), por volta de 1955, o governo da província de British Columbia introduziu fundos para os programas de crianças cadeirantes como parte dos recursos para as escolas distritais. Lupart (2000) acrescenta que outro exemplo ocorreu em Alberta, onde havia 256 alunos identificados como excepcionais em 16 salas de aulas espalhadas pela província, e havia 3 categorias de alunos excepcionais reconhecidas. Segundo Edmunds e Edmunds (2008), a década de 60 foi marcada pela aprovação de leis radicais para mudar a educação especial. No ano de 1967, foi fundado o Conselho de Ministros de Educação do Canadá, um conselho intergovernamental que serve como fórum de discussão de assuntos políticos, um mecanismo através do qual são realizadas atividades, projetos e iniciativas nas áreas de interesse mútuo, e um meio para aconselhar e cooperar com as organizações de educação nacional e com o governo federal.

Em 1970, foi produzido o relatório da CELDIC - *Commission on Emotional and Learning Disorders in Children* (Comissão sobre Distúrbios Emocionais e de Aprendizagem em Crianças), que tinha como título *Um Milhão de Crianças*. Este relatório foi o documento que mais influenciou a educação inclusiva no Canadá, pois chamava a atenção sobre a urgência de se desenvolver novas abordagens para atender às necessidades das crianças e dos adolescentes. Para Roberts e Lazure (1970), o relatório recomenda a integração, os direitos à educação pública e gratuita, e a instrução com base nas características individuais de aprendizagem, e não categoria de excepcionalidade para as crianças excepcionais.

A década de 70 foi caracterizada por uma mudança rápida no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Logo no começo da década, a ONU fez uma série de Declarações de Direitos de pessoas com deficiência. Em 1975, foi proclamada a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que incluía os direitos à vida em comunidade, à educação, ao trabalho, ao voto, ao casamento, a tornar-se pai, a fazer contratos e a ter representação nos tribunais. No ano seguinte, Marjori McGuffin Wood, que era surdocega, foi reconhecida pelo governo canadense por seu trabalho juntos aos surdoscegos e foi premiada com a Ordem do Canadá. Ela iniciou a Liga Canadense para os Surdoscegos e fundou, em 1952, a primeira Revista Braille Canadense para surdoscegos, chamada *Dots and taps* (FRIEND, 2006).

Em 1977, o Parlamento aprovou a Lei dos Direitos Humanos canadense. A comissão começou seus trabalhos um ano depois. A finalidade da Lei era assegurar que ninguém fosse discriminado por razões de deficiência física ou mental. A ideia por trás da lei é que as pessoas não devam ser colocadas em desvantagens seja por causa de raça, sexo, idade ou qualquer outro motivo abrangido pela lei. Toda e qualquer forma de discriminação é contra a lei (CANADÁ, 2008).

Em 1978, A Suprema Corte de Alberta reconheceu os direitos da aluna Shelly Carriere, que portava paralisia cerebral, e ordenou que o Conselho Escolar da Comunidade de Lamont abrisse as portas e construísse uma rampa para facilitar seu acesso à instituição e à educação. Ao longo das décadas seguintes, alguns litígios foram bem sucedidos desafiando as leis e as políticas provincianas, eventualmente, aplicando a Carta de Direitos e Liberdades. Isto refletiu na evolução da educação especial e no direito fundamental a uma liberdade de educação e de oportunidades (MACKAY; BURT-GERRANS, 2002).

As disposições que regem a educação especial em Ontário foram introduzidas na Lei de Educação pela Emenda de Lei, aprovada em 12 de dezembro de 1980, mais conhecida como Bill 82. Esta emenda garantia aos alunos excepcionais direitos a uma educação apropriada.

O ano de 1981 foi marcado pela decisão da ONU em declarar esse ano como o *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência*. Os canadenses com deficiência aproveitaram para pressionar o Parlamento a fim de garantir a inclusão de direitos para as pessoas com deficiência na Carta Canadense de Direitos e Liberdades, que estava sendo escrita e debatida.

Em 17 de abril de 1982, o Canadá recebeu uma nova Lei Constitucional. A Seção 15 do Capítulo dos Direitos e Liberdades foi efetivado. O Canadá veio a se tornar o primeiro país a garantir em sua constituição os direitos legais à igualdade para as pessoas com deficiência. Os demais países como os Estados Unidos e o Reino Unido, por exemplo, apenas tinham leis que garantiam os direitos exclusivamente aos alunos excepcionais e o seu direito à educação. A legislação desses países precisa ser revista periodicamente. O Canadá, porém, ampliou os direitos e os colocou na Constituição, não podendo ser removidos facilmente (FRIEND, 1996).

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi o primeiro instrumento juridicamente vinculado internacionalmente para incorporar toda a gama de direitos humanos em direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. Em novembro de 1989, o líder canadense e os demais líderes mundiais decidiram que as crianças precisavam de uma convenção especial só

para elas, porque precisam de mais cuidados especiais e proteção do que os adultos. Assim, Edmunds A. e Edmunds G. (2000) ressaltam que é importante entender que inclusão não significa simplesmente educar todos os alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares de ensino junto com os demais alunos, mas prover o maior número possível de programas educacionais apropriados para o acompanhamento desses alunos, devendo, até mesmo modificar o currículo para melhor atendê-los. Edmunds A. e Edmunds G (2000) ainda enfatizam a necessidade de prover os professores de treinamento de capacitação e as escolas com salas de aula especiais separadas, e que pensar que as salas de aulas regular é a única opção para alunos com necessidades especiais é um “abuso” do princípio fundamental de inclusão que é o de proporcionar uma educação adequada para todos os alunos.

3.2.2.1 A Educação Inclusiva do Aluno Surdo em Alberta

Alberta é uma das dez províncias do Canadá, que foi criada em 1 de setembro de 1905, quando separou-se dos Territórios do Noroeste. A província possui duas grandes cidades: Calgary, a maior cidade de Alberta e a capital financeira da província; e Edmonton, a capital política e industrial da província. Alberta possui duas grandes universidades: a Universidade de Alberta, localizada em Edmonton, e a Universidade de Calgary, localizada em Calgary. A província possui outras 6 universidades e 15 faculdades públicas. A maioria das cidades de Alberta administra ao menos uma biblioteca pública.

A Definição de Direção para a Educação Especial em Alberta foi lançada em 2008. O objetivo da definição de direção era criar novas diretrizes para a educação especial nas séries de 1 a 12. Após 18 meses de pesquisa com mais de 7.000 residentes de Alberta, o Comitê de estudo responsável pela implementação das novas diretrizes percebeu que elas ainda eram insuficientes (CANADÁ, 2013).

Pesquisas com os residentes de Alberta mostraram que cada aluno tinha necessidades específicas, e que a educação inclusiva não podia ser focalizada em um grupo apenas. Assim, o comitê de estudos percebeu que o sistema de educação inclusiva existente não era eficiente nem justo.

Em 2009, o Comitê de estudos apresentou ao Ministro da Educação de Alberta suas diretrizes e recomendações chamando-o de sistema único de educação inclusiva onde cada aluno é respeitado (CANADÁ, 2013). As diretrizes apresentaram sugestões sobre as diferenças de cada necessidade e identificaram que a inclusão varia de acordo com cada

aluno. Isto significa que alguns alunos são colocados em programas de grupo de acordo com suas necessidades específicas; outros são inseridos em classes comuns com outros alunos da mesma idade e recebem instruções modificadas dentro do sistema de educação inclusiva. As famílias ainda têm a oportunidade de escolher em que escola seus filhos devem estudar: a) escolas públicas; b) escolas particulares; c) escolas particulares de educação especial; d) escolas segregadas (escola para o surdo); e) escolas de língua francesa; f) escolas dirigidas pelos pais; g) programas de educação em casa.

Em Junho de 2010, o Governo de Alberta deu sua resposta à política da chamada Definição de Diretrizes (CANADÁ, 2013), que recomenda a construção de um único sistema de educação inclusiva, que vai ao encontro das necessidades de aprendizagem de todos os alunos. O Governo aceitou cada uma das 12 recomendações feitas no referido documento. No outono do mesmo ano, a inclusão foi identificada como parte da ação de inspiração de iniciativas do Governo para a Educação, e o quadro de diretrizes foi renomeado para “Ação na Inclusão” (CANADÁ, 2013). Desde então, houve alguns avanços que estão contribuindo para que algumas mudanças que estão ocorrendo nas jurisdições escolares cheguem a níveis locais. Em Alberta, um sistema de educação inclusiva é o modo de pensar e agir que demonstra aceitação universal de aceitação e pertença por parte de todos os alunos. A educação inclusiva, então, significa a valorização de todos os alunos. Ela também significa que todos os alunos terão oportunidades iguais em todos os programas escolhidos.

O quadro a seguir mostra as diferenças entre o atual sistema educacional e o sistema de educação inclusiva que está sendo implantado em Alberta:

Quadro 5 – Quadro comparativo do atual sistema educacional de Alberta e o novo sistema de educação inclusiva

Sistema Educacional Atual	Sistema de Educação Inclusiva
Experimentam um programa que é focalizado na deficiência.	<i>Todos</i> os alunos e seus pais experimentam um programa que é focalizado no Programa de Estudos de Alberta.
Tem a educação especial fundamentada num modelo médico baseado nos diagnósticos de alunos: alunos e pais são identificados pela deficiência existente, que é relacionada a um serviço especializado.	É fundamentada em compreender a necessidade do aluno, baseada na aprendizagem dele e seu registro de desempenho: pais e alunos são participantes no processo de identificação da força e/ou necessidades para determinar a ajuda e o serviço. continua

Sistema Educacional Atual	Sistema de Educação Inclusiva
Identifica as barreiras ao ensino e desenvolvimento do aluno, com uma conclusão de que o aluno precisa mudar para adequar-se ao sistema: os professores fazem testes com os alunos para identificar suas necessidades especiais.	Identifica as barreiras ao ensino e desenvolvimento dentro do sistema, com a conclusão de que o meio precisa mudar para ajudar o aluno na sua aprendizagem: os professores são ajudados a personalizar a aprendizagem a todos os alunos e usam testes com base nos professores para identificar tanto a energia quanto as necessidades.
Enfoca as dificuldades a serem remediadas: os professores são responsáveis pelo desenvolvimento de Planos de Programas Individualizados (PPIs) para os alunos com necessidades educacionais especiais.	Enfoca as habilidades e o que os alunos podem fazer: os professores são membros de um time responsável pelo desenvolvimento personalizado dos registros de aprendizagem.
Tolera a diferença: os professores expressam que eles não se sentem capazes ou conhecedores das diversidades dentro de suas salas de aula.	Valoriza a diversidade: os professores são apoiados para compreender o programa de diversidade dentro de suas salas de aula.
Recai sobre os especialistas em medicina bem treinados: os professores recorrem aos especialistas em medicina para identificarem a necessidade do aluno.	Inclui os professores e os pais como especialistas: os alunos, pais, professores, especialistas e outros colaboram para prover o programa.
Tem um sistema contabilístico para a educação especial que é baseado na entrada: os gestores destinam recursos para identificar e informar os alunos com deficiências severas	Tem um sistema contabilístico que é baseado na saída, isto é, a medição dos indicadores de sucesso: os gestores dedicam recursos para assegurar que os indicadores de sucesso sejam medidos e informados.

Fonte: Governo de Alberta (CANADÁ, 2013), tradução nossa.

Como visto no quadro anterior, o objetivo do sistema de educação inclusiva em Alberta é prover todos os alunos com as oportunidades de aprendizagem que melhor os fazem atingir o seu potencial. Certamente, isto é o que se espera de qualquer sistema educacional. Contudo, muitas crianças deficientes, bem como seus pais, não sentem que estão tendo as mesmas oportunidades que as demais crianças.

Em Alberta, a inclusão no sistema educacional assegura que cada aluno pertença e receba uma educação de qualidade, não importando sua habilidade, sua deficiência, sua língua, sua cultura, seu sexo ou idade. O sistema de educação inclusiva, em Alberta, envolve a liderança compartilhada entre família e escola. Os pais conversam com os professores e diretores de escolas sobre como a inclusão tem impactado seus filhos.

Para atender a comunidade surda de Alberta, foi construída, há quase 60 anos, a Escola para Surdos de Alberta, que atende os alunos nos ensinos fundamental e médio. A

escola promove um ambiente que enriquece a cultura e a língua de sinais do alunos surdos ou com dificuldades de audição.

Com o reconhecimento de um Programa Especializado de Escolha, que identifica as barreiras que o aluno enfrenta para adquirir o conhecimento e auxilia os professores a personalizar a aprendizagem, a Escola para o Surdo tem tido uma longa história de excelência em programação para os alunos das escolas públicas de Edmonton e de toda a província. Existe uma integração de cooperação entre alunos, pais, diretoria, comunidade e governo para promover a mais alta qualidade na educação, que preparam os alunos para serem independentes, e cidadãos de sucesso do século 21.

A escola para os surdos segue a definição de Diretrizes que define o sistema de educação inclusiva como um modo de pensar e agir que demonstre aceitação universal de pertence para todos os alunos. Além disso, utiliza a Língua de Sinais Americana (ASL), como todas as escolas pública e Edmonton, que é apoiado pelo Conselho de Políticas e Regulamentos das Escolas Públicas de Edmonton, bem como pela Lei das Escolas Públicas de Alberta.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os surdos podem comunicar-se mais facilmente e com maior precisão pela Língua de Sinais, porque o cérebro deles se adapta para esse meio e, se forçados a falar, nunca conseguirão uma linguagem eficiente e serão duplamente deficientes.

Oliver Sacks

Este capítulo apresenta a análise das leis e outros documentos concernentes à educação inclusiva de alunos surdos tanto no Distrito Federal- Brasil, quanto em Alberta-Canadá, bem como informações obtidas a partir de observação participante por meio de conversas informais com gestores, professores e alunos.

Assim sendo, para estruturar essa análise e possibilitar a compreensão dos dados, o pesquisador propôs agrupá-los em três categorias:

1. A política de educação para surdos no Brasil
2. A política de educação para surdos no Canadá
3. A aplicabilidade da política de educação inclusiva no contexto escolar: avanços e limites

Segundo Bardin (2011), a categorização objetiva fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. A seguir, estão relacionadas as categorias definidas a partir da análise dos documentos e observações levantados pelos instrumentos utilizados neste estudo.

4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO BRASIL

Esta categoria discute as leis que foram publicadas no Brasil e, mais especificamente, no Distrito Federal que demonstram avanços na política de inclusão do aluno surdo e, conseqüentemente, seus desafios. Nesta categoria, o pesquisador procurou atender parte do objetivo geral desta pesquisa: investigar as políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica brasileira.

O Quadro a seguir apresenta a relação dessas leis e documentos analisados, e os assuntos de que tratam.

Quadro 6 – Quadro Comparativo de Leis, Decretos, Resoluções e Normas Técnicas no Brasil

LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES E NORMAS TÉCNICAS NO BRASIL	TEOR	PÚBLICO
- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Gestores, pais, professores e alunos em geral
- Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	Trata da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Gestores, pais, professores e alunos com deficiência
- Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras	Gestores, pais, professores e alunos surdos
- Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	Trata sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.	Gestores, pais, professores e alunos surdos
- Lei Nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013,.	Cria a primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito no Distrito Federal	Gestores, pais, professores e alunos surdos

Fonte: Elaborado pelo autor.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar os avanços, desafios e a aplicabilidade das políticas de inclusão de alunos surdos em escolas de educação básica no Brasil e no Canadá. Como parte dos objetivos específicos, o pesquisador analisou vários documentos de políticas públicas e gestão da educação inclusiva no Brasil e no Canadá, nos contextos do Distrito Federal e de Alberta.

4.1.1 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais precisamente os Títulos I, II e III, e o Capítulo V, Da Educação Especial, Esta Lei, desde então, abrange os mais diversos tipos de educação: educação infantil (obrigatória para crianças a partir de quatro anos); ensino fundamental e ensino médio (estendendo-se para os jovens até os dezessete anos). Ela ainda abrange outras modalidades do ensino, como a educação especial, indígena, no campo e ensino à distância.

Na LDB, encontramos os princípios gerais da educação, bem como as finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação. Além disso, é uma lei que sofre modificações constantes, cabendo à Câmara dos Deputados atualizá-la conforme o contexto em que se encontra a sociedade. Uma das mudanças recentes foi a extensão do ensino fundamental de 8 para 9 anos, e a idade inicial de 7 para 6 anos.

Inúmeras atualizações têm sido feitas na LDB. A mais recente ocorreu por meio da lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Essas alterações visam buscar melhorias para a educação, sempre primando pelo direito universal à educação para todos. Com a LDB, crianças com 4 anos devem ser matriculadas na escola. A partir de 2016, os pais que descumprirem esta lei, poderão ser punidos com multa ou detenção de 15 dias. Outra mudança bastante significativa é quanto ao currículo da educação infantil, que deve ser igual para todo o País, respeitando-se a diversidade cultural de cada região.

Sobre a inclusão do aluno surdo, o capítulo V, da Educação Especial, Art. 58, parágrafo segundo, diz que o atendimento educacional para os educandos com deficiência será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino infantil. Segundo Machado (2006), neste sistema o aluno surdo se sente à margem da escola e, por esta razão, a abandona. Para Góes (1996), o aluno surdo já se encontra inserido em um grupo social e tem imensas dificuldades em se desligar dele. Percebe-se, então, que o aluno surdo necessita de atendimento educacional especializado, mas não em salas de aula de ensino regular, mas em classes e escolas bilíngües, onde possa estar com outros alunos surdos.

4.1.2 Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999

O Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este decreto regulamenta a Lei nº 7.853, de dezembro de 1989, que consolida as normas de proteção e dá outras providências. Neste decreto, afirma-se que cabe aos Órgãos e às Entidades do Poder Público assegurar à Pessoa Portadora de Deficiência (PPD), o pleno exercício de seus direitos básicos, e de outros que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. É considerada Pessoa Portadora de Deficiência, a que se enquadra como deficiente física, auditiva, visual, mental ou com múltiplas deficiências. Considera-se Deficiência, toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Segundo Novaes (2010), considera-se incapacidade uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa perceber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou

atividade a ser exercida. Do acesso à Educação, diz-se que serão dispensados tratamento prioritário e adequado às pessoas portadoras de deficiência, através dos Órgãos e Entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela Educação.

O maior desafio que se vê nesta política está no parágrafo terceiro, do inciso VI, da Seção II – Do Acesso à Educação, que diz: “A educação do aluno com deficiência, **no caso desta pesquisa, o aluno surdo**, (grifo do autor) deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano”. Segundo fontes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), como podem ser vistas nesta pesquisa, a classe de educação bilíngüe é destinada aos estudantes com deficiência sensorial (deficiência auditiva ou surdocegueira) a partir do 4º ano do ensino Fundamental de nove anos, deixando de atender, portanto, as crianças surdas da pré-escola e das primeiras séries do ensino Fundamental. O objetivo dessa educação bilíngüe é proporcionar à criança surda um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao da criança ouvinte e mantendo uma relação harmoniosa também com os ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

Outro grande desafio do Decreto Nº 3.298 é visto no Art. 25, onde diz:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, 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.

Nas visitas de observação participante que o pesquisador fez a uma escola bilíngüe em Alberta e no Distrito Federal, o mesmo constatou que parte dos alunos surdos não se sentem integrados numa sala de aula regular, ou seja, com alunos ouvintes. Eles se sentem melhor incluídos quando estudando juntos na mesma sala de aula, ou seja, com outros alunos surdos, pelas razões já apresentadas nesta pesquisa. Portanto, isto requer dos órgãos governamentais urgentes investimentos não só na construção de escolas devidamente preparadas para receber este público específico, bem como na formação e qualificação de profissionais, para que não tenhamos mais que ouvir os cidadãos afirmarem que as leis ‘só existem no papel’.

4.1.3 Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Por meio desta lei, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais/ Libras como a

Língua das comunidades surdas brasileiras, que no seu artigo 4º, dispõe que o sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais/Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A promulgação desta Lei trouxe grandes avanços para a comunidade surda no Brasil.

Soares (1999) fala sobre a falta de conhecimento acerca desta língua ao dizer que a LIBRAS tem sido vista como uma metodologia oral e considerada apenas como mímica. Isto levou alguns a motivarem a cultura hegemônica ouvinte a estigmatizarem o uso da Língua de Sinais, a ponto de condenarem o seu uso e a considerarem imprópria. Segundo ele, a LIBRAS muitas vezes foi vista na educação do surdo como algo prejudicial à aquisição da linguagem oral, bem como a sua integração na sociedade. Soares (1999) ainda afirma que esses motivos perderam força com o tempo, e o avanço nas pesquisas linguísticas acerca dessa língua trouxe como consequência o seu reconhecimento linguístico. Atualmente, ela já tem status linguístico, ou seja, já é reconhecida como língua. A língua de sinais é a língua natural dos surdos.

Ao se realizar um estudo desta lei e seus parâmetros, observa-se que os enunciados legais presentes tendem a apontar para o acesso e a inclusão das pessoas surdas à educação. Com a oficialização da lei de LIBRAS, houve estabelecimentos de parâmetros nunca antes estabelecidos. Encontramos os seguintes dizeres no Artigo 1º: "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados". E ainda define no parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Com o reconhecimento da legitimidade da LIBRAS, as comunidades surdas ganham respaldo do poder e dos serviços públicos. Esta lei foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto de Nº 5.626 (BRASIL, 2005). Este decreto estabelece a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular no ensino público e privado, e sistemas de ensino estaduais, municipais e federais (Cap. II, art. 3º). No capítulo VI, Art. 22, incisos I e II, o decreto estabelece uma educação inclusiva para os surdos, numa modalidade bilíngue em sua

escolarização básica, garantindo-se a estes alunos, educadores capacitados e a presença do intérprete.

Segundo Menezes (2006), o intérprete constitui um elemento de importância primordial na educação dos surdos, na esfera de classes regulares, pois um profissional que atua nesse âmbito deve ser devidamente capacitado para dominar a LIBRAS, assegurando aos surdos o acesso às informações escolares em língua de sinais, abrindo-lhes oportunidades para que possam construir competências e habilidades na leitura e na escrita, tornando-se, portanto, letrados.

Botelho (2002) afirma que a introdução do intérprete em sala de aula foi um avanço importante, pois isto levou os professores a se esforçarem em aprender a língua de sinais na tentativa de se conseguir comunicar melhor com seus alunos não ouvintes de forma muito mais natural e humana.

Embora a legislação brasileira reconheça a importância da língua de sinais na educação dos surdos, o que é um grande avanço, o que essa comunidade na verdade deseja é uma escola bilíngüe, onde possam ser incluídos junto com outros alunos surdos. É preciso reconhecer que as políticas públicas têm envidado esforços na conscientização dos benefícios advindos da popularização da língua de sinais, garantindo aos surdos o direito à escolaridade em sua própria língua, respeitando assim sua especificidade linguística, o que evidencia o compromisso com a responsabilidade social. Compete à Universidade restaurar o processo de formação de docentes, projetando o contato com a língua de sinais, numa proposta pedagógica, fundamentada na variedade linguística, conforme institui a lei. Assim, a educação estará alcançando novos limiares, conduzindo o surdo a níveis mais elevados de ensino, e, certamente, com um maior número deles presente em cursos do ensino superior, podendo alcançar níveis mais elevados como mestrado, doutorado, entre outros.

4.1.4 Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), trata sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Ele constitui-se numa contínua oportunidade para a promoção do enriquecimento pessoal dos surdos. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), a obrigatoriedade da educação pelo Estado implica o acolhimento na instituição escolar de todo tipo de aluno que pode se beneficiar desse direito nas idades que aquela compreenda, ou seja, a educação é uma oferta para todos como são no contexto em que se encontram. Para Mantoan (2006), esse é o discurso da inclusão, que pressupõe estruturar a

escola em função das necessidades dos alunos. A escola necessita reconstruir-se, permanentemente, constituindo-se no centro de referência da vida familiar, privada e pública desta seleta população, desprovida da audibilidade. Assim, com a preocupação de incentivar os não ouvintes a responder sábia e inteligentemente aos crescentes desafios da LIBRAS em nossa sociedade, a escola precisa estar preparada para transformar-se numa instituição capaz de interagir com a diversidade cultural dos surdos.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira-Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, institui dispositivos sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para a docência em seus diferentes níveis, em todos os cursos de licenciatura, no curso de Fonoaudiologia e, como disciplina curricular optativa, nos demais cursos de educação superior, bem como na formação profissional. Isto certamente aponta para atender à demanda de professores habilitados a lecionarem para os alunos surdos usando a própria língua de sinais, dispensando, assim a presença de intérpretes em todas as aulas.

O Decreto delibera sobre a formação do professor e do intérprete e tradutor de Libras – Língua Portuguesa do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, entre outras regulamentações. Ela constitui-se na ferramenta que instrumentaliza o surdo a pensar logicamente para interagir no mundo das ideias, com a argumentação de seu discurso, fundamentado nos valores do mundo real. Por isso, torna-se imperativo, para os ouvintes, investir na aquisição desta modalidade de comunicação. A medida, com certeza, fundamenta a definição de novos rumos à educação de surdos, demarcando os desígnios das futuras gerações, no sentido de reduzir as marcas da desigualdade, retirando os surdos da malha caritativa, deixando os mesmos de serem considerados um encargo improdutivo. Considerando o desuso da LIBRAS pela escola que mantém alunos surdos incluídos em suas turmas, pode-se afirmar que tal realidade é provisória.

Para Kyle (1999), os professores devem conhecer a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e desenvolver as habilidades necessárias para que os conteúdos do currículo não sejam simplesmente traduzidos para a língua de sinais, mas devem encontrar a forma correta de apresentar certos elementos na língua da minoria, ou seja, na língua do surdo. Kyle (1999) ainda afirma que o intérprete só deveria ser utilizado caso o professor não possuísse a proficiência básica de LIBRAS. Lacerda (2006) defende esta mesma opinião e afirma que a

inserção do intérprete em sala de aula precisa ser feita com muito cuidado, a fim de se compreender melhor o seu papel e os seus modos de atuação.

A partir dos fatos, a escola precisa de modo emergencial buscar formas adequadas para favorecer a autenticidade de seu trabalho, considerando o contexto da multiculturalidade linguística de seus alunos. É preciso apostar no potencial de cada um de seus alunos, surdos ou não, para que ele possa enfrentar, no cotidiano da instituição, o desafio de estudar e aprender, sendo capaz de se reinventar, enquanto pessoa singular, enquanto cidadão apto a intervir para a redução das desigualdades, pensando e recriando a amplitude de espaço para a sua língua natural, até então estigmatizada.

A aprendizagem da língua de sinais implica a apropriação de uma nova língua para os ouvintes, portanto exige as mesmas habilidades referentes à aquisição de uma língua estrangeira, pois requer competências básicas em suas especificidades e interatividade de uso, conjugado aos aspectos relacionados à cultura surda (LACERDA, 2006). Somente através desta experiência é que se torna possível compreender e colaborar com o desenvolvimento das pessoas surdas, buscando equacionar sua desvantagem sensorial.

Assim sendo, espera-se dos alunos surdos um novo comportamento e, também um novo enfoque na organização escolar. Pretende-se, então, retirar os surdos do exílio, resgatando-lhes o uso indiscutível da sua língua natural, tendo reconhecido o seu direito e necessidade de ser educado na língua que é de seu domínio, a língua brasileira de sinais. Atendendo aos anseios de uma população cada vez mais globalizada, é imposto a toda a humanidade uma desafiadora necessidade de intercomunicação. Assim, sob os parâmetros dos novos paradigmas linguísticos, a responsabilidade pela educação de surdos, tornou-se um desafiador compromisso para o universo do ensino superior, bem como para as escolas, em geral, e para cada professor, em especial pela exigência de se repensar a trajetória profissional no sentido de se reconhecer como mediador de uma nova era na educação de surdos, desejando rever e/ou mudar a forma de relação com seu alunado surdo. Verifica-se carência e/ou até inexistência de profissionais qualificados para o exercício das funções de instrutor e de intérprete da LIBRAS, urge a necessidade de se promover a formação desse pessoal, para suprir a efervescência da demanda. É preciso reconhecer que as políticas públicas têm investido esforços na conscientização dos benefícios advindos da popularização da língua de sinais, garantindo aos surdos o direito à escolaridade em sua própria língua, respeitando assim sua especificidade linguística, o que evidencia o compromisso com a responsabilidade social (MULROONEY, 2010).

Diante desses encaminhamentos, o diálogo entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, torna-se um compromisso de cidadania responsável. Compete à Universidade restaurar o processo de formação de docentes, projetando o contato com a língua de sinais. Assim a educação estará conduzindo o surdo a níveis mais elevados de ensino, e, certamente, com um maior número deles presente em cursos do ensino superior, podendo acessar a níveis mais elevados como mestrado, doutorado, entre outros. Assim, com a preocupação de incentivar os não ouvintes a responderem sábia e inteligentemente aos crescentes desafios da LIBRAS em nossa sociedade, a escola precisa estar preparada para transformar-se numa instituição capaz de interagir com a diversidade cultural dos surdos.

4.1.5 Lei 5.016, de 11 de janeiro de 2013

A Lei 5.016 (DISTRITO FEDERAL, 2013) cria a primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito no Distrito Federal.

Indubitavelmente, pode-se dizer que a promulgação desta Lei foi uma das maiores conquistas da comunidade surda no Distrito Federal, senão a maior, pois trata-se de um sonho que foi conquistado com muito esforço e mobilização.

Como foi visto no capítulo dois, com o passar dos anos, várias escolas para crianças surdas foram surgindo no Brasil. Para Novaes (2010), a comunidade surda luta para ter escolas bilíngües em função de acreditar que através de um ensino que atenda eficazmente suas necessidades linguísticas e culturais poderão se integrar e estar em condições de igualdade com os ouvintes, o que refletirá em várias conquistas.

A Lei 5.016/2013 instituiu no DF a Escola Pública Integral Bilíngue (Libras) e Português-Escrito, com o objetivo de oferecer a comunicação e o ensino em Libras e em Língua Portuguesa escrita. Ela ainda define que toda e qualquer comunicação e atividades pedagógicas da escola deverão ser realizadas em Libras e/ou Português-Escrito. Estabelece que a Escola Integral Bilíngue será implantada como projeto-piloto, observando-se os seguintes parâmetros básicos: Elaboração dos princípios pedagógicos e normas de funcionamento; elaboração do Projeto Político-Pedagógico; definição do quantitativo e perfil dos profissionais que atuarão em cada área específica da instituição; e definição dos critérios necessários para a seleção de profissionais. Na observação participante, o pesquisador descobriu em conversas informais com os membros da comunidade escolar, ou seja, com o gestor, o professor e o aluno que este era o principal anseio de todos.

Quadros (1997), fazendo considerações sobre o oralismo (ênfase na língua oral em termos terapêuticos) e o bimodalismo (uso simultâneo de sinais e da fala), defende a educação bilíngue e afirma que estudos têm apontado ser essa a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas, pois a mesma considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Houve, portanto, um grande avanço nas políticas de inclusão do aluno surdo na educação básica. O desafio, agora, é fazer a transição da educação bilíngue que é vivenciada de maneira diferente pelas escolas. Há aquelas chamadas especiais, que possuem professores especializados em ensinar em Libras e que são exclusivas para alunos surdos. Há aquelas chamadas regulares, ou comuns, que mesclam surdos e ouvintes nas salas, ou que montam salas exclusivas para surdos, mas dentro do mesmo ambiente escolar. Nessas instituições de ensino, a presença de intérpretes, das salas de recursos ou de monitores especializados auxilia o estudante surdo na rotina escolar.

4.1.6 Avanços e desafios na política de educação para surdos no Brasil

Após a análise dos documentos que constam na primeira categoria, o pesquisador resume com os seguintes avanços e desafios encontrados:

- Com a LDB, o aluno surdo tem a garantida sua matrícula em classes, escolas ou serviços especializados. O desafio, portanto, é atender à demanda da maioria dos membros da comunidade surda que anseia por um atendimento especializado, não em salas de aula de ensino regular, mas em classes e escolas bilíngues, onde possa ser melhor “integrado” com outros alunos surdos.
- O Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, garante que a educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero anos. Apesar deste grande avanço, a Secretaria de Educação do Distrito Federal oferece a classe de educação bilíngue aos alunos com deficiência auditiva a partir do 4º ano do ensino fundamental de nove anos, deixando excluídos os alunos surdos que necessitam da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental. O desafio, então, é estender este atendimento às crianças surdas de todas as idades.
- Outro enorme avanço foi a publicação da Lei Nº10.436, de 24 de abril de 2002, que levou o Brasil a reconhecer a Língua de Sinais Brasileira como a Língua das comunidades surdas brasileiras. Em 22 de dezembro de 2005 é publicado o Decreto Nº

5.626, que inclui a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para a docência de vários cursos. O desafio é intensificar a formação de intérpretes e professores para que possam atender à comunidade surda desde a pré-escola até a Universidade, inclusive nos cursos de mestrado e doutorado.

- A Lei 5.016, de 11 de janeiro de 2013, cria a primeira Escola Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito no Distrito Federal. Esta lei realiza o sonho de milhares de surdos e profissionais que trabalham na educação de surdos no DF e no Brasil. O desafio agora é fazer a transição dos alunos das escolas regulares para a escola bilíngue, bem como estruturar a escola bilíngue de Taguatinga para que tenha o ambiente mais apropriado possível para satisfazer às necessidades dos alunos surdos.

4.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO CANADÁ

Esta categoria mostrará as leis que foram publicadas no Canadá, mais especificamente, em Alberta que demonstram avanços e desafios na política de inclusão do aluno surdo. Nesta categoria, o pesquisador também procurou atender parte do objetivo geral desta pesquisa: investigar as políticas de inclusão de alunos surdos na educação básica canadense.

O Quadro abaixo apresenta a relação dessas leis e documentos analisados, e os assuntos de que tratam.

Quadro 7 – Quadro Comparativo de Leis, Decretos, Resoluções no Canadá

LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES E NORMAS TÉCNICAS NO CANADÁ	TEOR	PÚBLICO
a) <i>Act on the Amendment of the Basic Education Act. (2010).</i>	Lei que altera a Lei de Educação Básica	Gestores, professores, pais e alunos em geral
b) <i>Standards for special education</i>	Padrões para a Educação Especial	Gestores, professores, pais e alunos com deficiência
c) Conselho de Políticas e Regulamento das Escolas Públicas de Edmonton	supervisiona e avaliar as atividades docentes	Gestores, professores e pais
d) Nova Lei Educacional da Província de Alberta, aprovada em 10 de dezembro de 2012,	traz uma revisão das leis de educação já regulamentadas	Gestores, professores, pais e alunos em geral

Fonte: Elaborado pelo autor. Tradução do autor.

4.2.1 Lei de Educação Básica do Canadá (1998)

A Lei de Educação Básica do Canadá¹⁰ (CANADÁ, 1998) visa garantir que os alunos recebam uma educação gratuita de qualidade, que lhes permita mover-se entre a chamada escola da Nação, as escolas provinciais e os sistemas escolares, sem penalidade acadêmica. Nesta lei, é estabelecido um quadro que define normas que respondem às necessidades da comunidade e atendem os critérios mínimos. Sobre esta Lei, o pesquisador descobriu que cada pessoa que em primeiro de setembro (início do ano letivo no País) tiver completado seis anos de idade, até 21 anos de idade, que é residente em Alberta e tem um pai que é um residente no Canadá, tem direito à educação em Alberta. Além disso, a diretoria da escola pode oferecer um programa de serviços da primeira infância para a criança que a partir de 01 de setembro tiver menos de seis de idade. Essas mudanças aumentam a idade de acesso de menores de 19 anos para menores de 21 anos, e também garantem o acesso aos estudantes residentes em Alberta, cujos pais vivem em Alberta ou em outro lugar do Canadá. O aumento da idade superior de acesso alinha Alberta com a maioria das outras províncias e jurisdições, proporciona aos alunos com necessidade de apoios e serviços especializados mais tempo para ser bem sucedido, e permite uma variedade de modelos de realização do programa para além da classe regular do ensino médio. Proporcionar o acesso a programas de ensino médio não requer colocar alunos de 21 anos de idade na mesma escola com alunos de 15 a 18 anos de idade. Os Conselhos decidem como atender às necessidades dos alunos mais velhos. A educação deve ser regida por um currículo nacional unificado. Cabe aos governos locais a obrigação de prover toda a educação básica às crianças. Palma Filho (2003) chama esta prática, numa gestão democrática, de princípio da autonomia.

Em Alberta, a educação é municipal, fazendo com que a escola esteja mais próxima possível dos alunos. A educação básica tem duração de nove anos. Crianças com necessidades especiais têm este período prolongado por dois anos. No curriculum extra, o idioma pode ser Sueco, Sami, Língua de Sinais ou outro idioma, dependendo da nacionalidade da criança. Se a escola oferece ensino em mais de um idioma, os pais podem escolher o idioma de instrução que desejam para seus filhos. Ao aluno com necessidades especiais é oferecida educação em turno especial. O apoio às necessidades especiais consiste em educação com necessidades especiais e outros apoios concedidos sob a proteção desta lei. A educação ao aluno com necessidades especiais é fornecida de modo a permitir os interesses do aluno, ou seja, instalações adequadas para a educação, parcialmente ou totalmente em uma sala de aula própria para alunos com necessidades especiais ou em algum outro local apropriado.

¹⁰ Disponível em: <em <http://education.alberta.ca/department/policy>>. Acesso em 25.11.2013

A instituição de ensino que provê a educação deve tomar uma decisão por escrito para prestar o apoio aos alunos com necessidades especiais, o que é revisto pelo menos após o segundo ano de classe e antes de transferir o aluno para o sétimo ano. A decisão sobre o apoio aos alunos com necessidades especiais deve determinar o primeiro grupo de ensino do aluno. Antes dessa decisão ser tomada, a instituição de ensino deve ouvir o aluno e seus pais, o tutor ou representante legal, de acordo com as disposições do Artigo 34 da Lei de Procedimento Administrativo (CANADÁ, 2003), e obter um relatório sobre os progressos do aluno na aprendizagem. O exame pedagógico deve ser complementado por um parecer psicológico ou médico ou uma avaliação social correspondente.

A decisão sobre necessidades especiais de apoio pode ser feita antes do ensino pré-primário ou básico, sem um exame prévio pedagógico. Se for evidente, com base em um exame psicológico ou médico, que o aluno não possa ser educado de outra forma, devido a uma deficiência, doença, atraso no desenvolvimento ou disfunção emocional ou algum outro motivo correspondente, de acordo com as disposições do parágrafo 2, a decisão sobre o apoio com necessidades especiais, a ser fornecido para o aluno, deve ser feita pela autoridade local do município de residência do aluno (CANADÁ, 1998).

Disposições sobre a formação de grupos de ensino contendo um ou mais alunos que têm necessidades especiais e que estão dentro da escolaridade obrigatória prolongada deve ser promulgada pelo Decreto do Governo.

Algo que o pesquisador observou nesta lei, em relação aos alunos com necessidades especiais, é que eles são agrupados de acordo com suas necessidades, para alcançar níveis de aprendizagem mais avançados, objetivando o alcance dos objetivos estabelecidas no curriculum escolar.

Os avanços que o pesquisador descobriu é que por meio desta lei, a educação, por ser dever do Estado e direito dos alunos, ainda é acompanhada de transporte, alimentação e material escolar grátis e, ainda, hospedagem, para alunos e seus familiares que residem em outras cidades, mormente para os que possuem necessidades especiais.

4.2.2 Padrões para a Educação Especial¹¹

As disposições contidas no presente documento aplicam-se aos graus de 1 a 12 da educação especial nos conselhos escolares das escolas públicas e privadas, incluindo as

¹¹Disponível em: < <http://education.alberta.ca/departement/policy/standards/sestandards.aspx>>. Acesso em: 30.11.2013

autoridades regionais francesas de educação, mas excluindo as escolas especiais, de acordo com a Portaria 015, a partir de 1 setembro de 2004 (CANADÁ, 2004a).

As Normas para a Educação Especial foram alteradas em junho 2004 e apoiam a meta de Alberta no Plano de Negócios para ter oportunidades de aprendizagem de alta qualidade, que garantam que o sistema de aprendizagem atenda às necessidades de todos os alunos e para a sociedade (CANADÁ, 2004a).

A Educação Especial refere-se à educação de alunos com deficiência leve, moderada ou grave e aqueles que são dotados e talentosos. Ela baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e alcançar seu pleno potencial se for dada a oportunidade. O ensino é eficaz e os recursos, apropriados. A instrução é a chave para o sucesso, e as decisões relacionadas com a colocação dos alunos são as melhores feitas numa base individual, de forma a maximizar a sua oportunidade de participar plenamente na experiência escolar.

Em Alberta, educar os alunos com necessidades educacionais especiais em contextos inclusivos é a primeira opção de posicionamento a ser considerada pelos conselhos escolares, em consulta com os pais e, quando for o caso, os alunos. A Inclusão envolve a colocação de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares e escolas da comunidade especialmente projetadas (SMITH, 1994).

Os Direitos e as responsabilidades relacionadas com a educação especial estão incluídos na Lei Escolar. Os Conselhos escolares são obrigados a fornecer a cada morador e aluno com necessidades educacionais especiais inscrito o acesso a um programa de educação especial. Os pais têm o direito e a responsabilidade de trabalhar para garantir que as necessidades educacionais especiais dos seus filhos sejam atendidas. Em todos os casos, o interesse educacional do aluno é a consideração fundamental para a tomada de decisão e de programação.

As Normas para a Educação Especial requerem que os conselhos escolares entreguem a programação eficaz para os alunos com necessidades educativas especiais nas classes de um a doze. Ela promove a qualidade consistente e aprimorada da prática educativa dentro da província de Alberta, de modo que, independentemente do local, os alunos com necessidades educativas especiais possam acessar a programação e os serviços adequados. Alberta reconhece a importância da autonomia local, a flexibilidade e a escolha no atendimento das diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Este documento descreve os requisitos para os conselhos escolares em relação à entrega de programação e serviços de educação para os alunos com necessidades educacionais

especiais nas classes de um a doze. Estes requisitos estão organizadas em quatro áreas, a saber: a) Acesso - os alunos com necessidades educativas especiais têm direito a ter acesso a um programa de educação de acordo com a Lei Escolar. Os alunos com necessidades educativas especiais recebem atendimento que permite melhorar; b) Adequação - a programação e os serviços educacionais são projetados em torno das necessidades de avaliação do aluno e são prestados por funcionários qualificados que estão bem informados e qualificados; c) Responsabilidade - a obrigação de responder pela execução das próprias responsabilidades; e d) Recurso – viabiliza os processos justos e abertos para proteger os direitos dos alunos e pais, apesar da diferenças de opinião sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais.

4.2.3 Conselho de Políticas e Regulamento das Escolas Públicas de Edmonton¹²

O Conselho de Políticas e Regulamento das Escolas Públicas de Edmonton é o órgão que supervisiona e avalia as atividades docentes. Este conselho está empenhado em apoiar a direção estratégica que saiu da Província para direção e ação da iniciativa de Inclusão. Esta direção envolve escolas de toda a província de Alberta abraçando um único sistema de educação inclusiva. Este sistema demonstra uma aceitação universal, e pertencente a todos os alunos, independentemente das suas origens, necessidades ou habilidades. Um sistema de educação inclusiva também pede uma ampla gama de parceiros, de pais e educadores, profissionais de saúde e membros da comunidade, para trabalhar em conjunto, a fim de alcançar essa visão. Segundo o Conselho de Políticas de Edmonton (CANADÁ, 2013), as Escolas Públicas de Edmonton fornecem uma gama de apoios e serviços especializados para os alunos com necessidades educativas especiais, entre elas estão:

- Em qualquer escola, a programação de atendimento ou programa de educação especial utiliza uma variedade de estratégias de ensino individualizados para as necessidades de programação de cada aluno, e se alinha ao currículo provincial. Acomodações especiais e instrução adaptada são fornecidos para garantir que cada estudante possa ser bem sucedido dentro de seu programa particular.
- É fornecido, regularmente, o apoio à transição para novas escolas, a outros programas, e para além do ensino secundário.

¹²Disponível em: < http://www.edmonton.ca/city_government/documents/elections/EPsB_Bulletin_for_Trustee_Candidates.pdf>. Acesso em 30 nov 2013.

- A programação de educação especial é apoiada por meio de uma série de consultas, avaliação e referências fornecidas por outros funcionários do distrito especializado.
- Os Serviços especializados são fornecidos, mediante encaminhamento pelas escolas, nas áreas de Educação Física, Tecnologia Assistiva, Audiologia para surdos e com deficiência auditiva, Educação e/ou Comportamento, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia (cognitiva e/ou comportamento), Leitura, Serviço Social, Discurso/Linguagem e Deficiência Visual/Cegueira. Cada escola tem acesso a todos estes serviços, dependendo das necessidades de aprendizagem de cada aluno, do jardim ao décimo segundo ano.
- Os assistentes educacionais vão, se necessário, às salas de aula do jardim de infância, preparados para apoiar as crianças com necessidades educativas especiais.
- As Crianças em transição de programas da Primeira Infância das escolas privadas também podem receber a facilitação da transição.
- As escolas também têm acesso a outros serviços, como por exemplo, na forma da ESHIP (Parceria Integrada de Saúde ao Estudante de Edmonton), e uma variedade de outros serviços oferecidos por parceiros da comunidade.
- A avaliação especializada e encaminhamento são realizados por profissionais qualificados, seguindo as normas e diretrizes delineadas nas Normas de Alberta Educação para a Educação Especial (2004) e dos Padrões de Avaliação Prática das Escolas Públicas de Edmonton.
- Com parceria dos pais, os funcionários da escola desenvolvem um Plano de Programa Individualizado (IPP) para cada aluno identificado com necessidades educativas especiais. Este plano define metas e objetivos prioritários, guias de programação e monitores e comunica o crescimento do aluno. Os pais são convidados a colaborar no desenvolvimento do IPP, e para entrar em acordo com o plano do programa. O IPP também é revisto e atualizado, se necessário, mas sempre com a participação dos pais. Os pais são considerados parte da Equipe de Aprendizagem, e estão envolvidos no planejamento, resolução de problemas e tomada de decisões relativas aos programas de educação especial dos alunos. Isto faz, na opinião do pesquisador, com que o Canadá continue mantendo um alto índice de seu nível educacional a título internacional. O diretor da escola é o responsável em descrever e discutir com os programas e opções de programação disponíveis para o aluno, e explicar como os pais podem se envolver como parceiros na educação de seus filhos. Os pais também têm um ponto central de contato por meio de telefonemas com a direção para facilitar ou mediar quaisquer preocupações, tendo

em consideração os melhores interesses de ensino. Segundo Reis (2012), a interação é um princípio fundamental no processo educativo, em que as relações entre família e a escola são estabelecidas através desse processo. É através desta interação que um influencia o outro num horizonte educativo, sendo que os educadores/professores são reconhecidos como pessoas que se encontram preparadas e capacitadas a elevar o nível de desenvolvimento não só das crianças mas também da própria família.

Ainda com base no Regulamento das Escolas Públicas de Edmonton, a consulta e a avaliação especializada é feita pelos professores, que são responsáveis pela avaliação periódica e avaliação de todos os alunos. No entanto, há momentos em que pode ser solicitada consulta especializada e avaliação de outros profissionais distritais para ajudar na identificação, ou determinação de programação, de alunos com necessidades educativas especiais. Este serviço especializado pode variar de consulta em sala de aula em geral para avaliação especializada. Em geral essa consulta inclui o seguinte:

- A psicóloga da escola auxilia o professor a encontrar maneiras de ajudar um grupo de estudantes a melhor conectar e se comunicar uns com os outros;
- Um terapeuta ocupacional fornece estratégias a um professor para ajudar um número de estudantes no fortalecimento de suas habilidades de escrita. A prioridade da consulta em sala de aula em geral é ajudar o professor a fortalecer as habilidades de cada aluno, a confiança e a realização plena. Quando este tipo de consulta é oferecida a um professor, o consentimento dos pais não é necessário. Existem dois outros tipos de consulta, assim: intervenção indireta e intervenção direta. A Intervenção indireta acontece quando um consultor trabalha com professores e pais para planejar intervenções educacionais e comportamentais para cada aluno. A Intervenção direta ocorre quando um professor decide que estratégias mais específicas devem ser desenvolvidas para ajudar um estudante. A Avaliação Especializada consiste em oferecer apoio a um estudante usando um teste padronizado para entender seu desempenho ou habilidade, por exemplo, um psicólogo dá a um aluno um teste de inteligência como a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-IV). Este teste não só determina o QI de uma criança, mas também ajuda a melhorar a compreensão de como a criança aprende, em termos de processamento de informações e habilidades de memória. Este tipo de informação pode ajudar a equipe a compreender as necessidades do programa do aluno.

O Conselho de Políticas e Regulamento das Escolas Públicas de Edmonton está comprometido em requerer que as escolas públicas estejam empenhadas em garantir que todas as escolas recebem verbas equitativas para atender de forma eficaz todos os alunos. O distrito trabalha para garantir que os pais estejam envolvidos na tomada de decisões que afetam a educação dos seus filhos, e trabalha em colaboração com os pais no melhor interesse de todos os alunos.

4.2.4 Nova Lei Educacional da Província de Alberta¹³

Esta nova Lei da Educação (CANADÁ, 2013) traz à vida a visão de educação de milhares dos cidadãos de Alberta, obtida por meio de contatos pessoais ou ‘on line’. Ela visa garantir que todas as crianças de Alberta tenham a chance de atingir seu pleno potencial e tornar-se pensadores engajados e cidadãos éticos, com espírito empreendedor.

Segundo essa nova lei, todos os alunos de Alberta merecem um lugar acolhedor, respeitoso, seguro e carinhoso para aprender, onde o ‘bullying não é tolerado’. De acordo com essa Lei, as famílias de Alberta podem optar por qual tipo de experiência educacional seja melhor para seus filhos. Em conversas informais com diretor e professor em Alberta, o pesquisador foi informado que a família de um aluno surdo pode decidir matriculá-lo numa escola de ensino regular, com alunos ouvintes, ou numa escola bilingue, onde todos os alunos são surdos. Na verdade, em Alberta, existe uma participação constante das famílias no processo de construção de visões necessárias para alinhar as políticas com os procedimentos e práticas. Prevê-se nova legislação para o ano letivo 2015-2016, quando novos regulamentos e políticas entrarão em funcionamento.

4.2.5 Avanços e desafios na política de educação para surdos no Canadá

Após a análise dos documentos que constam na segunda categoria, o pesquisador a resume com os seguintes avanços e desafios encontrados:

- A Lei de Educação Básica do Canadá visa garantir que os alunos recebam uma educação gratuita de qualidade até os 21 anos. A educação é regida por um currículo nacional unificado. A educação oferecida aos alunos com necessidades especiais é fornecida de modo a respeitar os interesses do aluno, em instalações adequadas para a

¹³ Disponível em: < <http://www.education.alberta.ca/departement/policy/education-act.aspx>>. Acesso em 25 nov 2013

educação. O desafio está na necessidade de formação e qualificação de professores habilitados a ensinarem aos surdos.

- Os padrões para a Educação Especial requerem que os conselhos escolares acompanhem o cumprimento dos requisitos que permitam aos alunos com necessidades especiais acesso a um programa de educação de acordo com a Lei Escolar; à programação e aos serviços educacionais adequados e prestados por funcionários qualificados, e a viabilizar os processo justos e abertos para proteger os direitos dos alunos e pais. O desafio está em se fazer chegar com mais rapidez os recursos necessários ao atendimento de todas essas necessidades.
- As escolas de Edmonton possuem um Conselho de Políticas e Regulamento que supervisiona e avalia as atividades docentes. Da mesma maneira, leva as escolas a fornecerem uma gama de apoios e serviços especializados para os alunos com necessidades educativas especiais com a parceria dos professores, funcionários das escolas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e, acima de tudo, dos pais. O desafio está em não deixar cair a qualidade desses serviços.

4.3 APLICABILIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: AVANÇOS E DESAFIOS

Esta categoria busca compreender as questões que se constituem avanços e desafios na aplicabilidade da política de inclusão do aluno surdo nos contextos de Alberta e do Distrito Federal.

Alguns pontos chaves que nortearam as observações participantes e as conversas informais em ambos os contextos foram: a) como é definida a inclusão; b) quais as vantagens e desvantagens que as políticas de inclusão têm trazido à comunidade surda; c) Qual o nível de satisfação do aluno surdo com a inclusão que tem sido proposta; d) Como o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo tem sido avaliado. O registro dos dados foi feito por meio de anotações do pesquisador.

Nesta categoria de análise, o pesquisador fez uma síntese da percepção dos gestores, professores e alunos membros de uma escola para surdos em ambos os países. Esta categoria ajudou o pesquisador a responder o segundo objetivo específico desta pesquisa: identificar os pontos convergentes e divergentes nos pressupostos e objetivos das políticas mencionadas no objetivo geral.

4.3.1 Definindo a inclusão do aluno surdo

4.3.1.1 Em Alberta

De modo geral, o conceito de inclusão do aluno surdo foi muito semelhante. Para os gestores da escola para surdos de Alberta, a melhor inclusão é quando o aluno surdo aprende junto com outros alunos surdos. Em Alberta, o aluno surdo é inserido no programa da pré-escola, onde não apenas é alfabetizado, como aprende a interagir com outros alunos surdos e seus professores que dominam a língua de sinais americana (ASL).

Nas conversações espontâneas com gestor e professor em Alberta, o pesquisador descobriu que existem duas opções para os alunos surdos. A primeira é matricular-se em escolas de ensino regular, onde são inseridos com alunos ouvintes. Nestas escolas, existe a provisão de um intérprete que acompanha o aluno surdo em todas as disciplinas, ajudando-o a interagir com os professores e demais alunos. A segunda opção é matricular-se na Escola para surdos de Alberta (Alberta School for the Deaf), onde ele será inserido em classes de alunos surdos, recebendo todo o aprendizado na língua de sinais. O pesquisador constatou que na escola para o surdo de Alberta, alguns alunos são ouvintes, porém, dominam a língua de sinais, pois são filhos de pais surdos. A escolha cabe aos pais, de acordo com a vontade de seus filhos. Kyle 1999) e outros teóricos defendem uma escola bilíngue para o surdo, pois a presença de intérpretes em escolas de ensino regular não garante a aprendizagem do aluno surdo.

4.3.1.2 No Distrito Federal

No Distrito Federal, até o mês de agosto de 2013, os alunos eram inseridos em salas de aula de

ensino regular, sendo pouquíssimas vezes acompanhados por intérpretes. Na opinião do gestor e professor com quem o pesquisador conversou, o aluno surdo não se sente plenamente incluído junto com alunos ouvintes, pois os mesmos não falam a língua de sinais.

A partir de agosto de 2013, com a criação da primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito no Distrito Federal, os alunos que estavam matriculados em escolas de ensino regular de Taguatinga, foram transferidos para esta escola bilíngue.

Em conversa com um aluno, o pesquisador constatou que as preferências são distintas. O pesquisador concluiu que os alunos que têm perda auditiva leve, ou seja, que conseguem ouvir, e até falar com dificuldade, sentem-se melhor incluídos com alunos ouvintes, mesmo dominando a Língua de Sinais Brasileira (LSB). Por esta razão, o pesquisador concluiu que seria muito bom que houvesse no Brasil o mesmo sistema que existe em Alberta, ou seja, que o aluno optasse em permanecer na escola de ensino regular, com a presença de intérpretes, ou em se matricular na escola bilíngue, onde os professores ministram todo o conteúdo na Língua de Sinais Brasileira.

4.3.2 Avanços e desafios das políticas de inclusão para o aluno surdo

A seguir serão descritas a concepção que tanto professores quanto alunos têm em relação aos avanços e desafios das políticas de inclusão ora existentes para os alunos surdos. As informações foram obtidas pelo pesquisador tanto nas conversas espontâneas quanto na observação participante com gestor, professor e aluno de Alberta, Canadá, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 8 – Avanços e desafios das políticas de inclusão para o aluno surdo em Alberta

AVANÇOS	DESAFIOS
. A criação da Escola para os Surdos;	. Há somente uma escola para os surdos em Alberta;
. A legislação protege os direitos, de modo que as escolas contam com todos os profissionais que necessitam: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas e patologistas;	. Há longas esperas para se receber ajudas governamentais;
. Não há discriminação nas escolas;	. Sentimento de solidão pelos alunos surdos, quando inseridos em classes regulares;
. As escolas recebem recursos extras;	. Os professores ouvintes não os entendem;
. Os pais participam intensamente de todo o processo educacional;	. Professores e intérpretes precisam ser melhor qualificados;

. Abertura do mercado de trabalho para os surdos;	. O acesso à pré-escola se dá no tempo certo, não prejudicando a educação básica e superior.
---	--

Fonte: Pesquisa de campo, 2012

Já o quadro abaixo relata as informações que foram obtidas pelo pesquisador nas conversas espontâneas e na observação participante com gestor, professor e aluno do Distrito Federal.

Quadro 9 – Avanços e desafios das políticas de inclusão para o aluno surdo no Distrito Federal

AVANÇOS	DESAFIOS
. A criação da Escola para os Surdos no Distrito Federal;	. Há somente uma escola para os surdos no Distrito Federal.
. A legislação é completa quanto à proteção dos direitos dos alunos com deficiências, porém, pouco aplicada;	. Não há ajudas governamentais extras;
. Não há discriminação nas escolas;	. Sentimento de solidão pelos alunos surdos quando inseridos em classes regulares;
. O aluno é ensinado na língua de sinais Brasileira (LIBRAS).	. Falta de intérpretes e professores qualificados nas classes regulares, por isso, tanto os professores quanto os alunos ouvintes não os entendem, quando inseridos em classes regulares;
. Abertura do mercado de trabalho para os surdos;	. O ingresso na pré-escola se dá muito tarde, prejudicando a educação básica e superior.

Fonte: Pesquisa de campo, 2012

Comparando os dois quadros, percebe-se que existem muitas semelhanças entre os dois contextos. Na opinião do pesquisador, isto se dá devido ao avanço nas políticas de inclusão em ambos os países. Porém, percebe-se que no Brasil as leis, mesmo sendo muito completas, ainda não estão sendo aplicadas na íntegra, principalmente no que diz respeito à liberação de recursos para a área educacional.

Ainda em relação às várias legislações aprovadas, tanto no Brasil quanto no Canadá, o pesquisador identificou que, no caso brasileiro, ainda há muitas dúvidas e divergências em relação às técnicas e estratégias metodológicas para se trabalhar com surdos. A inclusão destes alunos em salas regulares de ensino tem gerado muita polêmica entre os profissionais envolvidos nesse processo.

Segundo Cipriano (2010), a maioria dos professores, infelizmente, ainda não se sente preparada para trabalhar com surdos e desconhece as técnicas e as metodologias eficazes para a educação destes alunos. Com isso, muitos surdos têm sofrido com as constantes reprovações ou ainda pior, muitos são aprovados sem saber ler nem escrever. Cipriano (2010) afirma que a inclusão pressupõe, entre outras condições, um ensino de qualidade, em que a formação do professor é uma realidade que merece atenção ao ser analisada. Segundo Cipriano (2010), os professores não estão recebendo a qualificação necessária, o que os tem mantido despreparados para lidar com alunos que apresentam dificuldades e deficiências.

4.3.3 Nível de satisfação do aluno surdo com as políticas de inclusão propostas

Para Carvalho e Moraes (2002), o caminho para a inclusão tem sido demorado e longe de ser conseguido. Para elas, as práticas confundem o paradigma da inclusão com o paradigma da integração, à medida que os governos municipal, estadual e federal admitem tal inserção, mas não oferecem as condições mínimas necessárias para que a inclusão ocorra.

Carvalho e Moraes(2002) realizaram uma pesquisa numa escola estadual de Belém-PA e relataram que os professores, mesmo reconhecendo a importância da proposta da educação inclusiva, estão desmotivados por causa da precariedade da estrutura do ensino, da falta de preparo para lidar com as diferenças entre alunos ouvintes e surdos, da falta de material adequado, da falta de salários melhores e da falta de suporte técnico para o cumprimento da lei. Quando questionados se o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos era facilitado pelo processo de inclusão, a quase totalidade dos professores respondeu que não, devido aos mesmos problemas mencionados anteriormente, agravado pelo fato de que nem os alunos ouvintes nem os professores sabiam se comunicar com os alunos surdos na língua brasileira de sinais, mesmo sendo todos muito atenciosos com os alunos surdos. Segundo os professores, o problema se agrava quando se trata de turmas muito numerosas. Quando os alunos surdos foram interrogados se os professores possuíam preparo técnico especial para trabalhar com os alunos que apresentavam necessidades especiais, todos responderam negativamente. Quando questionados em que escola gostariam de estudar, todos responderam no Instituto Fellipe Smaldone, exatamente uma escola que dá assistência aos surdos.

Em visita de observação em Alberta, o pesquisador percebeu que é altíssimo o nível de satisfação do alunos surdos, pois os mesmos já eram alunos da escola há anos. O pesquisador observou que a interação entre eles era excepcional, pois compartilhavam juntos as experiências educacionais há muito tempo.

No Distrito Federal, porém, o pesquisador observou que alguns alunos não se sentem muito à vontade ainda, pois vieram, recentemente, de escolas onde estavam inseridos em classes regulares. Alguns que têm um certo nível de audição pareciam preferir continuar recebendo a educação com alunos ouvintes. Os que têm uma perda auditiva severa parecem preferir permanecer inseridos em salas de aula somente para surdos. O pesquisador ainda percebeu que o aluno inserido numa sala de aula com outros alunos surdos é mais participativo, e sente que cresce mais tanto como pessoa, quanto intelectualmente. O pesquisador ainda percebeu que a estrutura física da escola precisa ser preparada adequadamente para os alunos surdos, tais como: posição de carteiras, computadores melhor posicionados, sinais de alerta visíveis, etc.

O pesquisador ainda descobriu, durante as visitas feitas às escolas, que o conteúdo curricular não difere entre alunos ouvintes e alunos com surdez, porém, são feitas adaptações curriculares necessárias, a fim de que o aluno surdo tenha acesso a todos os conteúdos curriculares de forma satisfatória.

4.3.4 Processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

No que se refere à educação para surdos em Alberta (Canadá), com base na análise documental e visitas realizadas, o pesquisador descobriu, por meio da observação participante, que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo começa na pré-escola, onde o aluno é alfabetizado desde os seus primeiros contatos com a escrita, e continua até o último ano do ensino médio.

Segundo Honora e Frizanco (2009), a alfabetização de alunos com deficiência auditiva, em nada se difere da alfabetização de um aluno ouvinte, mas ainda é um mistério para muitos profissionais da área e um tema polêmico em seminários e pesquisas que abordam a surdez.

Na visita à escola para o surdo em Alberta, o pesquisador observou que as aulas eram ministradas com muito dinamismo. Pôde observar os alunos assistindo a um filme em sala de aula (naturalmente estava legendado) e, em seguida, participaram de um debate sobre o mesmo com o professor. O pesquisador não percebeu qualquer diferença de uma sala de alunos ouvintes, a não ser o fato de estarem utilizando a língua de sinais.

Na visita à escola bilíngue em Taguatinga, Distrito Federal, o pesquisador observou muita disposição e alegria dos alunos por estarem estudando junto com outros alunos surdos.

Mesmo em se tratando de uma escola recém-criada e em fase de implementação, o pesquisador percebeu muita motivação tanto de alunos, professores, quanto direção.

Os dados apontam que a inclusão se dá quando o aluno se sente confortavelmente motivado para interagir com seus companheiros.

4.3.5 Avanços da política de educação inclusiva no contexto escolar

Após a análise desta terceira categoria, o pesquisador a resume com os seguintes avanços encontrados:

- Existe uma preferência da maioria dos alunos surdos pela aquisição de conhecimento junto com outros alunos surdos, em escolas bilíngues.
- As políticas de inclusão dos alunos surdos estão sendo implementadas, com a criação de escolas bilíngues e a qualificação dos professores em ambos os contextos.
- Existe muita motivação entre aqueles que trabalham com a inclusão do aluno surdo, bem como entre os próprios alunos.

Da mesma maneira, o pesquisador constatou os seguintes desafios:

- Há uma grande necessidade de capacitação de professores para trabalhar com alunos surdos.
- Há, da mesma maneira, a necessidade de formação de intérpretes para trabalharem nas escolas de ensino regular.
- Os governos municipais, estaduais, distrital e federal precisam liberar mais recursos para as escolas bilíngues.

CONCLUSÃO

É impossível para aqueles que não conhecem a língua de sinais perceberem sua importância para os surdos: a influência sobre a felicidade moral e social dos que são privados da audição, a sua maravilhosa capacidade de levar o pensamento a intelectos que, de outra forma, ficariam em perpétua escuridão. Enquanto houver dois surdos no mundo e eles se encontrarem, haverá o uso dos sinais.

J. Schuyler Long

A presente pesquisa teve por objetivo investigar os avanços e os desafios das políticas públicas educacionais e gestão da educação inclusiva tanto no Brasil quanto no Canadá, nos contextos do Distrito Federal e Alberta, para a inclusão de alunos surdos. A análise feita em vários documentos (leis, decretos, resoluções e normas técnicas) contribuiu na identificação dos pontos convergentes e divergentes nos pressupostos e objetivos das políticas brasileiras e canadenses. Ainda foram apresentadas opiniões de gestores, educadores e educandos sobre as atuais políticas de inclusão vigentes.

Foi observado que a partir da década de 1990, difundiu-se um movimento mundial pela educação inclusiva de cunho político, cultural, social e pedagógico. Surgiu, também, a defesa de uma política educacional de inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais, propondo mais respeito e socialização dos vários grupos, entre eles, a comunidade surda.

É tarefa do Estado a busca de solução dos problemas sociais, tornando possível o acesso, pelos grupos excluídos, aos bens e serviços, sejam os grupos discriminados pela cor, sexo, raça, situação econômica e, no caso desta pesquisa, os surdos excluídos da comunidade escolar.

Quando se menciona exclusão social, a história nos reporta à grande dívida social que o Estado tem com uma grande parcela da sociedade, pois ainda hoje é visível a diferença entre as camadas sociais da população. Percebe-se uma distribuição de renda que beira à perversidade. No campo educacional, ainda existe muita desigualdade de oportunidades, onde o direito público subjetivo é aplicado ineficazmente.

Apesar dos inúmeros decretos, leis, regulamentos e tratados existentes visarem garantir a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, a realidade brasileira,

contudo, revela que nem todas as crianças, jovens e adultos estão sendo contempladas com o direito de receber as mesmas oportunidades.

A educação somente terá valor se aqueles que detêm o poder de legislar a façam ter valor para todos. É preciso que toda a sociedade tenha sempre em mente a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada por meio de resolução na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de setembro de 1975, que diz:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

Não há dúvida de que a educação inclusiva traz uma mensagem de esperança para toda a sociedade. É indiscutível o princípio de que todas as pessoas com deficiência tenham o direito de ter acesso à escolarização de qualidade. É inegável que houve muito avanço no processo de inclusão escolar ao longo das duas últimas décadas no Brasil e no Canadá. É entendimento quase generalizado que todos os alunos com deficiência sejam incluídos em escolas e classes regulares. Todavia, quando se trata da educação inclusiva de alunos surdos, algumas pesquisas estão apresentando alguns questionamentos a respeito da afirmação de que “os surdos se escolarizam melhor em escolas e classes de ouvintes”, quando eles mesmos (os surdos) pensam o contrário.

Lacerda (2006), ao falar da realidade brasileira, afirma que a defesa do atual modelo educacional se contrapõe ao modelo anterior de educação especial, que favorecia a estigmatização e a discriminação. Todavia, alguns educadores parecem estar insatisfeitos com a forma de inclusão que está sendo feita na maioria das escolas brasileiras, porém, são completamente contrários a todo e qualquer tipo de exclusão. Problema semelhante ocorre no Canadá. Russel (2008) afirma que os professores canadenses se encontram insatisfeitos com a atual política de inclusão e que existe uma falta muito grande de intérpretes qualificados para trabalhar com os alunos surdos. Russell (2008) ainda acrescenta que não existe uma conexão social positiva entre os alunos ouvintes e os alunos surdos. Este ‘isolamento’, segundo Russel, leva os alunos surdos a experimentarem um sentimento de solidão.

Para Carvalho e Moraes (2002), o caminho para a inclusão tem sido demorado e está longe de ser conseguido. Para elas, as práticas confundem o paradigma da inclusão com o

paradigma da integração, à medida que os governos municipal, estadual e federal admitem tal inserção, mas não oferecem as condições mínimas necessárias para que a inclusão ocorra.

Carvalho e Moraes(2002) realizaram uma pesquisa numa escola estadual de Belém-PA e relataram que os professores, mesmo reconhecendo a importância da proposta da educação inclusiva, estão desmotivados por causa da precariedade da estrutura do ensino, da falta de preparo para lidar com as diferenças entre alunos ouvintes e surdos, da falta de material adequado, da falta de salários melhores e da falta de suporte técnico para o cumprimento da lei. Quando questionados se o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos era facilitado pelo processo de inclusão, a quase totalidade dos professores respondeu que não, devido aos mesmos problemas mencionados anteriormente, agravado pelo fato de que nem os alunos ouvintes nem os professores sabiam se comunicar com os alunos surdos na língua de sinais brasileira, mesmo sendo todos muito atenciosos com os alunos surdos. Segundo os professores, o problema se agrava quando se trata de turmas muito numerosas. Quando os alunos surdos foram interrogados se os professores possuíam preparo técnico especial para trabalhar com os alunos que apresentavam necessidades especiais, todos responderam negativamente. Quando questionados em que escola gostariam de estudar, todos responderam no Instituto Fellipe Smaldone, exatamente uma escola de surdos.

Segundo Góes (1996), os alunos surdos, pela defasagem auditiva, enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos. Desse modo, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo com aprendizado tardio de uma língua.

Na pesquisa realizada por Carvalho e Moraes (2002), percebeu-se que não havia resistência dos professores das escolas regulares com relação à proposta de educação inclusiva, apenas demonstraram preocupação em construir conjuntamente uma escola que atendesse a todos, uma vez que a inclusão precisa acontecer de uma forma mais amadurecida, através da preparação e da discussão com todos os seguimentos da escola (direção, professores e alunos ouvintes). Certamente, não se está observando o que Bueno afirmou:

[...] o que se deve ter em mente, é que a inclusão de uma criança com necessidades educacionais no ensino regular há que se contar com professores preparados para o trabalho docente, que possibilitem a diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado ao mesmo tempo que adquira conhecimento e desenvolva práticas específicas necessárias para absorção de crianças com necessidades educacionais especiais. (BUENO, 2001, p.10).

Para Machado (2006), mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela nova política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão ‘incluídos’ em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema.

Segundo Garcêz (2013), o ponto divergente está na proposta do Ministério da Educação em promover a educação bilíngue para os surdos. Nesta, o sujeito deve adquirir a língua de sinais, como primeira língua de forma natural e uma segunda língua, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, construída por intermédio das bases linguísticas obtidas por meio da língua de sinais. Para Garcêz (2012), nesta proposta do Ministério da Educação incluir os surdos significa colocá-los na sala de aula comum e oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar em horário diferenciado. O conteúdo é ensinado na sala de aula no horário regular, e no contraturno são oferecidas atividades especializadas em três momentos: aprendizado em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa.

Na contramão desta proposta está a comunidade surda no Brasil, representada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que defende uma escola bilíngue, onde os alunos surdos possam estudar com outros surdos, bem como com alunos ouvintes que conhecem a língua de sinais, exatamente como se dá Canadá. Segundo Garcêz (2011), vários pesquisadores defendem que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer em espaços onde a língua de comunicação e instrução seja a Língua de Sinais, a língua materna de grande parte dos surdos. Para Garcêz(2011), as crianças surdas, em geral filhas de pais ouvintes, chegam às escolas sem uma língua porque os próprios pais não conhecem a Libras. As crianças aprenderiam a língua de Sinais mais rapidamente em um ambiente linguístico próprio. No modelo proposto pelo MEC, AEE duas ou três vezes por semana é insuficiente para o aprendizado de uma língua. O intérprete, por esta razão, perde a função de traduzir os conteúdos do português oral para a Libras, já que os alunos não possuem nem uma nem outra língua. O clamor da comunidade surda no Brasil é que, em nome de uma escola inclusiva, O Ministério da Educação e Cultura (MEC) está secundarizando a língua de sinais e violando os direitos linguísticos e culturais dos surdos, excluindo os surdos de seu convívio.

A não habilidade de ouvir não impede o surdo de se comunicar. Muitas pesquisas foram feitas na tentativa de ‘recuperar’ a pessoa surda, como se ela fosse doente. Para Silva (2005), os surdos, ao longo da história, foram negligenciados, maltratados e até mortos na era pré-cristã, necessitados e merecedores de compaixão a partir do Cristianismo e, somente a partir do século XVIII, considerados como responsabilidade do Estado. Em relação à visão equivocada que os ouvintes têm do surdo, Quadros (1997) menciona a existência de fases na

proposta de educação de surdos. A primeira diz respeito à educação oralista, que fundamenta-se na ideia de tentar levar o surdo a adquirir a linguagem falada oralmente. Lenzi (1995) afirma o seguinte:

[...] os surdos, como seres humanos que são, possuem, também, essa capacidade, o que explica sua possibilidade de adquirir a língua falada em seu país. Desenvolvendo a função auditiva e dispondo dessa capacidade inata, o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, como acontece com a criança que ouve. (p.44)

Para Quadros (1997), os profissionais que trabalham com surdos entendem que o processo de aquisição da língua falada pelo surdo não ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque o processo exige um trabalho sistemático e formal, uma vez que a situação linguística do aluno surdo é complexa (SILVA, 2010). Na verdade, as pesquisas feitas por Sacks (1989) revelam que o oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Por suas próprias características, muitos dos surdos hoje em dia são 'iletrados funcionais'. Em 1972, o Colégio Gallaudet, nos Estados Unidos, realizou um estudo que revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias no Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série. O psicólogo britânico R. Conrad, também realizou estudo semelhante que indicou uma situação semelhante na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, os quais liam no nível de crianças de nove anos (SACKS, 1990).

Muitos outros estudos realizados apresentam dados semelhantes ao feitos por Sacks. Segundo Quadros (1997), as crianças surdas estão em desvantagem em termos de competitividade, apresentando índices de desempenho escolar muito abaixo dos alunos ouvintes, o que as deixam em defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho.

A proposta oralista ainda depara com outro problema muito grande. Os longos anos vividos por uma pessoa surda a levam somente a se comunicar através da leitura labial, dificultando, em muito, sua integração social. Por esta razão, surgiu outra proposta que é a comunicação por meio de sinais, que não enfatiza o ensino pelo modo oral, mas pela língua de sinais.

O maior desafio, porém, no que diz respeito à educação inclusiva do aluno surdo, trata-se da necessidade de formação de professores que estejam devidamente habilitados para

ensinar usando a língua de sinais. A questão é como capacitar estes profissionais da educação. CIPRIANO (2010), analisando esta questão, afirma que:

As dificuldades vão além destes aspectos, tendo em vista a precariedade de cursos de formação de professores voltados especificamente para esta área. Esta realidade compromete o processo de aprendizagem, pois o professor enfrenta grande dificuldade em exercer seu papel de mediador, tendo em vista a ausência de uma comunicação efetiva, por falta de conhecimento da língua de sinais, o que possibilitaria uma relação dialógica com o aluno.

Cipriano (2010), ainda, fazendo menção da problemática que envolve a inclusão e a educação bilíngue do aluno surdo, cita Lacerda (2006, p.181) que afirma:

[...] para o aluno surdo, que deve cursar o ensino fundamental, será efetivamente melhor uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que compartilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver mais plenamente possível, como é oportunizado para crianças ouvintes no ensino fundamental.

Em função da ausência de professores que conhecem a língua de sinais para atender a demanda dos alunos surdos, têm-se recorrido à presença de intérpretes em sala de aula, que fazem um trabalho de ‘co-docência’, ou seja, ambos os docentes planejam as aulas, elaboram e desenvolvem atividades pedagógicas conjuntas. Para Cipriano (2010), a presença do intérprete não garante o atendimento específico da surdez, pois a este profissional lhe falta compreensão e reflexão do seu papel, quando às vezes este também se mostra indisponível. Lacerda (2006), tratando deste assunto, afirma que a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. Para que este ambiente seja minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas.

Assim sendo, mais importante é buscar soluções que favorecem o ensino-aprendizagem e a integração social do aluno surdo. Cipriano (2010) faz menção de uma pesquisa realizada por Lucner e Muir, que tratou de investigar as causas de sucesso entre alunos surdos em escolas inclusivas públicas, dos Estados Unidos. Nesta pesquisa, foram entrevistados vinte alunos surdos das últimas séries do ensino fundamental, seus pais, professores e intérpretes, e constataram que os alunos prestavam muita atenção às aulas, perguntavam sempre que tinham dúvida, liam e tinham habilidades avançadas de compreensão e organização escolar, e tinham a autoestima elevada. A pesquisa constatou que

o total envolvimento dos pais contribuiu para esse sucesso, pois não mediram esforços para aprender a Língua de Sinais e poder se comunicar com seus filhos, além de prover atendimento fonoaudiólogo. Assim, a pesquisa constatou que o sucesso deveu-se a três fatores: apoio familiar, determinação e personalidade extrovertida.

Conforme foi apresentado ao longo do estudo, embora tenhamos uma legislação que tem por objetivo incluir todos os alunos com deficiência, inclusive o aluno surdo, observa-se que o aluno surdo ainda não está sendo atingido com eficiência, pois não basta incluí-lo numa sala de aula de ensino regular, ou mesmo proporcionar-lhe uma educação bilíngue, mas proporcionar-lhe que ele tire o maior proveito das oportunidades de ensino, em ambientes escolares adaptados para suas necessidades particulares e orientados por professores que dominem a língua brasileira de sinais.

Observou-se que o Canadá, mesmo estando na lista dos países que mais investem em educação, também tem seus desafios, mas está sempre procurando aplicar suas leis para que a educação inclusiva sempre avance com o objetivo de fazer com que todos os alunos com necessidades especiais sejam conduzidos a um processo de ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Os resultados desta pesquisa mostram que houve avanços com a LDB, pois o aluno surdo passou a ter garantida sua matrícula em classes, escolas ou serviços especializados. O Decreto nº 3.298/99 garante que a educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano. A Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, levou o Brasil a reconhecer a Língua de Sinais Brasileira como a Língua das comunidades surdas brasileiras. E o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, inclui a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para a docência de vários cursos. A Lei Nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, cria a primeira Escola Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito no Distrito Federal. Esta lei realiza o sonho de milhares de surdos e profissionais que trabalham na educação de surdos no DF e no Brasil.

Em relação à educação inclusiva de alunos surdos no Canadá, os resultados desta pesquisa revelaram que a Lei de Educação Básica do Canadá visa garantir que os alunos recebam uma educação gratuita de qualidade até os 21 anos, e que a educação dos alunos com necessidades especiais é fornecida de modo a permitir os interesses do aluno, em instalações adequadas para a educação. Os padrões para a Educação Especial requerem que os conselhos escolares acompanhem o cumprimento dos requisitos que permitam aos alunos com necessidades especiais ter acesso a um programa de educação de acordo com a Lei Escolar; a

terem a programação e os serviços educacionais adequados e prestados por funcionários qualificados, e a viabilizar os processos justos e abertos para proteger os direitos dos alunos e pais. Outro grande avanço é que as escolas de Edmonton possuem um Conselho de Políticas e Regulamento que supervisiona e avalia as atividades docentes. Da mesma maneira, este Conselho leva as escolas a fornecerem uma gama de apoios e serviços especializados para os alunos com necessidades educativas especiais com a parceria dos professores, funcionários das escolas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e, acima de tudo, dos pais.

Ressalto que o estudo aqui apresentado não se propôs a resultados definitivos, mas a ampliar as discussões em relação às necessidades do aluno surdo, tendo como ponto de partida as leis promulgadas, bem como as informações apresentadas por alguns pesquisadores e educadores que vivenciam o processo de educação inclusiva de alunos surdos na educação básica tanto no Brasil quanto no Canadá, procurando contribuir para ser uma alternativa que atenda aos anseios do Estado, dos profissionais da educação, de pesquisadores, das entidades de surdos e, principalmente, do próprio surdo, o que já é previsto na convenção dos Direitos Humanos.

O estudo apresentou percepções de gestor, de professor e de alunos esperando que tais informações pudessem servir de referencial para soluções de problemas presentes quanto para futuras pesquisas acerca da educação inclusiva do aluno surdo.

Apresento algumas sugestões para futuras pesquisas, a fim de que novas investigações possam ser feitas, com mais profundidade, para que os alunos surdos possam ser melhor assistidos. Eis algumas sugestões:

- Influências dos governos estaduais, distrital e federal nas políticas direcionadas à Educação inclusiva de surdos, a fim de que maiores recursos sejam destinados às escolas bilíngues.
- Estudos que investiguem a formulação de políticas de inclusão do aluno surdo na pré-escola.
- Investigar com mais profundidade o perfil do aluno surdo: sua história de vida, seus anseios, e seus temores.
- Estudos que possam investigar a qualidade da formação de intérpretes e professores que almejam trabalhar na educação inclusiva dos alunos surdos.
- A necessidade de investigar o real interesse e a percepção das famílias na integração e no fortalecimento da parceria entre escola e família, para que possa proporcionar maior desempenho escolar dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- ABDI, Ali A.; SHULTZ, Lynette (Coord.). **Educating for human rights and global citizenship**. Albany: State University of New York Press, 2008. xii, 252 p.
- AGUIAR, Wagno Vasques de. **Entrevista com Abdi A. Ali e Lynette Shultz** (University of Aberta – Canadá), realizada em Brasília-DF, Brasil, 2011. (Documento não publicado).
- AGUIAR, Wagno Vaques de; ALCÂNTARA, Marcelo Silveira de; PAIXÃO, Gleice Aline Miranda; SCÁRDUA, Martha Paiva. **Gestão educacional: o que a experiência canadense tem a nos ensinar**. Brasília: UCB, 2011. 15 p. (Documento não publicado).
- ALARCÃO, Madalena. **(Des)equilíbrios Familiares**. Coimbra: Quarteto, 2002. 374 p.
- ANDRADE, J. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (RAE)**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf>. Acesso em: 1 out. 2012.
- AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.138 p.
- ANSELMO, Estevão. **Mudanças estratégicas nas empresas: um estudo de caso**. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Curso de Administração e Contabilidade, Departamento de Faculdade de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.
- BARROS, Betânia Tanure de; PRATES, Marco Aurélio Spyer. **O estilo brasileiro de administrar**. São Paulo: Atlas, 1996. 148 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade líquida: entrevista com Zygmunt Bauman**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2011. (Entrevista concedida à Folha de S.Paulo). Disponível em: <<http://www.frenteirasdopensamento.com.br/portal/entrevistas/a-sociedade-liquida-entrevista-com-zygmunt-bauman>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber editora, 2005.167 p.
- BILLIG, Michael. Rhetorical and discursive analysis: how families talk about the Royal Family, in Hayes, N., (Ed), **Introduction to Qualitative Methods**, Sussex: Lawrence Erlbaum, 1997.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. Congresso. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. 88 p.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2002&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=184>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p 10.

_____. Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 out. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p 3. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/08/2009&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=104>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** : língua estrangeira. Brasília - DF: MEC/SEF, 1998. 120 p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**: língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001. 79 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Inclusão: Revista da Educação Especial**/Secretaria de Educação Especial. v.4, n. 1 (jan/jun.2008). Brasília, 2008

_____. Ministério da Educação e do Deporto. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília:MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2013

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Projeto de Lei que aprova o **Plano Nacional de Educação** para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em 30 out 2012

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: a integração /segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 1993. 195 p.

CANADÁ. Alberta Education. **Legislation, policy, standads**. 2004a. Disponível em: <<http://www.education.alberta.ca/department/policy/standard>>. Acesso em: 08 out. 2013.

CANADÁ. Alberta Education. **Legislation, policy, statistcs**. 2004b. Disponível em: <<http://www.education.alberta.ca/department/policy/statistics>>. Acesso em: 08 out. 2013.

CANADÁ. **Canadian Human Rights Comission**. 2007. Disponível em: <<http://www.chrc.ccdp.gc.ca>>. Acesso em: 08 out. 2012.

CANADÁ. Alberta Education. **Legislation, policy**, 1988. Disponível em: <http://www.education.alberta.ca/>. Acesso em: 10 nov 2013.

CANADÁ. Alberta Education. **Legislation, policy, Standards and forms**, 2013. Disponível em: <http://www.education.alberta.ca/>. Acesso em: 20 dez 2013.

CANADÁ. Edmonton Public School Board. **Regulation Program**, 2013. Disponível em: http://www.edmonton.ca/city_government/document/elections/EPsB. Acesso em: 10 nov 2013.

CANADÁ. Alberta Education. **Education-act**, 2013. Disponível em: <http://www.education.alberta.ca/department/document/education-act.aspx>. Acesso em: 10 nov 2013.

CANADÁ. Council of Minister of Education. **Education in Canadá**. Ontario: Council of Minister of Education, 2008.

CARVALHO, Caroline Nazaré da Silva; MORAES, Marcileide de Fátima Paes. **O Processo de inclusão de crianças especiais**. 2002. 99 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Curso de Pedagogia, Departamento de Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, 2002. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/copia_de_o_processo_de_inclusao_de_crianças_especiais.pdf. Acesso em: 15 ago. 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. 6. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier_Campos, 2002. v. 2.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIPRIANO, Rosana. **A Formação do Professor de Alunos Surdos: Concepções, Dificuldades e Perspectivas**. 2010. ix, 108f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.

COOK, Richard. Decentralisation and poverty reduction in Africa: the politics of local-central relations. **Public Administration and Development**, v. 23, n. 1, p. 77-88, Feb. 2003.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. [S. l.]: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291 por.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualities research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. Xii, 643p.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Estratégia de Matrícula**. Brasília: SEDF, 2013. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/a-secretaria.html>. Acesso em: 20 dez 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. Brasília: SEDF, 2012. Disponível em: <http://conselhodeeducacao-df.com.br/.../070-2013-CEDF-Ceprof-Subeb>. Acesso em: 11.10.2013.

EDMUNDS, Alan L.; EDMUNDS, Gail A. **Special education in Canada**. Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 2008. 338p.

FARIA-DO-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma Proposta Lexicográfica**. 2009. 290f. Tese (doutorado) –

Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas –LIP, 2009.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. 334p.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006. 276 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 119 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. 288 p.

FRIEND, Marilyn Penovich; BURSUCK, William D.; HUTCHINSON, Nancy Lynn. **Including Exceptional Students: a practical guide for classroom teachers**. Scarborough, Ont.: Allyn & Bacon Canada, 1996.

GARCÊZ, Regiane Lucas. Atendimento educacional especializado. **Revista da Feneis**, Belo Horizonte, v. 45, set./nov. 2011.

GIANGRECO, Michael F. **Key lessons learned about inclusive education**: summary of the 1996 schonell memorial lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*. v.44, n.3, p.193-206, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996. 97 p. (Coleção Educação Contemporânea).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**. Impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Liber Livro, 2009. 225 p.

FUKUSHIMA, Celília Sueko Miyake. **Caminhos para a inclusão dos surdos na educação de jovens e adultos**: ouvintes falando com as mãos/LIBRAS. Artigo apresentado na conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Londrina, 2008. 22 p.

HARGREVES, A. **O ensino da sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004. 288 p.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Cirando Cultural, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?http=1&u=biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Libras**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: 2005.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 15-26.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n.69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

LENZI, Alpia F. C. O método Perdoncini. In: Strobel, K.L. e Dias, S.M.S. (Org.) **Surdez**: Abordagem geral. Curitiba: FENEIS. 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiania: Alternativa, 2003. 300 p.

LUPART, Judy L. **Students with exceptional learning needs**: at-risk, utmost. Paper presented at The Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium: Children and Youth at risk, Ottawa, April 6-7, 2000. Disponível em: <http://www.cesc.ca/pceradocs/2000/00Lupart_e.pdf>. Acesso em: 18 out. 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Paulo César. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MACKAY, A. Wayne; BURT-GERRANS, Janet. **Inclusion and diversity in education**: legal accomplishments and prospects for the future. Canadian Association for Community Living. National Conference, Mississauga Ontario, 2002. Disponível em: <www.inclusiveeducation.ca/documents/ma>. Acesso em: 08 out. 2012.

MACKENZIE, Helen. **Education in Canada**: current issues. Ottawa: Supply And Services Canada, 1994. Disponível em: <<http://publications.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp386-e.htm>>. Acesso em: 10 out. 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. 180 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que? por quê? como faze? São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Rui M. P. **Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural: da assimilação ao multiculturalismo: breve exercício.** Lisboa: Observatório da Imigração, 2003. 21 p. Disponível em: < <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. "**LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)" (Verbetes)** . Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MULROONEY, Kristin. **American sign language demystified: a shelf teaching guide.** New York: McGraw –Hill, 2010. 296 p.

NERI, Marcelo Cortes, et. al. **Retratos da deficiência no Brasil (PPD).** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. 250 p. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/deficiencia_br/index2.htm>. Acesso em: 1 out. 2012.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. 188 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). (1975). Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Disponível em: <www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 18 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). (2000). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 20 dez 2013

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a glance 2011: OECD indicators.** Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011. 497 p. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48631582.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

PALMA FILHO, J. C. A crise geral do capitalismo real e as políticas para o setor educacional. In: NUANCES: estudos sobre educação, Ano IX, v. 09/10, p. 167-187, jan/jun e jul./dez., 2003.

PEDAGO BRASIL. O Futuro do Planeta em suas mãos. **Boletim periódico.** 2012. Acesso disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/educacaoespecial3.htm>>. Acesso em: 5 set. 2012.

PEREIRA, Márcia Cristina Lima, GABRIEL, Valéria Cristina de Castro (Org.). Orientação Pedagógica: educação especial. Brasília: Secretaria de Estado de Educação (GDF), 2010. 138 p. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/OP-Ed-Especial-2010.pdf>> . Acesso em: 17 dez. 2013.

PINTO, Céli. R.J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos, **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 24, n. 2, p. 33-55, jul./dez., 1999.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: ArtMed, 1997. xi, 126 p.

REIS, Vânia Alexandra dos Santos. **O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais**. 2012. 148f. Dissertação (mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, 2012. Disponível em: <<http://http://comum.rcaap.pt/bitstream/VâniaReiss.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2014

ROBERTS, C. A.; LAZURE, M. D. **One million children**: a national study of Canadian children with emotional and learning disorders. Toronto: Leonard Crainford, 1970.

RUSSELL, Debra. **Access to education**: deaf students in inclusive settings. Alberta: University of Alberta, 2008. 24 p. (Unpublished raw data).

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SCHUTZ, Ricardo. **Tendências e propostas para o ensino da língua inglesa**. [S. l.: s. n., 2009?] (Palestra apresentada na Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda-RJ, em junho de 2009 - Apresentação em PowerPoint). Disponível em: <<http://www.sk.com.br/tendencias.ppt>>. Acesso em: 1 out. 2012.

SIEGEL, Linda. **A review of special education in British Columbia**. Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education, 2000. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/atep/special-ed/bibliography/BCspecEdreview.pdf>>. Acesso em: 18 de outubro de 2012.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira e. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. 2005. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005. Disponível em: <<http://www.surdo.org.br/estudos/cp001115.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

SMITH, William J. **Equal educational opportunity for students with disabilities**: legislative action in Canada. Montreal: McGill University, Office of Research on Educational Policy, 1994.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

STROMQUIST, Nelly P. Educação Latino-Americana em tempos globalizados, **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 72-99, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/26320/15369>>. Acesso em: 5 maio 2012.

TAILLEFER, Paul. **Analyse critique des fondements théoriques de l'intervention auprès des conjoints violettnts**. 1994. v. 63 f. Thèse (de maîtrise) - Université Laval, 1994.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. **Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana.** 2006. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, 2006. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/janssen_teixeira.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2012.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal:** os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

THURLER, Monica Gather. Levar os professores a uma construção activa da mudança: para uma nova concepção da gestão da inovação. In: _____; Perrenoud, Phillippe (Ed.). **A escola e a mudança.** Lisboa: Escolar Editora. 1994. 170 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: oposição ou complementariedade? Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 229-262, jul./set., 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

VELOSO, Fernando. **Educação básica no Brasil:** construindo o país do futuro. Experiências de reforma educacional nas últimas duas décadas: o que podemos aprender? In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

WINZER, Margret A. **From integration to inclusion:** a history of special education in the 20th century. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2009. 292 p.

YUS, Rafael. **Educação integral:** uma educação holística para o Século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002. x, 269 p.