

GEOGRAFANDO EM LIBRAS: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS A PARTIR DO DISCURSO DA INCLUSÃO EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM BELÉM DO PARÁ

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de alunos com deficiências, no ensino regular, exige uma mudança de paradigma no sistema educacional, que nos remete também a uma nova concepção do ato de ensinar e aprender. Essa mudança de paradigma implica em um novo olhar, um novo compreender e fazer educação. Ela aponta para a construção de uma escola livre de preconceitos, que valoriza a interação entre diferenças e a construção do conhecimento como parte construtiva do sujeito, onde os conteúdos devem contemplar à realidade do aluno, sua cultura, seus laços afetivos e sua identidade. Dentre esses sujeitos encontra-se o surdo (MANTOAN, 2002).

Na esteira desse processo, os dados do censo de 2000 revelam que existem no Brasil 24 milhões de pessoas portadoras de deficiência, o que significa cerca de 14% da população, distribuídas entre 2,8 milhões com deficiência mental permanente; 1,4 milhão com deficiência física (tetraplégica, paraplegia ou hemiplegia permanente); 16,5 milhões com dificuldades de enxergar (alguma/grande/permanente); e 5,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, as quais encontram-se excluídas de várias dimensões da vida social de diversas formas.

A maioria das pesquisas, relacionadas à surdez priorizam questões relacionados à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Algumas investigações abordam a compreensão do português como segunda língua e a língua brasileira de sinais como língua materna da comunidade surda, e a partir disso aprofundam análises no aprendizado da leitura e escrita, bem como a interpretação de texto por parte dos alunos surdos. Em estudos realizados constata-se que raramente desenvolvem pesquisas, metodologias e referenciais teóricos relacionados ao ensino-aprendizado da geografia para alunos surdos.

Entretanto, no ensino de Geografia, verifica-se que há muitas dificuldades tanto dos discentes quanto dos alunos surdos. Estas, no caso dos

professores, na medida em que o aprofundamento teórico-conceitual sobre educação inclusiva não se realiza de modo efetivo em sua formação inicial, no caso dos alunos surdos, é provável que tenham dificuldades em articular e demonstrar compreensão de conceitos e linguagens específicas da ciência geográfica. Dessa forma, conformam-se algumas questões *sine qua non* sobre educação inclusiva e ensino de Geografia, tomando como ponto de partida uma escola de Ensino Médio em Belém, capital do Pará, que trabalha com a proposta de inclusão por receberem alunos surdos, a saber:

- a) Como vem sendo desenvolvido o ensino de Geografia para alunos surdos em escola regular de ensino médio?
- b) Que dificuldades tanto os alunos surdos quanto os professores enfrentam?
- c) Que estratégias podem ser desenvolvidas no sentido de contribuir para um ensino de Geografia que se aproxime da realidade dos alunos surdos.

A referida pesquisa conduz a uma reflexão sobre o ensino de Geografia para alunos surdos a partir do discurso da inclusão, em classes regulares de ensino, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, onde objetivou-se analisar como vem sendo ensinada a referida disciplina na Escola Estadual de Ensino Médio Vilhena Alves.

A inclusão escolar é uma temática que vem sendo alvo de constantes debates, tanto em escala local quanto global, e que tem suscitado grandes discussões por parte dos que primam pela melhoria do ensino. O interesse em realizar este trabalho foi motivado pelas observações feitas a respeito dos alunos surdos matriculados no sistema regular de ensino integrados na classe regular e a partir disso, foram surgindo dúvidas que necessariamente procurou-se entender à luz de alguns teóricos que buscam inserir a educação dos deficientes, no contexto educacional, especificamente em Geografia, haja vista que é uma disciplina que tem como categorias de análises o espaço, o território, a paisagem e região, onde essas requerem um entendimento tanto conceitual quanto empírico do aluno. A escolha do

estabelecimento de ensino foi motivada por sua apresentar um número significativo de alunos surdos, que diariamente fazem parte contexto da referida escola.

Para a realização da pesquisa, além da sistematização do aporte teórico a revisão bibliográfica sobre o ensino de Geografia e Educação Especial, realizou-se levantamentos de dados primários e secundários obtidos em diversos órgãos de pesquisa, nos documentos oficiais do MEC (LDB, PCN's) e nos conteúdos do programa da Secretaria Estadual de Educação, especificamente as Habilidades e Competências em Geografia.

Numa fase posterior, analisou-se *in loco* o objeto de estudo, a fim de estabelecer um contato mais próximo entre os diversos sujeitos que têm atuado na educação de surdos. Num outra fase, realizou-se entrevistas gravadas e semi-estruturadas com os alunos surdos, professores, coordenação, direção. E por fim, foi feita a sistematização dos dados coletados com a discussão teórico-conceitual. Desta forma, o trabalho estruturou-se da seguinte maneira:

No início do trabalho, é feita a introdução. No primeiro capítulo apresenta-se uma discussão do aporte teórico-conceitual sobre os principais conceitos e categorias que serão abordados ao longo do trabalho. No segundo capítulo contextualiza-se historicamente a educação especial no mundo, no Brasil e no estado do Pará.

Posteriormente, são apresentados os aspectos legais da Educação Especial a partir das políticas públicas e também, uma análise epistemológica da ciência geográfica. Em seguida discute-se os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's e o ensino de Geografia, no sentido de se fazer uma relação entre as recomendações propostas pelos parâmetros oficiais com o ensino de Geografia observa *in loco*. No quinto capítulo é apresentado o ensino de Geografia a parti do método de pesquisa, onde se apresentam os dados obtidos em campo, bem como a análise dos mesmos, haja vista que é dada ênfase à pesquisa de campo na Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Vilhena Alves, onde são vistas às experiências do professores das classes regulares de ensino onde é discutida a falta de preparação dos profissionais das escolas regulares, como também, a inadequação de método e recursos na sala de aula.

É ressaltado também o descaso por parte dos professores da classe regular por não serem preparados para tal e talvez até por não serem conhecedores da LDB nº 9.394/96, que detalha sobre a educação especial. Em seguida é apresentada a charge como um recurso metodológico de ensino-aprendizagem aos alunos surdos. Por fim, serão feitas as considerações finais das principais questões apresentadas ao longo do trabalho.

CAPÍTULO 2. OS ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Uma Discussão Acerca das Políticas Públicas.

Ao discutir os aspectos legais, torna-se relevante conhecer e contextualizar os embasamentos legais que amparam a área. O atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais pauta-se no respeito à dignidade do ser humano e no seu direito ao pleno desenvolvimento. Postura esta sinalizada por uma consciência crítica nacional e internacional, consolidada nos princípios e recomendações dos compromissos definidos em nível nacional, bem como em convenções, acordos e declarações internacionais das quais o Brasil é signatário (MEC, 1999):

Embora o Brasil não tenha estado presente efetivamente em todos estes encontros; todos eles refletiram na elaboração de leis, decretos, pareceres e outros que vieram a favorecer uma melhor articulação dentro da Educação Especial no país. A Declaração de Salamanca, por exemplo, é o princípio norteador de todas as nossas políticas educacionais especiais na atualidade.

Na atual constituição (1988), é estabelecido que a Educação Especial deva ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino; ao invés de instituições centralizadoras; isto, claro, quando possível.

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação define de modo claro como pode ser abordada a educação a pessoas com necessidades especiais, a saber, Lei 4.024/61. Título X – Da Educação de Excepcionais, artigo 88º: A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Artigo 89º: toda iniciativa considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes

públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Lei 5.692/71. Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus, artigo 9º: Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Nas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editadas em 1961 e 1971, a Educação Especial era apenas um título dentro do conjunto de leis, na qual evidenciava que esta modalidade de educação devia na medida do possível, enquadrar-se no sistema geral, com o objetivo da integração junto à comunidade.

Indubitavelmente, na atual Lei de Diretrizes e Bases (1996), é que a Educação Especial ganhou um maior espaço, recebendo um capítulo inteiro para embasá-la (Capítulo V); refletindo as recentes preocupações e propostas advindas dos encontros mundiais sobre educação especial; além de confirmar e ajustar o princípio estabelecido na Constituição Federal: ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Além das Constituições também a partir de 1990 podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Título II – Dos Direitos Fundamentais. Capítulo I – Do Direito à vida e à Saúde, artigo 11, § 1º; a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. O § 2º acrescenta que incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Artigo 54, § 3º: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Neste estatuto reforça-se o direito ao ensino especial aos necessitados, de preferência, na rede regular de ensino; além de mencionar a incumbência do poder público em fornecer próteses, medicamentos e outros

recursos necessários aos portadores de necessidades especiais. O que se vê, porém, é que pouquíssimo tem sido feito neste sentido.

Como se percebe, os parâmetros legais já outorgam o direito de todos à educação, faltando agora à conquista desses direitos dentro das próprias escolas, somente possível com a participação de todos: pedagogos, administradores escolares, pais, psicólogos, professores, alunos, funcionários e os que fazem a comunidade.

Não queremos colocar máscara na realidade pela qual passam a maioria das escolas, sucateadas pela política governamental que acelera o desmonte da educação, mas consideramos ser essa uma luta de todos que almejam uma escola de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras, que são discriminados por serem pobres economicamente, aí incluídos deficientes que sofrem uma estigmatização na nossa sociedade.

Assim, uma escola que prioriza a qualidade do ensino terá lugar para todos, lugar que não aparecerá pronto e acabado nos padrões ideais. Mas um espaço que será construído e experimentado em ações concretas, em tentativas de acertos, que serão consolidadas em constantes avaliações e discussões, viabilizadas na vivência de um projeto político na escola.

A Política Nacional de Educação Especial – PNEE compreende um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao alunado portador de necessidades especiais. Serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania. Aponta que a pessoa portadora de deficiência tem o direito às oportunidades educacionais, não só à educação.

A PNEE deverá também inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidade dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais, cujo êxito dependerá da soma de esforços e recursos das três esferas de governo e da sociedade civil.

Atualmente, é a Secretaria de Educação Especial – SEESP / MEC, que se responsabiliza pela Educação Especial no Brasil. Em consonância com

as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto, coordena ações voltadas à formulação de políticas.

Além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a Educação Especial norteia sua ação pedagógica por princípios, que são, entre outros: princípios da normalização (oferecer aos portadores as mesmas condições e oportunidades a que outras pessoas têm acesso); princípio da integração (ações interativas exercidas com reciprocidades entre pessoas ou instituições); princípio da individualização (adequar o atendimento educacional às necessidades, respeitando as diferenças individuais); princípio da legitimidade (participação dos portadores de deficiências ou de seus representantes legais, na elaboração de programas). Estes princípios vão se adaptar nos currículos dos PCN's.

Assim, as adaptações nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), constituem, possibilidades educacionais de atuar diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. *Pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.* Não se trata de um novo currículo, mas de um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente todos os educandos. As questões colocadas são: o que o aluno deve aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o sucesso de aprendizagem; o que, como e quando avaliar o aluno. O objetivo é fazer com que os estudantes especiais possam participar integralmente, em um ambiente rico de oportunidades educacionais.

Para isso, alguns aspectos precisam ser considerados, como a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores, o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários, e as adaptações curriculares e de acesso ao currículo entre as características curriculares que facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, destacam-se: a flexibilidade – isto é, a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado – e a consideração de que, ao planejar ativamente para uma turma, deve-se levar em conta a presença de

alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação (MEC, 1999, nº 12).

No sentido de enfatizar a política educacional especial, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) vem trabalhando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Especial, cuja palavra de ordem é mesma indicada pela Declaração de Salamanca

A sociedade precisa aprender a conviver com as diferenças, sem preconceitos e discriminação, é fazer com que não seja mais o portador de necessidades especiais que precise se adequar ao sistema educacional, e sim o contrário. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem ser desenvolvidos isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de Educação e visar às finalidades gerais.

Desse modo, falar de necessidades educacionais especiais, não se pode deixar de pensar nas dificuldades específicas dos alunos, significando o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais.

Reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que se pretende ser democrática. Uma sociedade em evolução precisa proporcionar a seus habitantes, portadores ou não de deficiências, condições necessárias para uma vida digna. A capacitação de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social.

3. UMA GEOGRAFIA PARA TODOS

No Brasil, a renovação começou na década de setenta, estando ligada à crise que atingiu todas as ciências desde o período pós-guerra. No processo de descoberta da geografia surgiram alguns problemas, dentre estes podemos destacar: elaboração de conceitos que justifique sua cientificidade; (re) definição do objeto de estudo e que o geógrafo seja capaz de (re) organizar e desvelar o espaço e suas relações-contextualização (PINA, 2003).

Assim, mesmo enfrentando esses problemas, a Geografia se renovou, tomando nova forma de ver e tratar os conceitos que fazem parte o seu pressupostos teóricos e metodológicos, logo a geografia que emergiu fundamenta-se nas novas correntes de pensamento geográficos: geografia humanista e geografia da percepção, não abandonando as contribuições da geografia tradicional ou geografia teorética-quantitativa de cunho positivista e, da geografia critica alicerçada nos paradigmas no materialismo histórico-dialético.

A nova geografia pretende explicar e compreender o espaço geográfico a partir das dinâmicas sociais, das forças produtivas e da construção histórica. Logo, a geografia analisa, descreve e interpreta de forma critica a multiplicidade das paisagens e dos lugares e, a intervenção do homem na apropriação, produção e transformação das mesmas, propiciando uma visão global e não fragmentada da realidade construindo uma consciência de agente ativo neste processo de construção do espaço geográfico, isto é, formando cidadãos. Dentre os autores mais expressivos dessa corrente, destaca-se Santos (1986), Capel (1985), Lacoste (1988).

Assim, a Geografia transcende a proposição de descrição e organização de conceitos, mas sim pressupõe a visão crítico-analítica do homem diante do estar no mundo e com o mundo e com base nos três princípios filosóficos da concepção curricular: princípio político, estéticos e éticos, o ensino de geografia possibilita ao alunado: o reconhecimento da construção do espaço geográfico de forma critica. Percebendo a dicotomia entre sociedade – natureza; orientar os alunos no reconhecimento de conflitos/ diferenças sociais, econômicas e culturais e viabilize que o discente seja sujeito de sua aprendizagem, ou seja, de sua construção de conhecimento, logo auxiliando na construção do individuo - cidadão.

No que concerne ao ensino de geografia, o propósito é fornecer condições de instrumentalizar professores e alunos na realização de uma análise científica do espaço-tempo, dando aos mesmos uma visão critica abrangente, apontando possíveis soluções a problemas enfrentados no cotidiano social. A geografia difundida no novo século é a que redefine os conceitos-chaves da mesma, destacamos:

- Paisagem - é definida pela ótica individual e social, pois abrange a intervenção do homem, a cultura e a emoção que este emprega no uso e não-uso desta, conseqüentemente o conceito-chave ir a ser formado pela união da visão vivida pelo homem com a contribuição do aprimoramento científico
- Lugar – este conceito guarda em si a dimensão pratico sensível que revela aos poucos a valorização do lugar vivido/escolhido pelo homem, criando assim uma identidade específica que se registra em uma linha de tempo apoiando-se assim na tríade cidadão-identidade-lugar, que podem servir na explicação/reflexão sobre o cotidiano se seu determinado lugar.
- Território e territorialidade – é conceituado e/ou definido a partir das relações de poder existente entre homens que dominam uma determinada área, logo transcende a visão simplista de caracterização natural ou econômica que precede a divisão social, ou seja, são as relações de poder que delimitam um território (HAUSBAERT, 2002).

Estes são alguns dos novos conceitos-chave engendrado na geografia, sendo que os mesmos vão ao encontro das competências e habilidades que se deseja desenvolver no Ensino Médio. No processo ensino-aprendizagem de geografia, o PCN do Ensino Médio lista as seguintes habilidades. Os PCN's, propostos pelo Ministério da Educação, assim como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação n° 9394/96 reiteram a importância de se trabalhar Geografia de modo contextualizado, sugerindo o uso de textos poéticos e produções musicais na dinamização das aulas.

4. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA VILHENA ALVES

A partir do século XIX, quando a geografia surge como ciência, a escola e a escolarização se firmam também ao longo do mesmo século, no

momento em que se dá a consolidação do Estado Nacional e do capitalismo, sob a hegemonia da burguesia. Os geógrafos que se iniciam no estudo da geografia, estavam a serviço dos dominadores, ou seja, o ensino estava direcionado ao adestramento de indivíduos que garantissem a perpetuação da exploração. Neste contexto, a Geografia é a única disciplina no âmbito escolar capaz de repassar os conhecimentos da burguesia, consolidando assim sua hegemonia sobre a sociedade da época. Esta disciplina tinha como objetivos na escola atender a interesses militares, descrevendo os lugares e dando ênfase aos assuntos que estivessem ligados a determinação de pontos estratégicos.

Paralelamente ao que ocorria no ensino da Geografia, desenvolvia-se a chamada “escolarização da sociedade” com a expansão do ensino público atingindo todas as classes sociais. A rede pública de ensino passa a ter uma grande dimensão depois da urbanização e da concentração populacional nas cidades. Só que o ensino que vem sendo praticado na rede pública, em algumas escolas, não tem contribuído muito para a formação de cidadãos que estejam preparados para reivindicar por melhorias na sociedade, pois estamos vivendo um momento que boa parcela de nossa comunidade escolar está estudando somente para concluir o Ensino Médio.

Isso não é muito diferente na Escola Vilhena Alves, a Geografia que se tem ensinado, ainda apresenta muito do modelo tradicional. A concepção de educação “bancária” criou nos alunos um círculo vicioso, que banalizou o ensino, principalmente aquelas disciplinas voltadas para a área humana. A Geografia recebeu uma “carga” empírica muito grande e, não é por menos que as primeiras manifestações do positivismo como fundamento da Geografia Tradicional tem seus “procedimentos de análise à indução, posta como a única via de qualquer explicação científica”. Como já dissera anteriormente que a escola e também a Geografia tinham como objetivo educar a serviço da burguesia, então todas as ideologias estariam voltadas somente a uma classe dominante que tinha o ensino de Geografia a base para “definir e produzir uma ideologia patriótica e nacionalista”, ou seja, exaltar os atos daqueles que compõem o poder do Estado (VESENTINI, 1992).

Assim desde a década de 1980, a Geografia ganha nova roupagem, a chamada Geografia “crítica” que vai ter uma repercussão grandiosa onde o principal objetivo desta nova proposta é “acabar” com o saber neutro dos alunos. Então observamos que existe uma preocupação dos professores em “transformar a aula expositiva em técnica de ensino capaz de estimular o pensamento crítico do aluno e dar-lhe uma dimensão dialógica”. Ou seja, proporcionar assim um intercâmbio onde professores e alunos expõem seus conhecimentos e suas experiências vividas. Cremos que com a industrialização e o desenvolvimento do processo de globalização o ensino de Geografia nos níveis elementar e médio deixou de ter suas preocupações voltadas para o patriotismo exarcebado que era utilizado no século XIX, no momento da implantação na escola da disciplina Geografia.

Hoje, procura-se dá uma ênfase ao espaço construído, fruto do trabalho social, onde existem relações que podem propiciar a dinâmica do estudo geográfico. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no Ensino Médio, “o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade”.

Mesmo sabendo que a escola possui estes recursos que podem facilitar o processo ensino-aprendizagem, ainda existem alguns professores que não procuram dinamizar suas aulas, tornando-as enfadonhas, pois todos estes recursos estão disponíveis, só que várias vezes percebemos o desânimo de alguns colegas, por motivos variados.

Por outro lado, observou-se que alguns professores de Geografia continuam perdendo um tempo precioso copiando longos textos no quadro, o que conseqüentemente acaba tomando todo o tempo da aula. Alguns alegam que uma parcela dos alunos da sala não tiram a fotocópia da apostila, pois preferem dar uma ênfase nas disciplinas de Português (Redação e Gramática), Matemática e Literatura, por considerarem disciplinas difíceis. A Geografia aparece na quarta colocação das disciplinas mais importantes na grade curricular destes discentes

Portanto, é responsabilidade do professor tornar interessante o ensino de Geografia, embasado nos conhecimentos adquiridos ao longo de seus vários cursos de aperfeiçoamento, os quais se tornam necessários para qualquer profissional que esteja exercendo um determinado cargo.

4.1 PERFIL DA ESCOLA

A escola Vilhena Alves concentra cerca de 2 mil alunos do ensino público fundamental e médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em área de classe média da capital, mas atende a alunos pobres de bairros periféricos da cidade. Em relação aos alunos surdos, a escola conta com trinta e três alunos surdos, distribuídos nas series do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, que por sua vez representa quase 25 do total de alunos.

A instituição dispõe de serviço de apoio especializado (sala de recursos e serviços de itinerância). Alguns professores têm conhecimento de LIBRAS, porém eles não são fluentes, o conhecimento se deve pelo fato de já terem participado de cursos nessa área, e outros pela necessidade de aprofundar seus conhecimentos acerca da comunicação dos surdos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de apresentar e discutir o ensino de Geografia, a partir dos problemas levantados: como vem sendo desenvolvido o ensino de Geografia para alunos surdos em escolas regulares de Ensino Médio?; Que dificuldades tanto alunos quanto os professores enfrentam?; E assim, sugerir estratégias que possa amenizar tais dificuldades, tendo como referencia o aluno surdo.

Diante disso, podemos afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação—LDB (9.394/96) estabelece a inserção dos alunos especiais na escola regular, mas há muitas questões que precisam ser discutidas, até que ponto de fato esta acontecendo a inclusão? Haja vista que na maioria dos casos, encontra-se a falta de profissional sem qualificação para atender os alunos. A obrigatoriedade da inclusão não vem acompanhada da obrigatoriedade das condições para trabalhar com as diversidades.

No campo de pesquisa, apesar de haver um grande esforço por parte da equipe da sala de apoio, da diretora e de alguns professores, há muitas reclamações por parte dos alunos surdos, pois o apoio é a nosso ver uma medida paliativa, visto que o aluno surdo almeja que o discente tenha um conhecimento de LIBRAS, e/ou a presença de profissionais intérpretes em sala de aula para intermediar ensino-aprendizagem, a exemplo do que vem acontecendo em algumas instituições de ensino privado.

Por desconhecerem a realidade da formação dos educandos surdos, os professores vão construindo idéias muitas vezes equivocadas a partir de informações do senso comum. Em parte, esse processo pode ser associado à própria formação docente, onde tais questões são periféricas, se são discutidas. Skliar (1998) ressalta que o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos: “Dessa forma, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de normal ou cotidiano”. (SKLIAR, p. 30, 1998).

Ao nomear e classificar essa desigualdade, o autor acaba por enfatizar a desigualdade, a “superioridade” que os ouvintes impõem aos surdos em poder e força, como se a referência em jogo fosse apenas a relação surdos/ouvintes e não falante ideal/incapacidade de falar.

A inclusão escolar que aparece nos moldes em que a pesquisa demonstrou foi constituída no plano da psicoesfera, onde o discente ainda luta pela permanência de seu emprego, e preocupar com o processo inclusivo, ainda é uma realidade que não se materializa de fato na escola estudada, onde há uma ênfase por parte dos discentes em assimilar determinados conteúdos propostos pela SEDUC e respaldados no PCN's.

Além disso, muitos professores não dominam a língua de sinais, como já foi dito, e a falta de conhecimento sobre esta, dificulta a interação e o entendimento de determinadas situações que acontecem em sala de aula. Os professores muitas vezes se escondem atrás das condições de trabalho precárias (apesar destas serem reais) e, dessa forma, se isentam de buscar informações a respeito dessa nova situação em sala de aula.

Os professores pesquisados, em sua maioria, desconhecem as leis que regulamentam o direito dos portadores de necessidades especiais e os documentos que caracterizam essa modalidade de atendimento. Nos relatos, os professores mencionaram a LDB, a constituição federal, mas não falaram especificamente sobre a educação dos portadores de necessidades especiais. Sobre a motivação desses professores, pela observação dos relatos, nota-se que eles não estão motivados a continuar o trabalho com educandos com necessidades especiais por motivos diversos (desde o despreparo em sua formação inicial, até questões salariais), implícitos nas falas ou até mesmo explicitamente. Apesar da Geografia Crítica esta sendo disseminada, ainda encontramos muitos professores ensinando de modo tradicional, aula expositivas e avaliação sem entender a realidade dos alunos.

Nesse sentido, a presente pesquisa esboça como estratégia de ensino à professores que não dominam a LIBRAS, alguns recursos que podem favorecer o melhor entendimento do ensino de Geografia para alunos surdos, como por exemplo, o uso da charge como metodologia que pode potencializar o senso crítico dos alunos tendo como referências as Habilidades e Competências do Programa proposto pela Secretaria Estadual de Educação.

A charge como já reiteramos no decorrer do trabalho é mais um recurso que o docente pode utilizar na execução do processo ensino-aprendizagem de forma contextualizada e crítica, porém o próprio recurso não substitui outros usados, mas sim pode ser um complemento aos demais, a exemplo, de mapas, gráficos, músicas etc.

Um outro fato de suma importância é que a charge abre possibilidades para o alunado assimilar de modo satisfatório o conteúdo de geografia podendo o mesmo atentar para a sua utilização no cotidiano social de forma crítica e abrangente. A charge também, como foi demonstrado, favorece ao professor a verificação da aprendizagem do alunado, pois favorecem a aplicação de conceitos, interpretações, críticas, em resumo, concentra um universo social, econômico, ambiental e cultural, étnico dentre outros.

Esta pesquisa teve por objetivo fazer um levantamento das questões acerca do ensino de Geografia e a inclusão de alunos surdos na

Escola Estadual de Ensino Médio Vilhena Alves no âmbito da escola pública. No desenvolvimento da pesquisa, foram encontrados mais questionamentos do que respostas. Porém, espera-se que tais questões motivem mais pesquisas em âmbito acadêmico, sobretudo no ensino de geografia, haja vista que é uma ciência que diariamente faz parte do cotidiano dos alunos e que a compreensão das diferenças e especificidades do ensino para alunos surdos, propiciem maior atenção por parte da comunidade escolar no sentido de favorecer um ensino em que todos os agentes possam fazer parte, de modo que a inclusão seja uma realidade verificada na prática docente e não fique plano da psicoesfera.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. O. C. de A. **Leitura e surdez: Um estudo com adultos não oralizados.** Rio de Janeiro : Revinter, 2000.

AMORIM, O. B. Topofilia, topofobia e topocídio em Minas Gerais. In: RIO Vicente, Del; OLIVEIRA, Lívia de (orgs.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira.** São Paulo: Studio Nobel; São Carlos: Ed.j Universidade Federal de São Carlos, p. 139-152, 2000

ANTIA, S.D.; STINSON, M.S. **Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings:** endnote. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 4, n. 3, p. 246- 248, 1999.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil.** Séries Diretrizes. V. 2. 1994

_____ Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviço e Educação Especial*** Área Deficiência Auditiva. Ministério da Educação. Séries Diretrizes. Brasília, SEESP, 1995.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96.** Brasília-DF. 1996

_____ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial.** Livro I. 1997.

_____ Secretaria de Educação Especial. **A Educação dos Surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____ **Parâmetros Currículos Nacionais: /adaptações curriculares.** Brasília - DF. 1999.

BRITO, F. L. **Por uma Gramatica de Sinais,** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BUENO, J. G. Da S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política/ educacional e formação de professores:** generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial* nj-5, 1993.

BUNCH, G. **An interpretation of full inclusion.** American Annals of the Deaf, Washinton, DC, v. 139, n. 2, p. 150-152, 1994.

CARNEIRO, R.U.C, **Avaliação de um curso de formação em serviço para Professores aluas com deficiência auditiva.** In: Resumo da 7ª Jornada de Educação Especial. Maril SP. Fundeb. 1998 .p. 175.

CARVALHO, R. E. **Nova LDB e a Educação Especial.** 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CENESP, **Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educaç especial: área de superdotados.** (Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudan 1975).

COHEN. O.P. **An administrator's view in inclusion for deaf children.** American Annals of the Deaf Washington, DC, v. 139, n. 2, p. 159-161, 1994.

GOLDFELD. M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvinte
focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000. [Links] Disponível em
<www.anped.org.br> Acesso em: 2008.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos.** São Paulo: Contexto, 2002.

KIRCHNER, C. J. **Co-enrolment as an inclusion model.** American Annals of the Deaf, Washington, DC, v. 139, n. 2, p. 163-164, 1994.

LACERDA, C.B. F. de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos.** Cadernos Cedes. São Paulo, Cortez, 2000, n. 50, p. 71-83

LAPLANE, A.L.F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiências.** São Paulo: Memno 1997.

_____, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2002.

MARCHESI, Á. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas.** IN: COLC., PALÁCIOS J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil.** História e Políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G. **O Planejamento para Indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil.** Texto elaborado para uso interno e exclusivo da disciplina "Educação Especial no Brasil" UFSCar, São Carlos, Abril, 2001.

QUADROS, R. M. de. **A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina.** Artigo submetido para a ANPED em 2005.

REVISTA do Professor. A inclusão que funciona: Os caminhos para transformar a escola para atender todos os alunos. **Revista Nova Escola.** N° 165. Ano XVIII. São Paulo, Setembro/2003.

SÁ, N.R.L. **A educação dos surdos: a caminho do bilingüismo.** Niterói: EDUFF, 1999

SALAMANCA, Espanha. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO - Espanha 1994.** Disponível em: <<http://www.saci.org.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: tempo, razão e emoção.** São Paulo: HUCITEC, 1986

_____, M. **A natureza do espaço: tempo, razão e emoção.** 3. ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** RJ: WVA, 1997.

SILVEIRA BUENO, J.G. **A educação do deficiente auditivo no Brasil.** In: TENDÊNCIAS e desafios da educação especial. Brasília, DF: SEESP, 1994.

SKLIAR, C. (Org). **Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre. Mediação, 1997

_____, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In:_____. (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre Meditação, 2004.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. Ed. Ática. São Paulo -SP,1992.

ZANATA, E. M. **Prática Pedagógica Inclusiva para alunos Surdos numa perspectiva colaborativa**. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2004.

_____, E. M. (Org.); LEITE, L. P. (Org.) . **Educação inclusiva: iniciando o debate. 1**. ed. Brasília: SEESP/ MEC, 2005. v. 1. 110 p.

