



AS CONDIÇÕES ESPACIAIS DO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS (INES) COMO POTENCIALIZADORAS DE UM ENSINO COLABORATIVO INCLUSIVO

Adailton Ribeiro Ramalho¹
Marcelo Alonso Moraes²

Introdução

A discussão sobre um ensino da Geografia inclusivo não pode se limitar a uma mera renovação ou adaptações de conteúdo, mas também - e principalmente - na mediação didática que, através de determinadas habilidades específicas da disciplina, promova o desenvolvimento integral da pessoa. Isso implica que, além de valorizar a aplicação/elaboração de conceitos, a capacidade de observação e de reflexão, não haja perda do foco nos valores básicos que regem a convivência humana, como o diálogo e o respeito às diferenças. Para isso, segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e a Base Nacional Curricular Comum (2017), as vivências escolares precisarão oferecer situações que estimulem o aluno a conhecer-se a si mesmo, a descobrir o outro e, conseqüentemente, a reconhecer e aceitar as diferenças. Enxergando-se como sujeito de capacidades múltiplas e como sujeito de relações, o aluno com necessidades especiais deverá, ao longo de sua trajetória escolar, reunir as melhores condições para desenvolver sua personalidade e agir com autonomia, discernimento, cooperação e respeito às regras, leis e normas instituídas e instituintes.

Torna-se fundamental que o docente se capacite tanto para atuar nas salas de aula do ensino regular, como em Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008). A educação inclusiva constitui, portanto, em “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1). Nesse contexto, destacamos a Política Nacional de Educação Especial que

trouxe novas demandas formativas com a oferta do atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que mudou: a) a definição do alunado potencial, antes voltado para determinada categoria de estudantes passou a ser para todo o espectro da população alvo da Educação Especial; b) as questões curriculares, antes restritas

¹ Graduando em Geografia pela PUC-Rio. Em memória.

² Doutor em Geografia pela UFRJ. Mestre em Geografia pela PUC-Rio. Graduado em Geografia pela UFRJ. Professor do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio, do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II e da Escola Alemã Corcovado. Pesquisador associado ao GeTERJ/PUC-Rio, ao GEOPPOL/UFRJ e ao NECPEG/PUC-Rio.

a determinados níveis de ensino, ou às vezes até mesmo com questões curriculares negligenciadas, e que passou a englobar a preocupação em dar respostas a alunos de todos os níveis, desde o nível da Educação Infantil até o Ensino Superior; c) o foco do atendimento, antes direcionado ao aluno passou a encampar ações dirigidas a todo o entorno escolar e comunitário (MENDES, CIA E CABRAL, 2015, p.514).

Dentro dessa linha de raciocínio, entendemos que o ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva promova “uma cultura educacional mais plural, que questione estereótipos sociais e promova uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e antissexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada a determinadas áreas curriculares, situações e grupos sociais (CANDAU, 2000, p.158), ou seja, que permita ao discente o exercício da cidadania, definida aqui como “qualidade ou status de cidadão”, “pertença passiva e ativa de indivíduos em um Estado-nação com certos direitos e obrigações universais em um específico nível de igualdade” (GUERRA, 2012, p.62-64). Trazemos Pinsky (2013) para corroborar nossa perspectiva, ao afirmar que

ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila (p.9).

Para que ocorra, de fato, o exercício da cidadania, faz-se mister pensar a escola como um espaço geográfico (SILVA JUNIOR, 2017). É dentro dessa perspectiva que percebemos o espaço do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como um meio e condição do processo de aprendizagem, interferindo nas práticas docente e discente.

O espaço do INES como potencializador de um ensino colaborativo e inclusivo

Levando-se em conta que o Brasil, segundo Pereira (2019, p.2), “tinha, segundo o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9.717.318 pessoas com alguma deficiência auditiva, ou seja, 5,1% da população (IBGE, 2010, p.76)”, conforme ilustra a Figura 1.

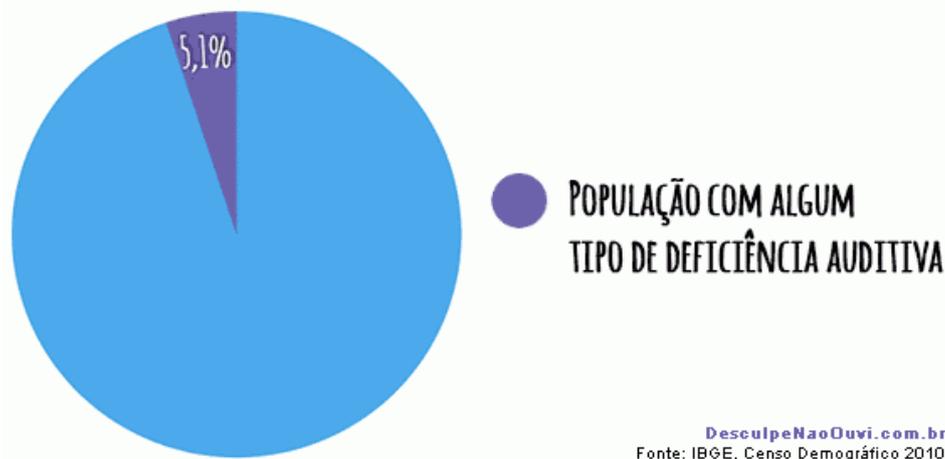


Figura 1: População com dalgum tipo de deficiência auditiva

Fonte: <https://desculpenaoouvi.com.br/afinal-quantos-surdos-existem-no-brasil-spoiler-ninguem-sabe/>. Acesso em 17 de julho de 2020

Haja vista que a maioria são pobres e, conseqüentemente, possuem muitas dificuldades de acesso à educação no espaço escolar (Figura 2,) e que o cidadão pleno seria, segundo Carvalho (2013, p. 9), “aquele que fosse titular dos três direitos”, dentre eles os sociais, como educação e saúde, ter acesso à escola é, portanto, um direito na garantia do exercício de cidadania da população surda. É preciso, como defende Azevedo (2012), tornar estes indivíduos “cidadãos, ou seja, sujeitos dotados de iguais direitos e deveres perante o Estado” (p. 35).

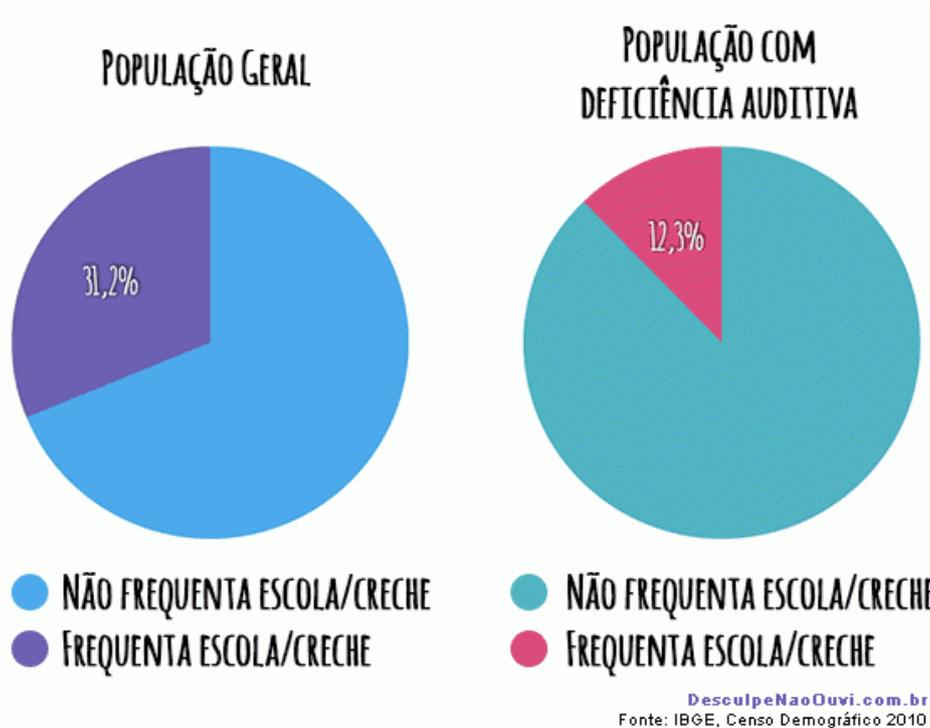


Figura 2: População com deficiência auditiva que não frequenta / frequenta escola

Fonte: <https://desculpenaoouvi.com.br/afinal-quantos-surdos-existem-no-brasil-spoiler-ninguem-sabe/>. Acesso em 17 de julho de 2020

Para que tal objetivo seja alcançado, defendemos aqui um ensino colaborativo e inclusivo para alunos surdos, definido “como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum” (FRIEND e COOK, 1990). Do nosso ponto de vista, para que ele de fato ocorra, deve haver, além de um compromisso de todos os professores, famílias, gestores escolares, uma nova visão sobre o espaço escolar.

Dando sequência a esse raciocínio, é urgente repensarmos as práticas pedagógicas entendendo a escola como espaço geográfico e, assim, buscarmos uma nova base de mudança. Silva Junior (2017, p.57) fundamenta nossa reflexão ao “compreender a escola como um substrato material preenchido por relações sociais territorializadas”. O autor entende o substrato material como a morfologia do espaço (escolar), incluindo o “edifício e os recursos que nele estão contidos e a serviço do professor para a execução de suas práticas (tecnologias, quadro, salas, laboratórios, xerox, etc)” e as relações sociais territorializadas,

que são o “corpo docente, o projeto político-pedagógico, o corpo discente e o professor, individualmente, num jogo de negociação de interesses e intenções para a construção de suas práticas”, somando-se as reuniões para planejamento e estudo.

Esse espaço escolar simultaneamente homogêneo, fraturado, desarticulado e abstrato-concreto é o espaço do cotidiano, de particularidades físicas, de gênero, étnicas, religiosas. Aparentemente separados, os espaços escolares e externos a eles são, ao mesmo tempo, deslocados e unificados, apesar de a ideologia dominante produzir um discurso ilusório de dissociação, o que leva Lefebvre (2008) a defender a ideia de um espaço conjunto-disjunto, já que os elementos constituintes desse espaço estão, dialeticamente, separados e ligados.

Apresentamos, a seguir, algumas estratégias e mecanismos que contribuam para a inserção social do portador de deficiência. Para Cabral e Silva (2017, p. 66-67) *apud* Agueles, Hughes e Schumm (2000), são necessários sete elementos para que o processo aconteça com sucesso:

1. *Horário comum de planejamento*, no qual os professores possam discutir e compartilhar suas ideias. Nesse período, os professores podem refletir sobre suas estratégias para atender as necessidades específicas apresentadas pelos alunos, assim como definir papéis e responsabilidades do trabalho conjunto antes, durante e após a aula;
2. *Flexibilidade* para trabalhar de modo colaborativo, no que diz respeito à forma de ensinar e manejar a sala de aula;
3. *Disposição para correr riscos*, já que as demandas apresentadas pelos alunos são diversas e exigirão dos professores o planejamento e implementação de estratégias inovadoras;
4. *Explicitação e definição de papéis e responsabilidades* dos professores envolvidos, já que o trabalho de ambos está voltado para promover e ampliar a participação e o aprendizado de todos os alunos;
5. *Compatibilidade*, já que compartilhar responsabilidade, modificando o estilo de ensino e trabalhando próximo com outro professor representa um difícil desafio para alguns professores;
6. *Comunicação frequente e clara* entre os envolvidos, expressando o que pensa e sente e ouvindo o parceiro;
7. *Suporte administrativo*, pois a gestão escolar deve estar pronta para auxiliar na superação de obstáculos que podem surgir durante o processo, criando uma atmosfera na qual erros e mudanças são considerados parte do processo.

Vários dos elementos citados anteriormente como condições espaciais para o fazer pedagógico colaborativo e inclusivo podem ser percebidos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 1857, que oferece, através da Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional (DIEPRO), cursos que preparam a pessoa surda para o mercado de trabalho, assim como assessoria técnica às empresas que as receberão. Além disso, o espaço escolar conta com um atendimento fonoaudiológico individual, através da Divisão de Fonoaudiologia (DIFON), criada em 1959, orientando familiares, estagiários e capacitando profissionais. Estes podem realizar pesquisas que contribuam para a prevenção e avaliação das pessoas surdas, além da elaboração de materiais terapêuticos e informativos direcionados à surdez. Finalmente, o INES oferece assistência médico-odontológica, de caráter preventivo e terapêutico, e socio-psicopedagógico (<http://www.ines.gov.br/> Acesso em 17 de julho de 2020).

Apesar das condições espaciais favoráveis acima relatadas, o INES, segundo Pereira (2019, p.2), apresenta turmas

muito heterogêneas. Nelas, temos estudantes com idades muito diferentes, além de diferenças no nível de compreensão das duas línguas, Português e Libras. Alunos que ingressaram no Instituto e nunca tiveram contato com a língua de sinais e alunos que estão na escola e têm grandes dificuldades com a língua portuguesa. Alguns desses alunos só



utilizam a língua de sinais, outros sabem Libras e oralizam um pouco e alguns só conseguem oralizar. Ou seja, alunos muito diferentes entre si dentro de uma escola para surdos. O INES é uma escola bilíngue, onde Libras é a L1 e, o Português a L2, ou seja, uma escola voltada para o ensino de alunos surdos.

Visando suprir essa necessidade, o INES oferece um Curso de Língua Brasileira de Sinais Libras, que se destaca pela gratuidade,

a cada semestre, em cinco módulos, para toda comunidade, especialmente familiares de crianças surdas, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de empresas públicas e privadas. Além disso, o instituto busca qualificar e encaminhar pessoas surdas para o mercado de trabalho, valorizando suas potencialidades e promovendo o exercício da cidadania. São oferecidos cursos de qualificação, a fim de preparar profissionalmente essas pessoas, e assessoria técnica às empresas que as receberão – estes cursos estão disponíveis para alunos do Colégio de Aplicação e para pessoas surdas da comunidade (<http://www.ines.gov.br/>. Acesso em 17 de julho de 2020).

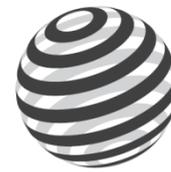
Segundo Pereira e Arruda (2016, p.105-106), o aluno surdo tem o direito, enquanto cidadão, ao material pedagógico em Libras. Por conta disso, o grupo de professores de Geografia do INES atua com os docentes surdos para a produção de recursos pedagógicos bilíngues que permitam a aprendizagem, por parte do aluno surdo, de conteúdos e materiais geográficos em língua de sinais, favorecendo, inclusive, o aprendizado do português escrito pelos alunos.

Os desafios diários vivenciados em sala de aula nos permitem imaginar algumas possibilidades estéticas e técnicas, assim como algumas dificuldades nas relações entre as linguagens envolvidas na elaboração de um material de Geografia específico para o estudante surdo. Em relação às questões técnicas, podemos apresentar algumas ideias sobre a base material, não há como esta ser em papel, pois necessita comportar a Libras, uma língua visual e espacial, o que nos obriga a pensar em uma base digital, que possa comportar vídeos. Para democratizar ao máximo o acesso ao material didático, a internet é certamente o melhor caminho, mas ainda não sabemos se na forma de um site, ou qual seria a melhor plataforma para os objetivos (PEREIRA e ARRUDA, 2016, p.108).

Concordamos com Silva Junior (2019, p.231) quando diz que o cotidiano escolar é um “espaço de formação, de aprendizado, de crescimento”, que “assenta-se nas proposições de aprender com a prática e de aprender com as trocas que permeiam o espaço escolar”. A formação continuada dos professores de Geografia revela-se, portanto, um elemento essencial para que os docentes possam ter instrumentos para uma prática colaborativa em contexto de inclusão escolar, onde “um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes”, como bem sintetizou Mendes (2006, p.32).

Para Pereira (2016, 2019), professor do INES,

o trabalho realizado no INES, assim como em todas as demais escolas, deve passar por um processo que busque incessantemente a inclusão de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, que respeite o multiculturalismo existente em cada contexto de ensino. Isso é significativo para o desenvolvimento de práticas que garantam a todos um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Assim como acontece em escolas de alunos ouvintes, temos, no INES, uma grande heterogeneidade na composição das diversas turmas da escola. Esse caráter heterogêneo se configura de diferentes formas e em diversos níveis, que vão desde o processo de domínio da língua portuguesa e da Libras até a inclusão de alunos com múltiplas deficiências.



Considerações Finais

As rápidas e profundas transformações no cotidiano escolar, com o aumento progressivo de demandas inclusivas, exigem novas regulações e uma flexibilidade das práticas pedagógicas que possam, em ritmos cada vez mais velozes no tempo e no espaço, produzir novas espacialidades que superem os mecanismos que, até então, sustentavam a ilusão de pertencimento e coesão dos alunos com necessidades especiais.

Levando-se em conta as novas demandas educacionais é que procuramos apresentar, ao longo do artigo, como a escola, enquanto espaço geográfico, deve ser analisada como ponto de convergência entre diferentes processos constitutivos, refletindo as possibilidades concretas de realização da sociedade, representadas por suas marcas aí deixadas. Como local onde se manifesta a vida, o espaço escolar é fruto da entrada da sociedade nas formas-objetos, sendo meio e produto da realização dos grupos sociais.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, com suas especificidades espaciais, revelou-se um espaço escolar onde os sujeitos do processo revelam a sua busca diária por uma educação colaborativa e inclusiva. Estes sujeitos que produzem o espaço, dentre alunos, professores e gestores, também são produzidos por ele. Seus costumes, hábitos, desejos e afeições interferem nas práticas pedagógicas, (re) criando hábitos, costumes e desejos que (re) significam as tradições e alteram as práticas sociais.

Referências Bibliográficas

ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. **Co-Teaching: a Different Approach to inclusion**. Principal, Reston (Virgínia), v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.

AZEVEDO, D. A. **Divisão municipal e o exercício da cidadania em espaços desiguais: os casos do Piauí e Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro/PPGG, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CABRAL, L. S. A. e SILVA, A.M. **Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 61-72, 2017 - Edição Especial.

CANDAU, V. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FRIEND, M.; COOK, L. **Collaboration as a predictor for success in school reform**. Journal of Educational and Psychological Consultation, Chicago (Illinois), v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990.

GUERRA, S. **Direitos Humanos e cidadania**. São Paulo: Atlas, 2012.

<http://www.ines.gov.br/>

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015a. 530p.

PEREIRA, F. R. e ARRUDA, G.B. **Material didático no ensino de geografia para surdos**. Revista Giramundo, Rio de Janeiro, v. 3, N. 5, p. 03 - 110, jan. / jun/2016.



PEREIRA, F. R. **Experiências no ensino de geografia para alunos surdos.** Rev.Elet. Educação Geográfica em Foco. Ano 3, Nº6 Especial 2º ELG, outubro/2019.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA JUNIOR, H.M.C. **“E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?” - Geografia Escolar, Geografia Acadêmica e mobilidade espacial do saber.** XIV, 119 f. Orientador: Rafael Straforini Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA JUNIOR, H. M.C. **Geografia escolar: discussões sobre a identidade disciplinar e sobre a condição espacial da prática docente.** Revista Giramundo, Rio de Janeiro, V.4, N.7, p.53-65, jan. / jun./2017

SILVA JUNIOR, H. M.C. **Mediação didática em Geografia: estratégias de construção do conhecimento escolar no CAP-UFRJ.** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 221-237, jul./dez. 2019.