



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**INCLUSÃO: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos
no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.**

Jean Volnei Fernandes

Brasília-DF

2015

Jean Volnei Fernandes

INCLUSÃO: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Geografia, área de concentração Análise de Sistemas Naturais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ruth Elias de Paula Laranja

Brasília-DF

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F363i Fernandes, Jean Volnei
INCLUSÃO: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEP 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. / Jean Volnei Fernandes; orientador Ruth Elias de Paula Laranja. - Brasília, 2015.
101 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Geografia) -- Universidade de Brasília, 2015.

1. Educação de surdos. 2. Educação ambiental. 3. Inclusão. I. Laranja, Ruth Elias de Paula, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

INCLUSÃO: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Jean Volnei Fernandes

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Geografia, área de concentração Análise de Sistemas Naturais.

Aprovado por:

Profª. Drª. Ruth Elias de Paula Laranja
(Orientadora) UNB

Prof. Dr. Valdir Adilson Steinke
(Examinador) UNB

Profª. Drª. Nádja Ramos de Avila
(Examinadora Externa) ESTÁCIO/FACITEC

Brasília-DF, 2015

A meus pais, Valdeci e Diniz pelo amor incondicional, à
minha esposa Ivone pelo incentivo e compreensão, e a
meus filhos Gabriel e Eduardo.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu forças nos momentos de desânimo e coragem para continuar.

A professora Dr^a. Ruth Elias de Paula Laranja, que abraçou com muito entusiasmo o tema tratado nesta dissertação, me orientando e incentivando no transcorrer de todas as etapas do projeto em questão. Sua atuação foi fundamental como orientadora, desde o momento em que me recebeu como aluno especial, até o momento de conclusão da dissertação. Deixo aqui expresso a minha grande admiração à professora.

Aos professores, Dr. Valdir Adilson Steinke e Dr^a Nádja Ramos de Avila, que muito contribuíram com suas observações e comentários na construção desta dissertação.

A meus pais Valdeci e Diniz, que sempre estiveram presentes em minha vida, e aos quais tenho muita gratidão. A minha mãe em especial, que atuou de forma exemplar na minha formação, com ensinamentos que o tempo jamais apagará.

À minha esposa Ivone, pessoa de muita garra e determinação, que juntamente comigo, presenciou os momentos de ansiedade e euforia no desenrolar desta dissertação, que soube nas horas difíceis, com carinho, palavras incentivadoras e sobretudo amor, compreender a ausência nos momentos de estudo, leitura e pesquisa. Obrigado pelo companheirismo e atenção.

A meus filhos Gabriel e Eduardo, como grandes torcedores e incentivadores dos meus sonhos.

À amiga Karina só tenho a agradecer pela força, incentivo e ajuda prestada. Sua participação foi fundamental para meu ingresso na Universidade de Brasília.

À amiga Rafaela meus agradecimentos pelo suporte ofertado nos momentos em que precisei.

Ao amigo e diretor da Gerência Regional de Ensino do Gama, o poeta Fernando Freire, pela compreensão, palavras de incentivo e amizade que me encorajaram nos momentos difíceis.

Aos diretores do CEF 08 do Gama, Jamielton Braulino e Sandra Lopes, e a assistente administrativa Rosangela Elvira, que se dispuseram a ajudar e colaborar em todas as etapas desta pesquisa.

À professora de Letras-Libras Ivone, profissional capacitada e competente, que atuou como elo de comunicação entre o pesquisador e os alunos com deficiência- auditiva.

Aos amigos da sala de recursos, Inácio, Darlene, Dinorá, Cristiane, Suelinda, Juanice, Arlene e Consuelha pelo apoio e carinho prestados.

Ao amigo professor Dr. Eguimar Chaveiro, coordenador do grupo de estudos “Dona Alzira” IESA-UFG, pelas horas de conversa, incentivo e sugestões enriquecedoras.

Ao amigo Gilmar Elias, que me encorajou nesta trajetória de estudos. Assistir à sua dissertação de mestrado, foi a mola propulsora para chegar até aqui.

Ao amigo Maciel, companheiro de luta e de sonhos, grande incentivador na elaboração desta dissertação.

Aos amigos Eunice, Eliete, Nida, José Augusto, Cláudia, Joilson e Gilberto que compartilharam comigo este momento de realização.

RESUMO

O desenvolvimento dessa dissertação de mestrado, teve como foco principal buscar mecanismos, que facilitassem o ensino-aprendizagem de alunos portadores de deficiência auditiva, no tocante às questões relativas à educação ambiental. O interesse pelo assunto surgiu, a partir das situações vivenciadas pelo pesquisador durante o trabalho como professor de geografia para alunos com surdez do 6º ao 9º ano do ensino fundamental no Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama-DF. Para dar respaldo à pesquisa foram realizadas leituras de temas ligados à inclusão, à educação de pessoas com surdez e à educação ambiental. Foi aplicada junto aos alunos surdos, pesquisa qualitativa/quantitativa com o intuito de conhecer o pensamento dos alunos em relação às questões ambientais e sociais. A metodologia de pesquisa teve como propósito preparar aulas de educação ambiental, com foco na coleta seletiva e na reciclagem, que fossem mais significativas e apropriadas para o aprendizado do aluno surdo. Os passos seguintes da metodologia consistiram na junção do tripé: comunicação em Libras, material visual e saída de campo, como eixos norteados da pesquisa. Todo o trabalho contou com a participação de uma intérprete de Libras, que traduziu os conhecimentos expressos em português, para a língua materna dos surdos “Libras”. Posteriormente foi trabalhado o filme “Lixo Extraordinário” de Vick Muniz, que contemplou os aspectos ligados as questões visuais. A etapa seguinte foi a saída de campo, na Estação de Metarreciclagem em Valparaíso de Goiás, local em que ocorre todo o processo de transformação do lixo eletrônico, com materiais recolhidos tanto em Goiás como no DF.

Palavras chave: Educação de surdos. Educação ambiental. Inclusão

ABSTRACT

The development of this dissertation, focused primarily seek mechanisms that facilitate the teaching and learning of students with hearing impairment, concerning issues related to environmental education. The interest in the subject arose from the situations experienced by the researcher while working as a professor of geography for students with deafness from 6th to 9th grade of elementary school at Fundamental Education Center 08 of Gama-DF. To give support to research were performed readings issues related to inclusion, education of people with deafness and environmental education. It was applied to the deaf students, qualitative and quantitative research in order to meet students' thinking regarding environmental and social issues. The research methodology had as purpose to prepare environmental education classes, focusing on selective collection and recycling, to be more meaningful and appropriate to the learning of deaf students. The following steps of the methodology consisted of the junction of tripod: communication Pounds, visual material and field trip, as guided axes of research. All work had the participation of an interpreter of Libras, who translated the knowledge expressed in Portuguese, to the mother tongue of the deaf "Pounds". Then, was presented to the students the film: "Extraordinary Trash" of Vick Muniz, which included aspects related visual issues. The next step was the output field, at which time we address Metarreclagem station in Valparaíso de Goiás, in which we witness the entire process of transformation of electronic waste with materials collected both in Goiás and the Federal District.

Keywords: Deaf education. Environmental education. Inclusion

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
LISTA DE MAPAS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS.....	13
1- INTRODUÇÃO.....	15
1.1.Problema e Justificativa.....	17
1.2.Objetivos.....	18
1.3.Estrutura dos capítulos.....	19
2 - CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
2.1.Inclusão escolar: concepções e proposições.....	26
2.2.Modelo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva ofertada na SEDF.....	29
2.2.1.Atendimento ofertado na perspectiva da inclusão pela SEDF.....	31
2.2.2.Atendimento educacional especializado em sala de recursos.....	35
2.2.3.Caracterização da surdez.....	36
2.2.4.A relação entre o grau de surdez e o desenvolvimento infantil.....	37
2.2.5.A surdez na perspectiva pedagógica e social.....	38
2.2.6.Reflexões sobre a inclusão escolar do aluno surdo.....	41
3 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
3.1.Região Administrativa do gama: relação com a cidade.....	48
3.1.1.Gama-DF: a construção do território.....	52
3.1.2.Gama-DF: a capital do entorno sul.....	57
3.1.3.Nível de instrução da população do Gama.....	59

3.2. O Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama.....	61
3.2.1.Histórico.....	63
3.2.2.Diagnóstico.....	64
3.2.3.Organização administrativa.....	65
3.2.4.Educação especial.....	67
3.3. Organograma da metodologia.....	70

4 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SURDEZ.....71

4.1.Análise da pesquisa qualitativa-quantitativa.....	76
4.2.Documentário Lixo-Extraordinário.....	78
4.3.Estação de metarreciclagem.....	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....91

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....93

ANEXOS

Anexo 1- Consentimento para participação na pesquisa.....	97
Anexo 2 – Modelo do questionário aplicado na pesquisa.....	98
Anexo 3 – Eixos norteadores das entrevistas.....	101

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01:	52
------------------	----

Figura 02:	63
Figura 03:	64
Figura 04:	70
Figura 05	79
Figura 06	80
Figura 07:	81
Figura 08:	84
Figura 09:	85
Figura 10:	86
Figura 11:	87

GRÁFICOS

Gráfico 01: Domicílios ocupados segundo problemas nas cercanias - Gama – DF – 2013.....	50
Gráfico 02: Pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, entorno do DF- 2013.....	58
Gráfico 03: População segundo tipo de deficiência – Gama –DF -2013.....	61
Gráfico 04: Nível de instrução dos país	76
Gráfico 05: Renda familiar	77
Gráfico 06: Satisfação com o serviço de limpeza pública	78
Gráfico 07: Principais materiais reciclados pelos surdos	89
Gráfico 08: Preferências de aulas de EA para os alunos surdos.....	90

MAPAS

Mapa 01: Área Metropolitana de Brasília.....	51
Mapa 02: Área original dos Municípios que cederam território ao Distrito Federal (1958).....	54
Mapa 03: Região Administrativa do Gama-DF: Centros de Ensino Fundamental 08 do Gama.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: População segundo a condição de estudo - Gama - Distrito Federal 2013.....	55
------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabela 02: População segundo a condição de estudo - Gama - Distrito Federal – 2013.....	59
Tabela 03: População segundo o nível de escolaridade - Gama - Distrito Federal – 2013.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
AMB: Área Metropolitana de Brasília
AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação
BIA: Bloco Inicial de Alfabetização
CAS: Centro de Apoio ao Surdo
CEE: Centro de Ensino Especial
CEEDV: Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CEF: Centro de Ensino Fundamental
CEI: Centro de Educação Infantil
CEJAD: Coordenação de Jovens e Adultos
CODEPLAN: Companhia de Planejamento
COESP: Coordenação de Educação Especial
DB: Decibéis
DF: Deficiência Física
DI: Deficiência Intelectual
DMU: Deficiências Múltiplas
DPAC: Distúrbio do Processamento Auditivo Central
DV: Deficiência Visual
EJA: Educação de Jovens e Adultos
GEB: Gerência de Educação Básica
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
MEC: Ministério da Educação e Cultura
NEE: Necessidades Educacionais Especiais
NOVACAP: Companhia Urbanizadora da Nova Capital

NUDAPAC: Núcleo de Pesquisa e Atendimento ao Estudante com Distúrbio de Audiocomunicação

OMS: Organização Mundial da saúde

ONG: Organização Não Governamental

PDAD: Pesquisa Distrital Por Amostra de Domicílio

PDAF: Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA: População Economicamente Ativa

PMAD: Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios

PPI: Plano Pedagógico Individual

RA: Região Administrativas

SEAA: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEDF: Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEESP: Secretaria de Educação Especial

SGE: Sistema Gestão Escola

SOE: Serviço de Orientação Educacional

SUGEP: Subsecretária de Gestão de Pessoas

SUPLAV: Subsecretária de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

TC: Transtorno de Condutas

TDAH: Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEF: Transtornos Funcionais Específicos

TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento

TOD: Transtorno de Oposição

UE: Unidade de Ensino

UFG: Universidade Federal de Goiás

UNB: Universidade de Brasília

I – INTRODUÇÃO

Pesquisar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas. As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar. Estes decorrem da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais.

Nesse contexto, ganha força a perspectiva educacional inclusiva, a qual, baseando-se no princípio da Educação Para Todos, propõe a articulação entre a Educação Especial e o sistema regular de ensino, de modo que as escolas regulares, adotando uma postura de respeito e valorização à diversidade, desenvolvam valores e práticas que eliminem, ou ao menos minimizem barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, possibilitando a igualdade de oportunidades durante o processo educativo e garantindo assim, uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

A inclusão foi pela primeira vez considerada na conferência da ONU realizada na Espanha na cidade de Salamanca em junho de 1994. A carta de Salamanca foi ratificada por 92 países. O apelo principal da Declaração de Salamanca foi por uma educação universalizada, onde fosse garantido que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem".

Estudos realizados na última década do século XX e início do século XXI por diversos autores, dentre eles POKER (2001, p.300), oferecem contribuição à educação de alunos com surdez na escola comum. Os referidos estudos ressaltam a importância da valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada ser humano. Poker afirma:

(...)Deficiências das trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e conseqüentemente os avanços cognitivos.

A Geografia escolar contribui, de forma significativa, para a formação de sujeitos críticos e autônomos, pois possibilita que estes tornem-se capazes de compreenderem a produção e organização espaciais. Dessa forma, sobretudo considerando a proposta de Educação Ambiental Inclusiva, faz-se necessário pensar em metodologias que efetivem o

processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos surdos possam compreender e construir uma melhor relação entre eles e o meio ambiente.

A Educação Ambiental é uma das estratégias mais adequadas para enfrentar a marcha da degradação ambiental do planeta, através da busca da transformação de atitudes da população, e do comprometimento desta com a vida. Conforme cita Novo (1995):

só podemos entender a Educação Ambiental como o processo que conduz a alcançar uma visão complexa e comprometida da realidade em que se desenvolve a vida.... Educação Ambiental significa, assim, educar para a compreensão da realidade humano-entorno indissociavelmente unida, como uma realidade complexa e, conseqüentemente, educar para uma nova forma de relação operativa da humanidade com o Meio Ambiente.

Considerando a necessidade do desenvolvimento do saber geográfico para o aluno surdo, o presente projeto de pesquisa visa buscar mecanismos e alternativas que levem esses alunos a compreender melhor os conceitos ambientais que os cercam, tais conceitos estão relacionados aos conteúdos estudados em geografia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que foram previamente selecionados no transcórre da pesquisa, de acordo com o conteúdo programático estabelecido pela SEDF. Dentre eles temos:

- A paisagem e seus elementos;
- As paisagens transformadas;
- A ação humana altera o ambiente;
- Destruição da vegetação;
- As paisagens preservadas;
- Unidades de conservação;
- O espaço geográfico;
- O trabalho humano;
- As relações entre trabalho e paisagem;
- Produção, consumo e degradação ambiental;
- Problemas ambientais do mundo contemporâneo;
- Desenvolvimento sustentável;
- Problemas ambientais dos centros urbanos.

Dessa forma partindo da correlação entre os conteúdos estudados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o lixo e os resíduos sólidos possam ser criados conceitos e atitudes ambientais, que levem os alunos surdos a compreender melhor sua relação com o mundo,

levando-os a tornarem-se agentes ativos no processo de transformação da sociedade atual, procurando desenvolver dessa forma, uma troca de saberes entre professor e aluno. Segundo Paulo Freire (1997) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

1.1.Problema/Justificativa

Outro aspecto importante a ser levado em conta, é que para o aluno surdo seu aprendizado é feito basicamente através da observação, ou seja, ele utiliza outros sentidos principalmente a visão para compreender o mundo a sua volta. A Geografia Escolar, partindo das relações sociais e dessas com os aspectos naturais, busca compreender o espaço produzido e constantemente transformado por tais interações, o chamado espaço geográfico.

Desta forma alguns questionamentos se fazem necessários: Como trabalhar Educação Ambiental de forma clara e objetiva para pessoas com necessidades educacionais especiais? Como tornar as aulas de Educação Ambiental interessantes e atraentes para este grupo de aluno?

A Educação Ambiental, com efeito, se decanta como uma medida para a sensibilização cidadã sobre a problemática do Meio Ambiente, com vistas a promover mudanças de comportamento social para frear o índice de degradação que sofre o Meio Ambiente, sendo considerada como um dos eixos fundamentais para impulsionar o processo de prevenção da deterioração ambiental, de aproveitamento sustentável de nossos recursos e de reconhecimento do direito do cidadão e comunitário a um ambiente de qualidade. Esta ideia inicial, agora dificilmente refutável, tem sido recomendada nas políticas para o desenvolvimento sustentável.

Refletida na Agenda 21, em seu capítulo 36, expressa o consenso internacional de que a educação, a tomada de consciência do público e a capacitação, configuram um processo que permite que os seres humanos e a sociedade desenvolvam plenamente suas capacidades latentes. Resulta evidente que a Educação Ambiental, pela sua própria natureza, exige um modelo educativo novo, cujos pressupostos teóricos se ampliem a todas as disciplinas do âmbito científico, pela necessidade de responder às exigências da problemática do Meio Ambiente originada pela atividade humana, às portas do segundo milênio da história da humanidade.

A implantação da interdisciplinaridade torna-se um requisito imprescindível para a efetivação da Educação Ambiental e de sua missão, a qual implica um giro revolucionário para a própria concepção global do ensino. No sentido profundo que compreende a Educação

Ambiental entendê-la significa, pelo menos supor, mudança de valores e aplicação destes à prática social. Isto conduz a mudanças de comportamento dos indivíduos e da comunidade.

Dessa forma cabe ao profissional da Geografia dar ao aluno surdo a visão de mundo tão necessária para que ele compreenda a relação do homem com a natureza, e as transformações provocadas por essa relação tanto na esfera local como mundial. Cabendo assim ao professor de Geografia dar suporte ao aluno surdo, utilizando-se de materiais visuais e concretos que facilite o aprendizado e uma melhor relação entre o aluno e o meio ambiente.

1.2.Objetivos

Objetivo Geral

Apresentar formas diferenciadas de ensino-aprendizagem para que os alunos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com deficiência auditiva, possam compreender melhor a relação do homem com o meio ambiente.

Objetivos Específicos

.Analisar o nível de compreensão ambiental dos estudantes surdos, do 6º ao 9º ano, inseridos no Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama DF.

.Verificar as novas metodologias para a educação de surdos direcionadas para o estudo do meio ambiente.

.Oferecer subsídios aos professores de Geografia, que atuam com alunos surdos do 6º ao 9º ano, do Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, condições para desenvolver projetos de Educação Ambiental voltados para os resíduos sólidos e a coleta seletiva de lixo.

1.3. Estrutura dos Capítulos

O primeiro capítulo abordou: o contexto, a caracterização da pesquisa, a justificativa do tema e os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

No segundo capítulo, foi apresentado o histórico da educação especial, destacando: concepção da educação, missão e objetivos institucionais, procurando caracterizar o processo de inclusão escolar dentro do modelo de educação especial, adotado na perspectiva inclusiva ofertada pela SEDF.

O terceiro capítulo apresentou os passos metodológicos da dissertação, procurando caracterizar a Região Administrativa do Gama, assim como os alunos surdos, sujeitos da pesquisa. Para tanto, será apresentado inicialmente, um estudo sobre a origem da RA em relação, a construção de seu território, os problemas ambientais que afetam as áreas próximas das residências, o nível de instrução da população do Gama, o número de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência tanto na RA do Gama, como também nos municípios que compõem seu entorno. Outro aspecto abordado no terceiro capítulo diz respeito a área de estudo, no tocante ao histórico, objetivos e missão do Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama.

No intuito de conhecer os sujeitos pesquisados, será realizada a caracterização socioeconômica dos estudantes e dos familiares selecionados para a pesquisa, por meio dos dados obtidos com a aplicação dos questionários. O objetivo é identificar a percepção que os alunos surdos possuem do meio ambiente, procurando fazer a correlação do tema estudado com o lixo e os resíduos sólidos, e se essa percepção varia em função de condições econômicas, nível de escolaridade dos pais e local de moradia.

No quarto capítulo objetivou-se conhecer, por meio de elementos qualitativos colhidos nas entrevistas semiestruturadas e observação participante, as representações sobre o meio ambiente produzidas pelos alunos surdos. O capítulo tem por objetivo, apresentar as principais características, de uma educação ambiental voltada para pessoas com surdez.

Esse estudo pautou-se, na utilização de elementos significativos para aprendizagem de pessoas surdas, procurando demonstrar através do estudo e da observação do grupo de alunos, o que eles pensam e fazem em relação às transformações ocorridas no meio ambiente, nesse caso os elementos significativos, estão relacionados à apresentação de um documentário sobre o lixo, e à visita de campo à Estação de Metarreciclagem que detalharemos no transcorrer da pesquisa. Para esta etapa utilizaremos a Libras, Língua Brasileira de Sinais, com o objetivo

levar a pesquisa o mais próximo da realidade percebida e vivida pelo aluno surdo em relação às questões ambientais.

2 - CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo o marco normativo brasileiro, é princípio e finalidade da educação a formação de cidadãos. Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB estabelecem que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O cidadão pleno é aquele que consegue exercer, de forma integral, os direitos inerentes à sua condição. A cidadania plena passa a ser, desse modo, um ponto de referência para a permanente mobilização dos sujeitos sociais.

Pensar sobre o papel que a educação cumpre na atualidade requer pensar sua função, sua organização e o envolvimento dos sujeitos. Requer, sobretudo, pensar nas realidades que vivem e convivem no espaço escolar, considerando o momento em que as desigualdades e injustiças sociais expõem os equívocos de um modelo de desenvolvimento econômico e social que visa apenas ao lucro imediato de uma minoria (GADOTTI, 2000) e transforma as relações humanas em relações de mercado.

Esse modelo, fruto das políticas capitalistas, leva as pessoas a um processo de personalização e competitividade que alteram o modo de ver, entender e agir – ou não agir – na vida, no qual as aspirações e a realização individuais estão fortemente vinculadas aos imediatismos que se refletem no consumo descartável (LIPOVETSKY, 2007), em uma lógica de felicidade efêmera, que dura o tempo que o objeto de consumo durar ou até que um novo surja.

Marca indelével desse modelo, em todo o mundo, é o abismo cada vez maior entre pobres e ricos; entre os excessivamente alimentados e os que sofrem de fome crônica; entre os moradores de palácios e os sem-teto de todas as origens, disparando o detonador da pior de todas as armas: a injustiça social, fomentadora da indiferença, da crueldade e da violência.

Na sociedade de agora, o conceito de consumo extrapola a dicotomia oferta-compra, abrangendo as relações sociais, existenciais, afetivas, de status e poder, alterando o mundo da produção e do trabalho e, conseqüentemente, da educação. O consumo é um processo motivado

pela falsa sensação de felicidade e bem-estar, associada às marcas, à tecnologia, à exclusividade e ao imediatismo, que povoam o imaginário coletivo e submetem os sujeitos aos apelos insistentes de novos produtos com ciclo de vida cada vez mais curto (LIPOVETSKY, 2007) e, mais grave, que geram uma quantidade incalculável de resíduos para o meio ambiente.

O consumo predatório atinge diretamente os recursos e reservas naturais do planeta, quer pela utilização de tecnologias sujas, quer pelo desmatamento descontrolado, quer pela ocupação desordenada do solo, ou ainda pelo extermínio de espécies da flora e da fauna. E essa desfiguração excessiva da Terra coloca em risco as condições de vida das gerações futuras e a própria manutenção das gerações de agora. Que o digam a falta de alimentos, a escassez de água, o aquecimento global e as abruptas mudanças climáticas.

E essas relações, marcos da contemporaneidade, afetam as sociedades pelo potencial destrutivo e pela voracidade com que os hábitos consumistas entram em contradição com a natureza como fundamento da vida (GADOTTI, 2000), chamando a atenção para uma questão emergente que precisa ser posta em debate: a sustentabilidade humana.

A ideia de sustentabilidade humana ultrapassa a teoria do desenvolvimento sustentável, embora encontre nela seu nascedouro, na medida em que, para além da viabilidade de um desenvolvimento de agressão ao meio ambiente, busca uma reflexão-ação que articule todas as áreas e aspectos da vida, em uma perspectiva orgânica, segundo a qual Terra e seres humanos emergem como uma entidade única (BOFF, 1995). Nesse sentido, pensar a sustentabilidade exige o exercício humano de pensar as múltiplas dimensões do próprio ser, em uma visão holística, integral, não centrada apenas na liberdade individual em detrimento da justiça social e da vida em coletividade.

A ideia de sustentabilidade humana parte da resignificação do conceito de homem e de mulher como força de trabalho, para quem as relações se restringiam ao próprio capital e à luta de classes, e de uma concepção de ser humano e sociedade como elementos inseridos dentro da natureza, e não dela apartados, cujo bem-estar não se limita à satisfação dos aspectos estéticos e fisiológicos, mas, sobretudo, busca os aspectos éticos e as relações minimamente justas e de convivência pacífica.

O raciocínio sustentável exige a busca pelo bem-estar “sociocósmico” (BOFF, 1995), para o qual não basta que o humano esteja bem atendido em seus direitos e necessidades básicas, sem que também o estejam os demais seres e elementos da natureza, posto que, juntos, constituem a comunidade planetária.

Há, ainda, que se pensar o uso racional dos recursos tecnológicos e das fontes de energia como componentes indispensáveis a uma vida sustentável. Os resíduos industriais, o despejo de metais pesados na natureza, o consumo de combustíveis fósseis e a mecanização da mão de obra em larga escala são alguns dos resíduos degradantes da política capitalista que inviabilizam a sustentabilidade humana, práxis para a racionalização de tecnologias e matrizes energéticas limpas, em um movimento que busca o equilíbrio entre ser humano, ambiente e tecnologias, que complementam o processo de sustentabilidade.

É este o grande desafio da educação do presente: transformar a sociedade, conduzindo o processo de transição para uma humanidade sustentável. Essa construção só se torna possível por meio de uma pedagogia que se preencha de sentido, como projeto alternativo global, em que a preocupação não está centrada na preservação da natureza ou no impacto da intervenção humana sobre os ambientes naturais, mas em um novo modelo de civilização, sustentável, implicando uma mudança radical nas estruturas econômicas, sociais e culturais vigentes.

Essa mudança está ligada a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (BENFICA, 2011), em prol da felicidade real, interna, que depende do exercício da alteridade e, portanto, da solidariedade como prática democrática. A construção de outra sociedade deve ser a meta primordial da educação formal, que transcende os muros da escola.

Formalmente, a escola é o espaço determinante para que se concretize a ação educativa. Nesse sentido, Petitat (1994) explicita que a escola serve tanto para reproduzir a ordem social como para transformá-la, seja intencionalmente ou não. Além disso, a escola é o espaço de socialização de crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos, bem como espaço de difusão sociocultural; e também é um espaço no qual os sujeitos podem se apropriar do conhecimento produzido historicamente e, por meio dessa apropriação e da análise do mundo que o cerca, em um processo dialético de ação e reflexão sobre o conhecimento, manter ou transformar a sua realidade.

A escola é uma instituição social que pode ocasionar mudanças diante das lutas ali travadas, por meio de sua prática no campo do conhecimento, das atitudes e dos valores, de articular e desarticular interesses (FRIGOTTO, 1999). Por essa razão, não se deve perder de vista a ideia de que as ações pedagógicas refletem as concepções, estejam elas explícitas ou não.

O papel da educação no espaço escolar requer o fim da ingenuidade sobre as disputas ideológicas ali presentes. As ações, democráticas ou autoritárias, revelam a formação oferecida.

Por isso, é preciso questionar sobre a escola que temos e a escola que queremos construir, e isso implica problematizar as ações, articular os segmentos que desempenham suas funções e, como proposto pela gestão democrática, favorecer as instâncias coletivas de participação.

Dessa forma, proporcionar uma educação que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade, que reconheça o território de influência da escola no desempenho de sua função de formadora de sujeitos históricos é, a nosso ver, o caminho para fazer uma educação que seja transformadora da realidade.

A educação deve ser fomentada a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no trabalho realizado, realidade esta que não se restringe ao campo das relações humanas e sociais entendidas apenas como as relações entre humanos. Deve conectar os saberes construídos historicamente, associados aos saberes construídos pela comunidade, e que incorporam uma nova mentalidade, um novo jeito de ser, estar e se relacionar no mundo, para que nela adquiram sentido e sirvam como mobilizadores de ações e atitudes, visando à formação solidária fundada no respeito, na autonomia, a favor do bem comum e da transformação social, numa perspectiva de construção de consciências de corresponsabilidade para com o futuro do planeta e a sobrevivência das gerações futuras.

A ação educativa deve ir além das aprendizagens de conteúdos formais, reconhecendo diferentes espaços, etapas, tempos e ferramentas educativas para que se consiga superar a distância entre o que se constrói dentro e fora da escola, porque

[...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2002, p.98).

A aprendizagem é um processo que se desenvolve com a maturidade natural do organismo humano, com o contato com a cultura produzida historicamente e por meio das relações sociais mediatizada pelo mundo (FREIRE, 2003).

Portanto, não se desconsideram os espaços formais e tradicionais de construção do conhecimento, pois é preciso ressignificá-los do ponto de vista dos ambientes e dos materiais, bem como ampliar o leque de possibilidades para além dos espaços escolares, construindo um

pacto pedagógico, no qual escola e comunidade assumam responsabilidades socioeducativas na perspectiva de construção do território educativo.

A educação, nesse sentido, deve reconhecer práticas dialógicas entre os sujeitos para o respeito aos direitos e à dignidade humana, de forma que, participativa e democraticamente, se tenha a garantia da cidadania ativa. Para efetivação dessa proposta, a escola necessita reorganizar o seu trabalho, seu planejamento, sua coordenação coletiva. Reconstruir a relação entre o sujeito e o conhecimento, para subverter a lógica que separa pessoas e saberes, prazeres e descobertas, respeito e diferenças. Reconhecer que democracia, solidariedade e liberdade devem orientar o trabalho pedagógico.

Há ainda que se considerar as novas formas de ensinar e aprender que, a exemplo da transcendência espacial, requerem a conexão com as novas realidades do tempo presente, como o diálogo com as novas tecnologias.

Construto importante do conceito de sustentabilidade humana, o uso racional e pacífico com as tecnologias deve permear as relações pedagógicas, a partir dos instrumentos e materiais de apoio e mediação pedagógica. Levy (1999) nos alerta que qualquer projeção a ser feita sobre o futuro da educação e das sociedades deve considerar as novas relações com o saber, dada a velocidade com que os saberes são renovados e os meios que estão a esse serviço.

O número de crianças que têm acesso a computadores e à internet, por exemplo, vem aumentando consideravelmente, na mesma proporção em que a faixa etária de iniciação tecnológica diminui sensivelmente. Antes domínio dos adolescentes, hoje as tecnologias digitais fazem parte do universo infantil desde a mais tenra idade. Já na primeira infância, crianças manipulam, com naturalidade, aparelhos celulares e computadores de mão de seus pais, (JORDÃO, 2009), familiarizando-se rapidamente com os utilitários da atualidade.

Chamadas “nativas digitais”, essas crianças ingressam na escola não apenas habituadas aos aparatos tecnológicos, mas também a uma nova rotina, deles advinda, que lhes permitem desenvolver diversas atividades ao mesmo tempo. Para elas é usual ouvir música no MP3 player, enquanto enviam mensagens pelo celular, acessam sites, baixam fotos, realizam a pesquisa encomendada pelo professor e, ainda, aprendem (MARTINS, 2009).

As novas formas de acesso à informação (hiperdocumentos, mecanismos de busca, software, redes sociais, etc.), os novos estilos de raciocínio e de conhecimento, que não advém da dedução lógica ou da indução a partir da experiência, compõem o campo das tecnologias intelectuais que são facilmente reproduzidas ou transferíveis e compartilhadas entre inúmeros indivíduos, aumentando consideravelmente o potencial de inteligência coletiva (LEVY, 1999).

Neste novo contexto, a sala de aula tradicional, que guarda identidade com a metáfora da transmissão/aquisição do conhecimento, ganha novos contornos. O arrojo das tecnologias educacionais associado ao gerenciamento de atividades guiadas pela participação, que priorizam a noção de conhecimento como construção e colaboração (PAIVA, 2010), remetem a práticas inovadoras, que rompem com a aula objetivista e buscam uma mudança de paradigma, apoiando-se em novas ferramentas, como os ambientes virtuais de aprendizagem (PAIVA, 2010).

Os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam ao estudante uma diversidade de ferramentas de comunicação e experiências desafiadoras, mais elaboradas e em redes colaborativas.

A atuação do professor, nesse contexto, deve superar uma visão reducionista das tecnologias digitais numa perspectiva meramente técnica, e centrar-se no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, que se traduzem no incitamento às trocas de saberes, na mediação relacional e simbólica, na condução personalizada pelas rotas de aprendizagem, constituindo uma relação dialógica que leva em consideração as diferentes formas de aprender dos alunos (LEVY, 1999).

A modernização dos processos educativos, concebidos em um projeto de sustentabilidade humana, prevê o suporte do Estado para a efetivação de suas ações, abrangendo tanto a aquisição de computadores de última geração para estudantes e professores, quanto o apoio formativo para a otimização de seu uso. Consolida-se assim, a educação com a visão da integralidade humana a qual prenuncia a gestão democrática, o planejamento e a construção coletiva como exercício fundamental, para que os profissionais e estudantes sejam favorecidos no desenvolvimento de práticas pedagógicas que ultrapassem o simples diálogo entre os saberes, provocando uma nova práxis do trabalho educativo e da reorganização dos processos de aprendizagens.

Outros fatores agregam-se a esse processo de construção da educação, entre eles a intersetorialidade e a participação estudantil. O entendimento de intersetorialidade surge pelo fato de a educação ser um compromisso de todos – governo, sociedade civil e comunidades pertencentes à ampla rede de instituições que circundam a escola. Portanto, requer ações coletivas e organizadas em função das aprendizagens e do reconhecimento da escola como espaço de referência da ação social e da construção de territórios educativos.

Já a participação estudantil diz respeito à importância democrática de garantir o direito dos estudantes de serem partícipes do processo educativo e da vida da comunidade. As

deliberações da escola devem contar com a participação de seus estudantes, que são os sujeitos para os quais a escola organiza suas ações.

2.1. Inclusão escolar: concepções e proposições

A política inclusiva, conforme estabelecem os documentos oficiais, tem como meta adaptar as escolas para que possam receber adequadamente todos os alunos classificados como “pessoas com deficiência”, em consonância com o discurso do modelo social segundo o qual “não existiriam pessoas deficientes, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidades” (BARROS, 2005, p.120). Segundo Stainback (1999),

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (p.21)

Essa ideia de inclusão dá margem à interpretação de que, pelo fato de todos estarem no mesmo ambiente, o aprendizado acontecerá de forma natural e, além disso, preparará a sociedade escolar para a convivência e a tolerância às diferenças. Entender essa aceitação talvez seja o ponto crucial para alavancar uma discussão mais significativa, como nos diz Lopes (2008, p.01):

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar.

Sasaki (1997) afirma que, na concepção predominante hoje, a inclusão beneficiaria a todos, trazendo melhorias ao relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores, além de ganhos na qualidade de ensino e no desempenho escolar dos alunos, e permearia a aceitação das diferenças entre os indivíduos, além de garantir direitos iguais para todos. Contudo, essa ideia deposita na escola a responsabilidade pela inclusão e aceitação das diferenças, como se a

escola fosse o único lugar onde o problema pudesse ser reparado, como se esta fosse um universo paralelo capaz de resolver todos os problemas, mesmo que estes ultrapassassem seus muros. Em linha semelhante, Laplane (2004) salienta que “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (p.5).

Por isso, incluir vai muito além de colocar na escola regular alunos com deficiência ou quaisquer outras dificuldades e/ou diferenças para conviverem com outros; na verdade, deveria assegurar realmente possibilidades de crescimento e desenvolvimento para tais pessoas, pois “a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação” (RIBEIRO, 2003, p.41).

Quanto aos documentos internacionais, Garcia (2007) entende que eles “são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si” (p.3). No entanto, não se pensa a inclusão adequando-a à realidade brasileira, o que pode acarretar uma inversão, ou seja, a transformação da inclusão em exclusão na medida em que não se atende às reais necessidades dos sujeitos envolvidos.

Com esta perspectiva, o objetivo central da prática de pesquisa educacional passa a ser o de redução da exclusão acadêmica e social do processo educacional através do desenvolvimento e da mobilização de recursos locais e da disseminação de práticas em que se verifique um engajamento efetivo das unidades escolares e respectivos profissionais, docentes e técnicos, bem como da comunidade local, na remoção de barreiras à aprendizagem. Nas palavras de Booth (1997),

O resultado é que o estudo delas [inclusão e exclusão] é complexo, requerendo um exame detalhado sobre a experiência de alunos e staff na escola (...) Educação inclusiva refere-se à redução de todas as pressões que levam à exclusão, todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em suas incapacidades, rendimento, "raça", gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Os processos de inclusão e exclusão estão intimamente ligados. Não se pode entender a inclusão sem analisar as pressões que levam a excluir, até mesmo porque dentro de uma mesma escola os mesmos alunos podem ser tanto encorajados quanto desencorajados de participar. Todas as escolas respondem às diversidades de seus alunos com um misto de medidas inclusivas e excludentes, em termos de quem elas admitem, como eles são rotulados, como o ensino e a aprendizagem são organizados, como os recursos podem ser usados, como os alunos que experimentam dificuldades são apoiados, e como o currículo e o ensino são desenvolvidos de forma que as dificuldades sejam reduzidas. (p.338)

A partir dessas discussões percebe-se que a inclusão possui um conceito muito complexo, que vai além dos espaços escolares e demanda uma mudança de valores e estrutura social. O excluído não é apenas o deficiente, embora tais pessoas são predominantemente o foco das discussões. Parte-se do princípio de que, para promover a inclusão, basta retirar o deficiente do ambiente segregador e inseri-lo no ambiente inclusivo. No meio educacional isso significa dizer que é imperativo tirar o aluno da classe e/ou escola especial e colocá-lo na escola regular, que passa então a se chamar escola inclusiva. No entanto, é preciso repensar a educação especial, que historicamente se constituiu como um movimento paralelo ao da educação regular. No dizer de Mendes (2006), “a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (p.388), que se vincula à proposta inclusiva.

Antes, porém, de chegarmos a esse boom inclusivo, houve a tentativa de manter o aluno deficiente no convívio dos outros ditos normais, apoiada no movimento de integração. Entretanto, diferentemente da inclusão (como se alega), naquele movimento o espaço escolar não era modificado para receber esse aluno, e sim o aluno deveria se adequar ao novo ambiente. Para Vizin (2003), na integração o cotidiano escolar não é alterado, pelo que as práticas excludentes continuam acontecendo: o movimento é apenas físico, e força a convivência de alunos com e sem deficiência no mesmo espaço sem prepará-los para tanto. Como a integração não proporcionou as mudanças consideradas necessárias na educação, outro movimento começou despontar no cenário educativo: o fenômeno da inclusão.

Quanto aos alunos surdos, a questão da inclusão aponta para uma realidade complexa e multifacetada, e o desafio principal é que eles possuem uma língua diferente da maioria da população. Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva, os surdos utilizam uma de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes tem seu status de língua questionado.

Há uma longa tradição segundo a qual se pressupõe que a fala seja a modalidade primária para a representação da língua, e que, portanto, a fala seja sinônimo de língua. E uma tradição igualmente longa segundo a qual a escrita é reconhecida como um sistema secundário. Não surpreende, portanto, que quando as pessoas encontram pela primeira vez a modalidade sinalizada, elas acabem pressupondo que a relação entre fala e sinal é a mesma que entre fala e escrita. (WILCOX e WILCOX, 2005, p.33)

Ocorre que, vivendo numa sociedade de maioria ouvinte, não se acredita que a Língua de Sinais seja realmente uma língua completa e possa suprir as necessidades comunicativas e cognitivas dos surdos; por isso, ela é vista e tratada como uma pseudolíngua ou língua pobre. Embora hoje tenha um pouco mais de visibilidade por conta da lei, a Língua de Sinais ainda é utilizada como ferramenta para alcançar a oralização, o que de acordo com Gesueli (2003) não resulta em sucesso na maioria das vezes.

Esse problema, que limita as possibilidades de uma educação bilíngue, intensifica-se quando consideramos o modo como a inclusão tem sido concebida. Nesse sentido Franco (1999) aponta uma questão polêmica sobre a escola inclusiva e a educação dos surdos:

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social. (p.216)

Antecedendo as discussões sobre a educação inclusiva e, posteriormente, convivendo com ela (mesmo que a partir de concepções que caminhem em direção oposta), na década de 80, no Brasil, pode-se acompanhar a divulgação de vários estudos acerca da educação bilíngue, o que tem proporcionado discussões importantes, ainda que concentradas no âmbito acadêmico, sobre seus pressupostos e um novo olhar para o surdo, a surdez e a Língua de Sinais.

2.2. Modelo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva ofertada pela SEDF

A Secretária de Educação do Distrito Federal, órgão mantenedor das instituições educacionais do DF, visando direcionar a educação especial desta unidade da federação, estruturou o seguinte modelo de educação especial, voltado para a educação inclusiva, que deverá ser seguido por todas as unidades de ensino conforme decreto a seguir:

a) A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, modalidade de ensino ofertada nas UE, em articulação com os Centros de Ensino Especial (CEE), conforme a Lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2013, e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é garantida aos(às)

estudantes com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), sendo obrigatória sua identificação no Sistema de Matrícula. O lançamento dessa informação no Sistema é de exclusiva responsabilidade da Secretaria Escolar da UE, em conjunto com os(as) profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no nível local.

b) Todas as UE da Rede Pública de Ensino são inclusivas.

c) O(A) estudante da Educação Especial, matrícula nova, será encaminhado(a) para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais por meio de avaliação interventiva conclusiva conduzida pelos(as) profissionais do SEAA, em articulação com os(as) profissionais do AEE, acompanhado pela CRE.

c.1) O(A) estudante da Educação Especial passará por estudo de caso anual, realizado com a participação da Equipe Gestora, do(a) Coordenador(a) Pedagógico, do(a) professor(a) regente e dos(as) profissionais do AEE e do SOE, para adequação dos procedimentos de atendimento educacional.

c.2) O Estudo de Caso com previsão de mudança no tipo de enturmação será realizado pela SEAA com a participação do AEE do Serviço de Orientação Educacional (SOE), da Equipe Gestora, do(a) Coordenador(a) Pedagógico, do(a) professor(a) regente.

d) A matrícula na primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil – é ofertada a todas as crianças de 0 a 5 anos, podendo o(a) estudante estar ou não no Programa de Educação Precoce. O atendimento na Educação Precoce será realizado nos CEE, para os bebês que já apresentam diagnóstico de deficiência; nos CEI e Jardins de Infância, para os bebês de risco; e na Escola Pública Integral Bilíngue LIBRAS e Português Escrito, para os bebês com deficiência auditiva/surdez. Havendo estudantes deficientes nas turmas as reduções acontecerão a partir do Maternal II.

e) O(A) estudante matriculado somente no Programa de Educação Precoce tem sua vaga garantida em uma UE de Educação Infantil ao término do Programa (ano corrente ou consecutivo), quando o(a) estudante completa 4 anos, dando continuidade ao processo de sua escolarização na Pré-Escola da SEDF. O procedimento de previsão de vaga desse estudante

deverá ser realizado nos períodos estipulados pela SUPLAV/CACOED e SUBEB/COESP, após estudo de caso pela EEAA, juntamente com o Professor(a) do(a) estudante e Coordenador(a) do referido Programa.

f) A constituição de novas turmas ao longo do ano, em qualquer área do AEE depende de prévia autorização da SUPLAV/CACOED, com parecer da SUBEB/COESP e da SUGEPE/CPMOM, desde que as turmas existentes atinjam o quantitativo máximo de estudantes previsto.

2.2.1. Atendimentos ofertados na perspectiva da inclusão pela SEDF.

Seguindo um modelo de educação inclusiva, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, oferece aos alunos matriculados na rede que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, diferentes tipos de atendimento, conforme veremos a seguir:

a) É garantido aos(às) estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, tais como os(as) de Transtornos Funcionais Específicos (TFE): Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), Déficit do Processamento Auditivo Central (DPAC), Dislexia, Transtorno de Oposição e Desafio (TOD), Transtorno de Conduta (TC) – conforme definido pela Resolução nº 1/2012-CEDF (alterada em seus dispositivos pela Resolução nº 1/2014-CEDF) após a avaliação interventiva conclusiva, realizada pelos(as) profissionais do SEAA constatarem as dificuldades acentuadas no processo educacional. Quando as dificuldades estiverem associadas às deficiências, TGD e AH/SD caberá ao SEAA, em articulação com o AEE, a indicação para matrícula e respectivos atendimentos da Educação Especial, que melhor favoreçam as condições de participação e aprendizagem considerando as especificidades do diagnóstico clínico.

b) Nas UE que ofereçam as etapas/modalidades da Educação Básica, os(as) estudantes serão atendidos(as) em seis tipos de turmas:

b.1) CLASSE COMUM INCLUSIVA: Constituída por estudantes de classe comum e estudantes com Deficiências, TGD, AH/SD, e TFE, conforme modulação para cada etapa de ensino e para a modalidade de EJA. Nos casos de Deficiência Auditiva/Surdez (DA) o(a)

professor(a) deverá ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos(as) estudantes surdos dessas classes.

b.2) INTEGRAÇÃO INVERSA: Classe constituída por estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Visual (DV), Deficiência Múltipla (DMU) e TGD. O(A) estudante poderá permanecer em turma de Integração Inversa pelo período em que dela necessitar, a partir da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, conforme previsto no Estudo de Caso/Adequação Curricular, com a participação do(a) professor(a) regente, dos profissionais do SEAA, do AEE/Sala de Recursos (SR), do SOE, da Equipe Gestora e do(a) Coordenador(a) Pedagógico, visto não se tratar de necessidade transitória.

b.3) CLASSE ESPECIAL: É uma Classe pré-inclusiva, constituída exclusivamente por estudantes com DI, DMU, ou TGD, com modulação específica. É de caráter transitório, com autorização da SUBEB/COESP, SUPLAV/CACOED e SUGEPE/CPMOM. Durante o período de permanência nessa classe, o(a) estudante deverá desenvolver atividades conjuntas com os(as) demais estudantes das classes comuns. Os(As) responsáveis por esses(as) estudantes deverão manter atualizada a prescrição médica quando se tratar de usuário de medicação controlada. Sua reavaliação deverá ser anual e contar com a participação da Equipe Gestora, do(a) Coordenador(a) Pedagógico, do(a) professor(a) regente e dos profissionais do SEAA, SOE e AEE, sendo analisada a sua continuidade na referida classe.

b.4) TURMA DE EJA INTERVENTIVA: Turma constituída exclusivamente por estudantes com DI, DMU e com TGD, a partir dos 15 (quinze) anos de idade, com modulação específica. O Estudo de Caso deverá ser anual e contar com a participação do SEAA do CEE ou de outra UE conforme indicação da GEB.

b.5) CLASSE BILÍNGUE (antiga UNIDADE ESPECIAL): Classe constituída por estudantes Surdos(as) e Surdocegos(as). Nessas turmas, a Língua Brasileira de Sinais é a língua de instrução e ensino. Destina-se a todos os(as) estudantes que tenham LIBRAS como língua materna ou que a estejam adquirindo por opção do(a) estudante/família. Deverá contar com um(a) professor(a) bilíngue ou professor(a) surdo(a). Também poderá ocorrer nas CRE desde que autorizada pela GEB e pela SUBEB/COESP, SUPLAV/CACOED e SUGEPE/CPMOM, com anuência do(a) itinerante de Deficiência Auditiva.

b.5.1) Na Escola Pública Integral Bilíngue LIBRAS e Português Escrito, a enturmação nas Classes Bilíngues ocorrerá na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade de EJA.

b.5.2) Nas demais UE, está assegurado o atendimento nas Classes Bilíngues para a Educação Infantil, para o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA e para o 1º Segmento da EJA.

b.5.3) Os(As) estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cujas condições de linguagem não indiquem sua inclusão em Classe Comum Inclusiva, poderão ser atendidos nas Classes Bilíngues, desde que haja respaldo dos(as) profissionais do AEE, serviço de Itinerância e SEAA.

b.5.4) CLASSE BILÍNGUE (antiga UNIDADE ESPECIAL) – PORTUGUÊS L2: Poderá ser ofertada a partir do 3º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio e, a partir da 3ª etapa do 1º segmento até o 3º Segmento da EJA.

Língua Portuguesa como Segunda Língua (PBSL) para surdos(as) com professor(a) bilíngue. Essa oferta poderá ocorrer nas CRE desde que autorizada pela GEB com anuência do Itinerante de DA e autorizado pela SUBEB/COESP, SUPLAV/CACOED e SUGEPE/CPMOM.

b.5.5) CLASSE BILÍNGUE (antiga UNIDADE ESPECIAL) – OUTROS COMPONENTES: Do 6º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio e do 2º e 3º Segmentos da EJA, outros componentes curriculares poderão ser ofertados em Unidade Especial, com professores(as) habilitados(as), ouvintes bilíngues ou surdos. Para tal oferta há necessidade de autorização da CRE/GEB e da SUBEB/Coordenação de Jovens e Adultos (CEJAD).

b.6) CLASSE BILÍNGUE MEDIADA: Classe constituída por estudantes ouvintes e estudantes Surdos e/ou Surdocegos, com modulação diferenciada, é caracterizada pela presença do(a) professor(a) com formação em LIBRAS, atuando como intérprete e/ou guia-intérprete, e professor(a) regente.

b.6.1) O atendimento realizado pelo(a) professor(a) com formação em LIBRAS, atuando como intérprete e/ou guia-intérprete nas Classes de Educação Bilíngue, a partir do 6º ano, incluindo as Escolas Técnicas, deverá ser realizado, preferencialmente, de acordo com a área de formação do(a) professor(a). Cabe ressaltar que tal estratégia será observada pela gestão da UE que atende aos(às) estudantes surdos, devendo a organização deste atendimento ser realizada com a

participação do itinerante da área de surdez. Neste sentido, caso haja a necessidade de mudança de horário e de oferta de turmas/séries, a mesma deverá ser considerada.

A seguir apresentaremos algumas observações feitas pela SEDF, a respeito do Atendimento Educacional Especializado, que irão nortear o funcionamento desse modelo de atendimento ao aluno com necessidade especial.

a) Os CEE ofertarão atendimento exclusivamente substitutivo ao ensino comum aos(às) estudantes que necessitam do Currículo Funcional, atendimento complementar aos estudantes das Classes Especiais e estudantes com Deficiência e TGD matriculados no ensino comum.

b) A oferta de Atendimento Educacional Especializado será garantida preferencialmente aos(às) estudantes com Deficiência e/ou TGD e com AH/SD inseridos no i-Educar Módulo Escola e excepcionalmente, nos casos previstos pela SEDF, no Sistema de Gestão Escolar (SGE).

c) Aos(Às) estudantes da Educação Especial incluídos em UE da Rede Pública serão oferecidas atividades de AEE complementar em Salas de Recursos e em CEE, preferencialmente no contraturno.

c.1) O AEE para os(as) estudantes nas UE que ofertam EJA no diurno será em turno contrário.

c.1.1) Nas UE em que a modalidade é ofertada no turno noturno, o AEE acontecerá no mesmo turno das Classes Comuns. Como a matrícula é feita por componente curricular, os(as) estudantes com NEE, público da Educação Especial, poderão ser matriculados(as) em menos componentes curriculares, permitindo assim horários direcionados para o AEE.

d) No Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) e no CEEDV serão oferecidas atividades de Atendimento Curricular Específico, tanto aos(às) estudantes matriculados(as) na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal como à comunidade em geral.

e) O Núcleo de Pesquisas e Atendimento ao estudante com distúrbios de Audiocomunicação (NUPADAC) atenderá aos(às) estudantes com DPAC e transtornos de linguagem, após avaliação interventiva conclusiva realizada pelos(as) profissionais do SEAA e indicação dos(as) profissionais da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA). Será responsável ainda por

realizar estudos/pesquisas e orientar os(as) professores(as) da SAA. A formação continuada será ofertada de forma articulada com a EAPE.

f) Aos(Às) estudantes da Educação Especial, incluídos nas UE que ofertam Educação em Tempo Integral, serão oferecidas atividades de AEE complementar em Sala de Recursos ou em CEE, de acordo com o Plano Pedagógico de Individual (PPI) elaborado pelos profissionais do AEE, indicando na rotina do(a) estudante de turno único o melhor horário para a realização do atendimento educacional especializado.

f.1) Os casos considerados omissos, ou seja, aqueles que não são contemplados nessa Estratégia, ou ainda, conflitantes devem ser, obrigatoriamente, submetidos à deliberação da SUBEB/COESP e à SUPLAV/CACOED.

2.2.2. Atendimento educacional especializado em sala de recurso

a) SALA DE RECURSOS GENERALISTA: Espaço pedagógico conduzido por Professor(a) Especializado(a), cuja finalidade é oferecer suporte educacional, conforme indicado no Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, aos(às) estudantes nas áreas de DI, DF e DMU e em UE nas etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade de EJA.

b) SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA: Espaço pedagógico conduzido por Professor(a) Especializado(a) com formação específica, cuja finalidade é oferecer AEE aos(às) estudantes nas áreas de Deficiência Sensorial (Auditiva, Visual e Surdocegueira), TGD ou AH/SD em Unidades Escolares polos, definidas pela SUBEB/COESP, atendendo as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade de EJA. Cada sala de recursos específica do ensino fundamental do 6º ao 9º, que atenda até 10 alunos, terá direito a 2 professores com formação específica em LIBRAS de 40 horas, em regime de 20/20 horas, atendendo nos dois turnos matutino e vespertino, sendo 1 da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e 1 da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ou Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

2.2.3. Caracterizando a surdez

O conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas.

Algumas das principais consequências psicológicas da perda da audição, tanto na adquirida quanto na congênita, são a vivência do luto, a depressão e a ansiedade. Segundo estudos de Ballantyne, Martin e Martin (1993), recentes pesquisas têm descartado a existência de diferenças biológicas entre surdos e ouvintes, e ressaltado que é preciso considerar as diferenças psicológicas entre eles.

Em outros estudos, Rutman e Boisseau (1995) observam que a consequência mais devastadora da deficiência auditiva é o impacto causado na identidade, está definida como a maneira pela qual o indivíduo entende, descreve e protege o seu senso de self, incluindo o senso das suas habilidades pessoais, capacidades, necessidades, valores, aspirações e sonhos.

Quanto ao período de aquisição, a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos:

- Congênitas, quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem.

- Adquiridas, quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Nesse caso a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem. Quanto à surdez adquirida, Kerr e Cowie (1997) indicam que as variáveis psicológicas, mais do que as audiológicas, podem diferenciar as experiências subjetivas. O impacto causado pela perda de audição é determinado por fatores experienciais com igual ou maior intensidade do que o causado por fatores biomédicos tradicionais.

Quanto à etiologia (causas da surdez), elas se dividem em:

- Pré-natais – surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).

- Peri-natais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado.)

- Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

Com relação à localização (tipo de perda auditiva) da lesão, a alteração auditiva pode ser:

- Condutiva: quando está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio; as principais causas deste tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba auditiva para o interior do ouvido médio, prejudicando a vibração dos ossículos (geralmente aparece em crianças frequentemente resfriadas). Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento.

- Neurosensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna.

- Mista: quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Geralmente ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação.

- Central: A alteração pode se localizar desde o tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral.

2.2.4. A relação entre o grau de surdez e o desenvolvimento infantil

Sendo a surdez uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança. Habitualmente, as concepções a respeito da pessoa surda, enfatizavam a incapacidade, a improdutividade e o distanciamento do padrão de perfeição imposto pela ideologia dominante, como podemos perceber na afirmação de Rinaldi (1997, p.31):

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.

Para se determinar os níveis de perda auditiva, utiliza-se o audiômetro, instrumento utilizado para medir a sensibilidade auditiva de um indivíduo. O nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB).

Por meio desse instrumento faz-se possível a realização de alguns testes, obtendo-se uma classificação da surdez quanto ao grau de comprometimento (grau e/ou intensidade da perda auditiva), a qual está classificada em níveis, de acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo:

- Surdez leve: a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.
- Surdez moderada: a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.
- Surdez severa: a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
- Surdez profunda: a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

2.2.5. A surdez na perspectiva pedagógica e social

A surdez é uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivas linguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização, conforme relata Perlin (2005, p. 56):

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente.

A surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida.

Os surdos têm direito a uma educação bilíngue, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua. O desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade.

A língua portuguesa precisa ser viabilizada: enquanto linguagem dialógica/ funcional/ instrumental e enquanto área do conhecimento (disciplina curricular).

A presença de educadores surdos, é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação lingüísticocultural e exercendo funções e papéis significativos.

Essa compreensão diferenciada da surdez, que não estabelece limites para o sujeito que aprende, mas, sim, possibilidade de construção diferenciada é relativamente nova para nós professores. Parece incrível que apenas no terceiro milênio as propostas educacionais estejam voltadas ao reconhecimento político das diferenças relativas aos surdos e levem-nas em conta no momento de organizar a prática pedagógica.

São muitas as pesquisas a demonstrar que crianças surdas, filhas de pais surdos, que desde o nascimento estiveram expostas à língua de sinais, (cumprindo, plenamente, as funções de comunicação e simbolização), obtiveram um desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social adequados. Além disso, estas crianças demonstraram melhores resultados acadêmicos, em relação àquelas que não tiveram acesso à língua de sinais.

Durante anos, o mito de que a língua de sinais impediria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas, impediu a sua utilização no processo educacional. A língua de sinais não era considerada uma língua, mas um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura interna e com a função de comunicar apenas conteúdos concretos.

Atualmente, a Linguística da Língua de Sinais é uma disciplina em expansão no mundo todo e suas pesquisas demonstram a importância dessa língua na constituição do sujeito surdo. A surdez foi, lentamente, deixando de ser considerada como uma incapacidade, para ser entendida como uma diferença linguística. Os estudos, já desenvolvidos, afirmam que as etapas de aquisição da língua de sinais são semelhantes àquelas apresentadas por crianças ouvintes com a língua oral, demonstrando as limitações generalizadas decorrentes do processo de desenvolvimento das crianças surdas, privadas dessa forma de linguagem.

Diante disso, é impossível pensar em um projeto educacional de qualidade que não mantenha como premissas básicas a importância da língua de sinais e a atuação de surdos adultos, competentes linguisticamente, como interlocutores no processo de aquisição dessa língua, contribuindo, significativamente, na formação da personalidade e no processo educacional das crianças surdas.

Além da língua de sinais, meio privilegiado de interação simbólica, diferentes formas de comunicação que utilizam outros códigos visuais deverão estar presentes na sala de aula, beneficiando a relação entre professor/alunos surdos e demais alunos:

Alfabeto manual - é um recurso utilizado pelos surdos para 'soletrar' nomes próprios ou palavras do português para as quais não há equivalente em língua de sinais. Vale lembrar que de nada adiantará a soletração pelo professor se o significado da palavra for desconhecido para o aluno.

Mímica/dramatização – são recursos possíveis na comunicação, que poderão acompanhar ou enriquecer os conteúdos discutidos em sala de aula e que, embora não exerçam a função simbólica de uma língua, dão conta de constituir significados mais relacionados ao aqui e agora.

Desenhos/ilustrações/fotografias - poderão ser aliados importantes, pois trazem, concretamente, a referência ao tema que se apresenta. Toda a pista visual pictográfica enriquece o conteúdo e estimula o hemisfério cerebral não-linguístico, tornando-se um recurso precioso de memorização para todos os alunos.

Recursos tecnológicos (vídeo/TV, retroprojeter, computador, slides, entre outros) – constituem instrumentos ricos e atuais para se trabalhar com novos códigos e linguagens em sala de aula. A preferência deve ser por filmes legendados, pois isto facilita o acompanhamento pelos surdos. No entanto, é sempre bom estar discutindo, previamente, a temática a ser desenvolvida, o enredo, os personagens envolvidos, pois caso a legenda não seja totalmente compreendida, por conta do desconhecimento de algumas palavras pelos alunos surdos, não haverá prejuízo quanto à interiorização do conteúdo tratado.

Língua portuguesa escrita - apresenta-se como uma possibilidade visual de estar representando as informações veiculadas em sala de aula. O professor poderá estar organizando um roteiro do conteúdo a ser abordado, com palavras-chave, no quadro ou no retroprojeter, recorrendo, sempre, a seus apontamentos como forma de organizar sua explanação. Mais uma vez, é bom lembrar que palavras desconhecidas devem ter seu conteúdo clarificado para os alunos, sob o risco de tornarem-se um indicador sem efeito. Há inúmeras experiências que

demonstram que, mesmo o aluno falante nativo do português, beneficia-se das explicações ou sinônimos oferecidos aos surdos para a compreensão dos enunciados.

Língua portuguesa oral / leitura labial – a língua oral desenvolvida com os surdos até hoje é baseada, fundamentalmente, no treino fonoarticulatório/ estimulação auditiva. Como consequência apenas uma pequena parcela de alunos surdos (não mais que 20%, segundo as pesquisas) puderam apresentar realmente a possibilidade de comunicação oral. A leitura labial é possibilitada pela visualização da expressão fisionômica e dos gestos da pessoa que fala. Geralmente, o professor costuma acreditar que sentar o aluno na primeira carteira, falar de frente e pausadamente basta para que ele compreenda sua mensagem. Entretanto, mesmo entre os surdos treinados para o domínio desta técnica, há estudos demonstrando ser a leitura labial um meio ineficaz para a compreensão plena, entre os interlocutores, uma vez que, na melhor das hipóteses, 50% da mensagem estará comprometida pela dificuldade de leitura de fonemas não visíveis para os surdos e pela rapidez do fluxo da fala, o que dificulta o entendimento do conteúdo que acaba sendo deduzido pelo contexto, o que nem sempre é confiável.

Mesmo sendo a presença de intérpretes de língua de sinais o ideal, nos casos em que houver alunos surdos estudando nas classes comuns, há uma série de variáveis que ainda dificultam essa realidade, dentre elas o fato de nem todos os alunos serem usuários da Libras e a demanda de intérpretes ser mínima, geralmente, apenas nos grandes centros urbanos.

Diante disso, o professor deve lançar mão de todos os recursos e estratégias visuais que acompanhem a oralidade, pois, ao contrário, seu aluno surdo em nada se beneficiará das aulas.

2.2.6. Reflexões sobre a inclusão escolar do aluno surdo

A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, as leis (10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais brasileira, e mais recentemente o Decreto 5626/05, que regulamenta as leis 10.098/94 e 10.436/02 e orienta ações para o atendimento à pessoa surda) e este conhecimento não têm sido suficientes para propiciar que o aluno surdo, que frequente uma escola de ouvintes, seja acompanhado por um intérprete. Além disso, a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Se essas providências não forem tomadas, ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série, estendendo-se a outras disciplinas). O que pode ser melhor compreendido com base nas considerações de Skliar (2006, p. 79-80):

Com respeito ao efeito especificamente escolar, numerosas pesquisas assinalaram o estado de atraso considerável em que se encontram as crianças e adolescentes surdos em relação aos seus companheiros ouvintes, em quase todas as áreas acadêmicas. Por exemplo, Allen (1986) aponta para o nível médio de leitura dos adolescentes surdos americanos é equivalente á de uma terceira ou quarta série, e que a atuação, em cálculos matemáticos é inferior a de uma sétima série. Á similares conclusões chega Conrad (1979) que conclui que a capacidade de leitura média dos adolescentes surdos ingleses é de nove anos e dois meses. Também uma pesquisa realizada por Volterra (1989) na Itália oferece dados interessantes: os resultados mostraram que mais de 43% dos significados de um certo número de palavras avaliadas é totalmente desconhecido pelos adolescentes surdos.

Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos. Por este motivo a preocupação em desenvolver este estudo, visando proporcionar ao aluno surdo uma melhor compreensão sobre o meio ambiente e os problemas que o cercam.

A questão da inclusão não é algo que envolve apenas a surdez, mas se refere a uma reflexão mais ampla da sociedade, buscando formas de melhor se relacionar com sujeitos de outra cultura, que falam outra língua, que professam outra fé religiosa, entre outros. Trata-se de um tema muito debatido atualmente e que busca refletir sobre formas adequadas de convivência, ampliando os conhecimentos sobre a realidade cultural do outro, sem restrição ou exigência de adaptação às regras do grupo majoritário. Trata-se de uma discussão sobre os modos de convivência dos grupos humanos nas suas diferenças que não é simples e que não se mostra ainda bem resolvida, seja na esfera política, religiosa, econômica ou educacional.

Nesse cenário, a educação dos surdos é um tema polêmico que gera sempre debates acalorados, pois, de um lado, está o respeito às questões da diferença linguística, à identidade surda, e os modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm; de outro lado, a preocupação com a inclusão deste grupo na comunidade majoritária, respeitando suas diferenças e necessidades, mas atentando para que não se constitua como uma comunidade à parte marginalizada. Este debate acaba se materializando na defesa, de um lado, de escolas de surdos e, de outro, pela inserção do aluno surdo na escola de todos.

O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

Assim, 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 partilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível, como é oportunizado para crianças ouvintes no ensino fundamental.

A tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades esportivas, de lazer, de artes e de criação, nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso. Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes.

Desse modo, este estudo procura revelar problemas implicados em experiências de inclusão de alunos surdos, ainda que aparentemente 'bem sucedidas', indicando a necessidade de pensar um modelo novo de escola e não de fazer caber o aluno surdo no modelo que já está aí. Este modelo foi concebido para a semelhança e não para o acolhimento das diferenças, e se a escola pretende acolher a diferença, ela precisa ser repensada de modo a respeitar de fato as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo.

3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta dissertação de mestrado teve como sujeito alunos com deficiência auditiva do Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama DF, que estudam na educação inclusiva do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Durante a realização da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico da educação de surdos, foram realizadas visitas a órgãos ligados à educação de pessoas com surdez como: Secretaria de Educação, APADA, (Associação de Pais de Deficientes Auditivos), escolas de educação inclusiva, Ministério da Educação, Unidades de Conservação Ambiental, Instituto de Meteorologia, e outras entidades relacionadas ao estudo do tema proposto.

Todo o trabalho contou com a participação de um tradutor/intérprete de Libras, que auxiliou no desenvolvimento da pesquisa, atuando como mediador entre professor e aluno para que todo o conhecimento expresso em Língua Portuguesa, fosse compreendido pelo aluno surdo em sua língua materna, Libras.

Foi proposto o estudo de Educação Ambiental para alunos surdos, dentro de uma análise que procurasse caracterizar a relação do meio ambiente com o lixo e os resíduos sólidos. Tal tema foi proposto em função da maior possibilidade de se analisar os aspectos referentes ao lixo, tanto na residência, quanto na escola, percebidas pelos alunos surdos, a partir da sua realidade, procurando evidenciar a percepção desse grupo, sobre as transformações provocadas no ambiente pela má gestão desses resíduos.

Na categoria de Resíduos Sólidos, o eixo de estudo foi abordado numa perspectiva de análise da ciência geográfica, dentro de um enfoque explicativo e conceitual da produção de bens. A percepção do estímulo ao consumo, promovido pelo modelo de desenvolvimento capitalista, procura despertar um sentimento de corresponsabilidade no destino dos descartes e o repensar do modo de vida das pessoas, e participação na efetivação de políticas públicas que norteiam a produção de bens.

Os resíduos de maneira geral são rotulados como lixo, que pressupõe descartável, imprestável, ou seja, material desprovido de utilidade. O primeiro problema de administração de materiais imprestáveis consiste na eliminação dos mesmos. Isto sugere muitas práticas operacionais, desde o acondicionamento à disposição final. Em todo o mundo os problemas do lixo, principalmente o seu destino, vêm sendo sistematicamente considerados, tendo em vista que a crescente produção de resíduos nos centros urbanos vem causando a devastação do ambiente natural.

Para Mandarino (2002) a industrialização, o consumo e o lixo são questões intimamente ligadas. Toda a produção industrial objetiva o consumo que, acarreta, em algum momento, o descarte e a transformação da matéria em lixo. A superexploração com conseqüente esgotamento dos recursos naturais não renováveis, o consumo crescente e o desperdício são aspectos que contrapõem as práticas para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

A partir dos pressupostos citados anteriormente, o estudo iniciou-se com uma breve explanação a respeito do tema resíduos sólidos, em seguida partiu-se para a observação do lixo da casa dos alunos, na escola, os tipos de coleta e o tratamento dado pelo setor público aos resíduos da cidade. Em seguida coube ao professor construir o conceito de lixo e resíduos sólidos e trabalhar com alunos, a partir do que eles observam no seu dia-a-dia: hábitos de consumo, desperdício e geração de resíduo. A abordagem do tema pôde ser feita a partir da percepção e da realidade do aluno, do bairro, mostrando como os catadores trabalham, para onde vai o lixo, e quais os tipos de lixo existentes e a forma de reduzir a demanda de resíduos.

O professor explicou as origens dos materiais presentes nos resíduos (ex.: papel, evidenciando o processo de extração e transformação da matéria-prima pelo processo industrial e dar visibilidade aos impactos ambientais). Durante a realização do estudo os alunos perceberam e distinguiram os diferentes destinos dos resíduos após sua geração, (lixo, aterro sanitário, usina de incineração) e os impactos ambientais e sociais gerados.

O trabalho com o tema deve começar na escola, expandir-se para a casa, evidenciando as conseqüências do processo de produção e o descarte de resíduos. O objetivo principal do estudo foi de viabilizar alternativas que evitem a geração de resíduos, diminuindo os impactos sobre o meio ambiente, levando os alunos surdos a compreender melhor a relação do homem com o meio ambiente e suas transformações.

Constitui-se em intenção, enquanto recurso metodológico, fazer uso da pesquisa quantitativa/qualitativa e da observação participante. (MINAYO, 2012). O recurso metodológico quantitativo foi efetivado com a aplicação de questionários (anexo 1); a partir dos quais serão produzidos dados primários para a pesquisa. Tais dados permitiram caracterizar o processo de educação ambiental voltados para os alunos surdos, dentro de uma visão voltada para sua realidade, utilizando a Libras como forma de comunicação, procurando fazer uma correlação da temática ambiental com o lixo e os resíduos sólidos.

Para compor a pesquisa quantitativa, elegeu-se algumas variáveis, tais como:

- Idade e sexo do jovem;
- Nível de instrução dos pais;

- Renda familiar mensal;
- Número de pessoas da família;
- Serviço de limpeza pública;
- Coleta de resíduos;
- Resíduos domésticos;
- Acondicionamento de resíduos domésticos;
- Acondicionamento de resíduos na escola;
- Aproveitamento de materiais provenientes do lixo;
- Relação escola e educação ambiental.

Além da pesquisa quantitativa, foi efetivada também a aplicação da metodologia qualitativa de pesquisa, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas. Infere-se que as entrevistas propiciaram oportunidades de apreender, de forma mais direta, as relações dos alunos surdos com a educação ambiental. Os principais eixos norteadores da entrevista foram:

- Você está satisfeito com o serviço de limpeza pública em sua cidade?
- Como você classifica a coleta de resíduos na sua rua?
- Qual o destino dos resíduos domésticos produzidos na sua casa?
- Qual a frequência da coleta de resíduos sólidos na sua rua?
- Qual o horário da coleta dos resíduos?
- Que males você acha que a má disposição dos resíduos pode provocar?
- De que maneira os resíduos domésticos são armazenados?
- Você aproveita algum material que iria para o lixo?
- O que o levou a reaproveitar esses materiais?
- Você acredita que o lixo sirva como fonte de renda para as pessoas?
- De que maneira os resíduos produzidos na sua escola são acondicionados?
- Qual destino é dado ao lixo produzido na sua escola?
- As campanhas de educação ambiental promovidas pelo governo são facilmente compreendidas pelas pessoas surdas?
- Para você como deveriam ser desenvolvidas as aulas de educação ambiental?

A partir dos dados produzidos e coletados foram confeccionados mapas, tabelas e gráficos que se constituíram em fonte importante para o entendimento dos sujeitos pesquisados, além de comporem o texto final desta pesquisa de dissertação.

O procedimento metodológico deu-se da seguinte forma: Inicialmente, no que se refere à pesquisa quantitativa, foram aplicados questionários. O questionário foi aplicado a todos os alunos surdos matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que estudam no Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama.

Após aplicação e análise dos questionários foram efetivados os procedimentos qualitativos da pesquisa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, procurando identificar como o aluno surdo percebe o meio ambiente, e qual sua participação como agente na relação meio ambiente/lixo/resíduo sólido.

Todo o desenrolar da pesquisa teve como fundamento, buscar associar as etapas do projeto, com os conteúdos relativos ao meio ambiente e a ciência geográfica que devem ser estudados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, conforme se apresenta abaixo:

- A paisagem e seus elementos;
- As paisagens transformadas;
- A ação humana altera o ambiente;
- Destruição da vegetação;
- As paisagens preservadas;
- Unidades de conservação;
- O espaço geográfico;
- O trabalho humano;
- As relações entre trabalho e paisagem;
- Produção, consumo e degradação ambiental;
- Problemas ambientais do mundo contemporâneo;
- Desenvolvimento sustentável;
- Problemas ambientais dos centros urbanos.

Em seguida foram realizadas saídas de campo com o grupo de alunos surdos, com o objetivo de levá-los a conhecer de perto o funcionamento de uma usina de tratamento de lixo, e outra saída destinada ao encontro de uma associação de catadores de lixo eletrônico, essas saídas contaram com a presença de um intérprete de libras que fez a tradução para a linguagem de sinais.

As saídas de campo contribuíram, para o desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos programáticos do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, relativos ao meio ambiente e a geografia, tendo em vista que durante as saídas foram explorados temas ligados a paisagem, a ação humana, ao espaço geográfico entre outros.

O objetivo da saída de campo foi mostrar a realidade no processo de coleta e destino final do lixo, e também como esse lixo pode ser reaproveitado. Partindo da observação direta desses processos e com o acompanhamento de um intérprete, verificou-se como se desenvolve a aprendizagem do grupo de alunos surdos em relação as questões ambientais, sobretudo aquelas destinadas a coleta e transformação do lixo, dessa forma analisou-se a ocorrência ou não de uma aprendizagem diferenciada para o referido grupo de alunos, e se a metodologia proposta apresentou avanços ou não em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante que foi destacado na aprendizagem de pessoas com surdez, é a relação que dever ser feita entre o que se está estudando com o aspecto visual, daí a importância da realização de saídas de campo.

O professor de Geografia precisa trabalhar com esses alunos questões da comunidade em que vivem, discutindo com eles os problemas, estimulando-os a pensar em possíveis soluções. Isso faz com que eles interajam e sintam-se membros importantes do lugar onde vivem.

Por fim, foi feita a comparação da metodologia usada anteriormente, com a metodologia proposta pelo projeto. Partindo dessa comparação apresentaremos seus avanços e críticas e os possíveis ajustes que deverão ser feitos, para que tenhamos uma Educação Ambiental que assegure o aprendizado do aluno surdo.

3.1. REGIÃO ADMINISTRATIVA DO GAMA: RELAÇÃO COM A CIDADE

A cidade do Gama está ligada a minha existência desde o ano 1982, quando com 11 anos me mudei para a cidade. Minha história pessoal com a cidade tem um grande envolvimento, pois aqui estudei da 5ª série até o ensino médio, posteriormente fiz licenciatura em Geografia e comecei a trabalhar como professor. Meu vínculo com a cidade não acabava aí, em 1994 fui aprovado no concurso público para professor da Educação Básica na Fundação Educacional do Distrito Federal, atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para minha surpresa fui lotado no Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, escola que estudei de 5ª até 8ª série, e na qual trabalho até hoje.

Ao longo dos 32 anos aqui morando, observo algumas melhorias na cidade: construções recentes nos antigos terrenos vazios no centro da cidade, a ampliação do comércio, com grandes supermercados, shopping center e concessionárias de automóvel; a chegada de um Campus da

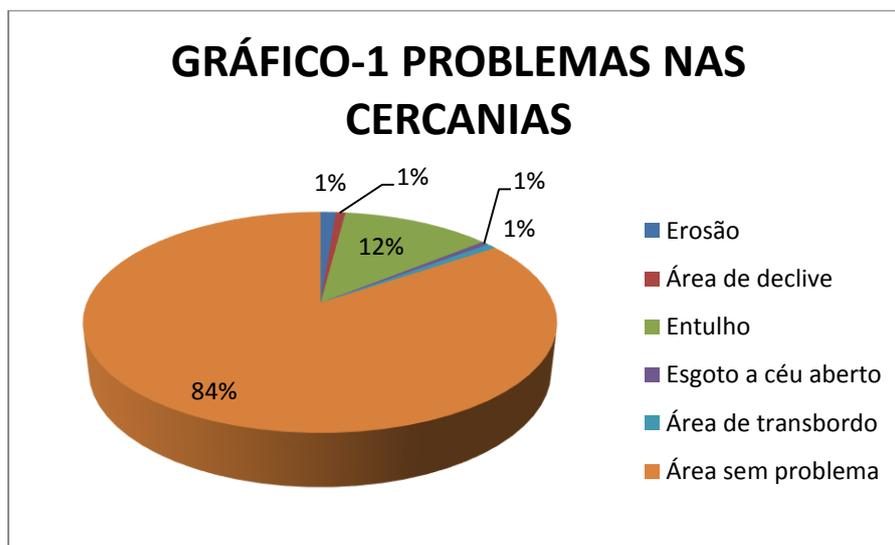
Universidade de Brasília (UNB) e outro do Instituto Federal de Brasília (IFB); a construção de edifícios residenciais modernos, a instalação de novos hospitais, clínicas médicas e outros.

A RA II, o Gama, possui 276,34 km² de extensão, sendo que 15,37 km² compreende área urbana. A planta urbana foi elaborada pelo arquiteto Paulo Hungria. Possui traçado em formato de colmeia e é dividida em seis setores: Norte, Sul, Leste, Oeste, Central e Industrial. As quadras possuem traçado hexagonal.

De acordo com os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), em 2013 o Gama possuía 133.287 habitantes. Do total da população gamense, 55,83% declaram já serem nascidos no DF.

Em relação aos problemas ambientais que afetam as áreas próximas as residências, ficaram evidenciadas segundo os dados do PDAD-2013, os seguintes problemas, que serão demonstrados no gráfico a seguir:

Gráfico1- Domicílios ocupados segundo problemas nas cercanias - Gama – DF – 2013.



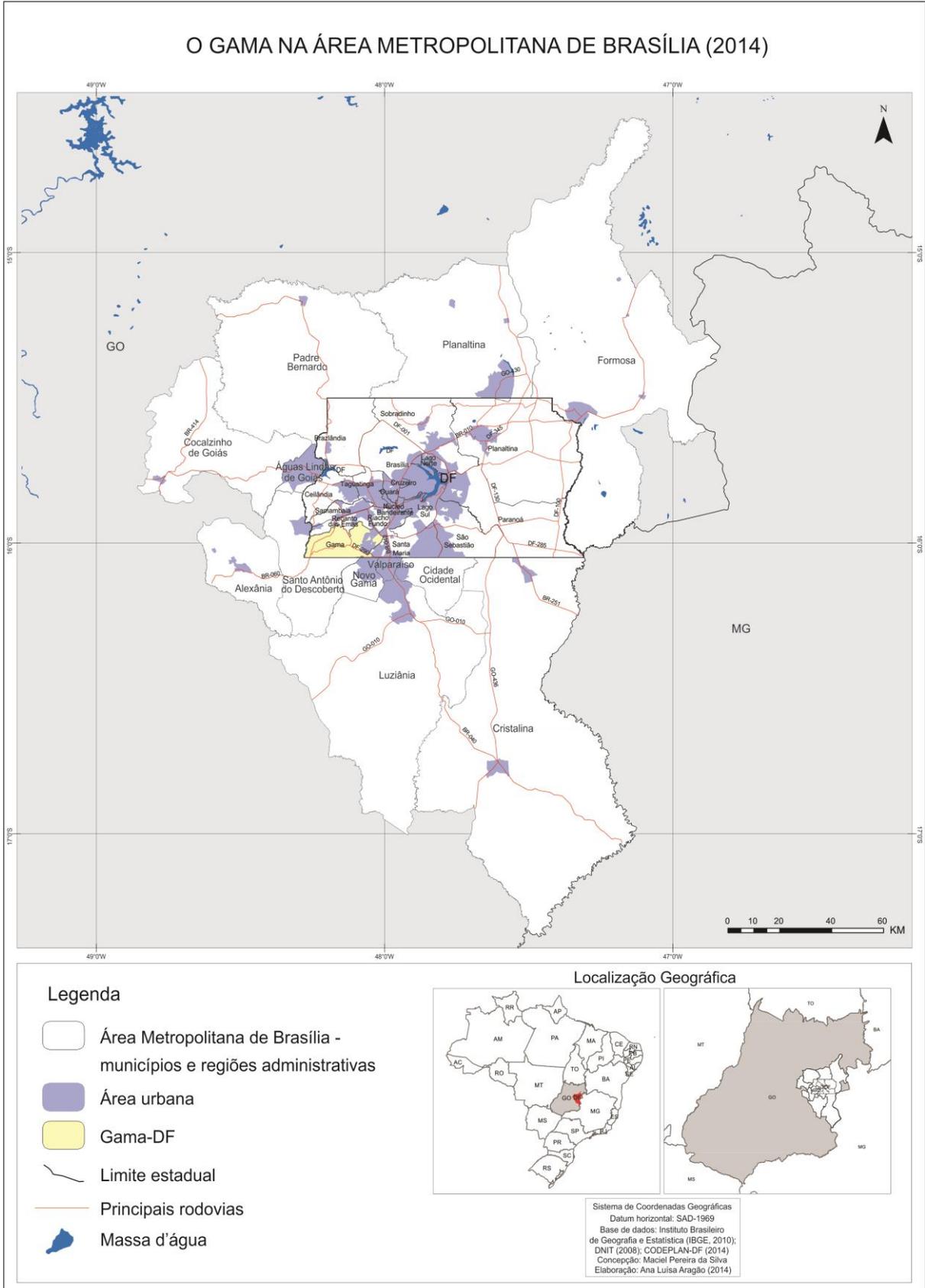
Problemas nas cercanias, Fonte PDAD (2013).
Elaboração: Próprio autor.

Conforme podemos perceber segundo o gráfico, a área urbana do Gama apresenta alguns problemas ambientais situados nas proximidades dos domicílios pesquisados, sendo o mais comum o entulho próximo às residências, apresentando também outros problemas em menor número, que não deixam de trazer transtornos para a cidade.

A Região Administrativa do Gama faz limite com os municípios goianos de Novo Gama e Santo Antônio do Descoberto. A RA Gama, Juntamente com as demais 30 (trinta) RAs distritais e outros 12 (doze) municípios goianos que compõem a Área Metropolitana de Brasília

(AMB), abrange o Distrito Federal e mais doze municípios goianos: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Cristalina, Cocalzinho de Goiás, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás. Conforme pode ser observado no mapa 1 a seguir.

MAPA 1



Fonte: Silva, 2015.

3.1.1. Gama-DF: a construção do território

Conforme o Censo Experimental de 1959 residiam na futura área do Gama, cerca de 1.000 pessoas, assim distribuídas: na Fazenda Gama, 587; na Fazenda Ponte Alta, 259; e na Fazenda Ipê, 108 habitantes. Foram assentadas, no local da futura cidade, 30 famílias retiradas da barragem do Lago Paranoá, devido à finalização da obra da barragem. Em seguida foram transferidos moradores da Vila Amauri e da Vila Planalto, situadas próxima ao lago de Brasília e no Plano Piloto. Em 1970 o Gama contava com 75.914 habitantes e em 1980 já eram 138.602 moradores¹. Dessa forma nascia o Gama.

A RA II foi criada através da Lei nº 49/89 e do Decreto nº 11.921/89, que fixa os novos limites das Regiões Administrativas do Distrito Federal. Até 1989 a RA II englobava o Núcleo Urbano de Santa Maria, transformada em 1992 na RA XIII, por meio da Lei nº 348/92 e o Decreto nº 14.604/93, e as terras do então Recanto das Emas que se transformou na RA XV em 27 de julho de 1993 pela Lei nº 510/93 e o Decreto nº 15.046/93. A figura abaixo mostra a praça em frente a sede da administração regional do Gama.

Figura 1



Administração Regional do Gama. Foto tomada em 06/03/2015.
Fonte: foto tomada pelo autor.

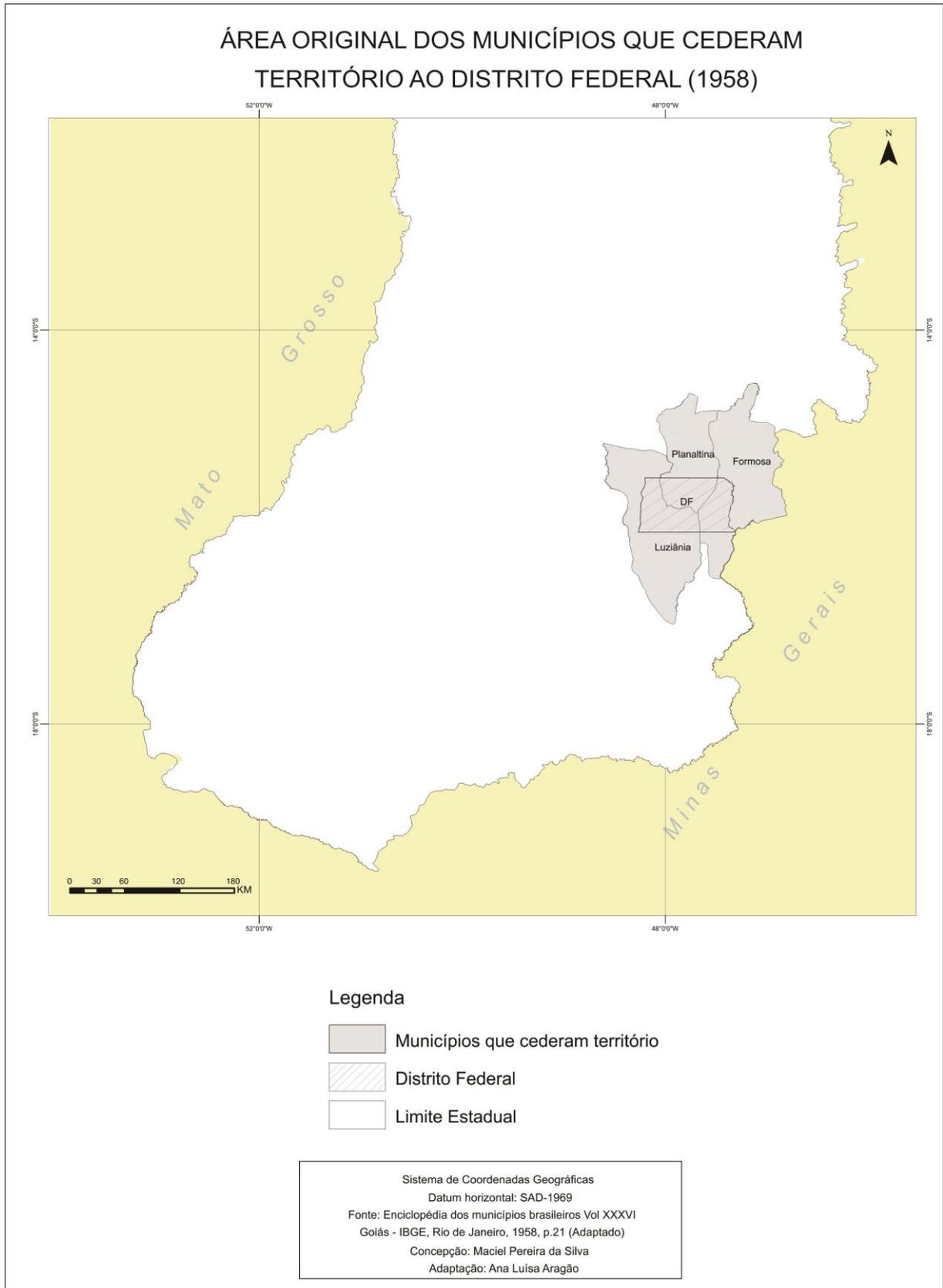
¹ A incompatibilidade entre o quantitativo populacional da RA Gama no ano de 2013 (133.287 habitantes) e no ano de 1980 (138.602 habitantes) é explicada com a criação da RA XIII, Santa Maria em 1993. Santa Maria foi criada a partir de um desmembramento na área territorial do Gama, fato este que fez com que o Gama perdesse população.

A Região Administrativa do Gama é formada por área urbana e rural. A área urbana está dividida em 6(seis) setores: Norte, Sul, Leste, Oeste, Central e de Indústria. O projeto da cidade lembra uma colmeia. As quadras possuem formato hexagonal e, internamente um, formato triangular.

Na busca de uma teoria que pudesse explicar a ocupação populacional do Gama, percebe-se a pertinência em também entendê-la a partir da dinâmica da teoria da “integração e fragmentação territorial”, proposta por Mello (2009).

Antes mesmo da construção de Brasília, ao definirem o quadrilátero do Distrito Federal, já iniciava o processo de fragmentação regional. Os municípios goianos de Luziânia, Formosa e Planaltina sofreram o primeiro processo de fragmentação territorial ao cederem espaço para a demarcação do Distrito Federal. O mapa 2, abaixo mostra o processo de fragmentação territorial inicial da região.

MAPA 2



Fonte: Silva, 2015.

Dessa forma, percebemos que tanto Brasília quanto o Gama são produtos de uma fragmentação territorial regional, cada uma com características próprias que ajudaram a configurar seu espaço territorial, Brasília como sede do poder político e econômico e o Gama como área periférica, onde foram transferidas e assentadas as pessoas de menor poder econômico e social.

Os desfavoráveis índices socioeconômicos da cidade, ainda nos dias atuais, mostram o contínuo processo de submissão daqueles para os quais a nova capital foi negada. Os índices de rendimento mensal relativos a RA II, Gama e a RA I, Brasília, ajudarão a estabelecer uma comparação entre as duas realidades, conforme os dados da tabela 1:

Tabela 1- Renda Domiciliar Média Mensal e Renda Per Capita Média Mensal Gama e Brasília - salários mínimos (SM)

Região Administrativa	Renda Domiciliar (s.m.)	Renda Per Capita (s.m)
RA I Brasília	17,6	6,
RA II Gama	5,45	1,56

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital Por Amostra de Domicílios (PDAD) Gama 2013. Elaboração e organização: FERNANDES, J. V. 2014.

Ao analisarmos os dados da tabela 1 acima, percebemos que a cidade do Gama apresenta nos dias atuais índices socioeconômicos inferiores e desiguais em relação aos de Brasília. Tal fato está relacionado ao processo de ocupação e criação de Brasília, na qual foi projetada para ter uma área central, bem estruturada, que não representasse os problemas seja de cunho político e social vividos pelo país. Mas com a vinda dos trabalhadores para a construção da cidade essa realidade ficou latente não podendo ser escondida, esses mesmos trabalhadores ao concluírem a construção da cidade, fixaram residência aqui, no entanto não puderam morar na cidade “palco” que construíram, mas sim nas chamadas cidades-satélites, na qual o Gama faz parte.

O processo de formação das cidades satélites, ilustra muito bem a lógica das desigualdades sociais que ocorreram durante a criação e o desenvolvimento de Brasília, sobretudo aquelas ligadas à dinâmica da ocupação territorial do DF, em que foram criadas áreas centrais que representam força política e econômica, e áreas periféricas em que grande parte

dos trabalhadores destinados à construção de Brasília foram assentados, e que passaram a constituir as denominadas cidades satélites.

Criadas ainda na década de 1960 para aliviar a pressão dos trabalhadores por moradia no Plano Piloto, as RAs da periferia do Distrito Federal, que ficaram conhecidas também como “cidades satélites”, constituíam-se em verdadeiras “cidades dormitórios” para os trabalhadores que continuavam a desenvolver suas atividades laborais no Plano Piloto.

Para Paviani (1985), desde muito cedo foi detectado o caráter pendular dos movimentos populacionais viários entre o Plano Piloto e as cidades satélites. O autor acrescenta ainda que este alto grau de dependência das cidades satélites em relação ao Plano Piloto deve-se à escassez de atividades produtivas fora da área central do Distrito Federal.

Embora a dependência das satélites com relação ao Plano Piloto continue a existir, alguns pesquisadores, já há algum tempo, apontam para uma maior permanência da População Economicamente Ativa (PEA) em suas cidades de moradia. A esse respeito Turkienicz (1987, p. 181) afirma que:

Se de um lado, se dá a continuidade do movimento pendular, por outro lado, é observado um aumento significativo das populações das cidades satélites, acompanhado de uma relativa fixação da PEA nas próprias cidades satélites (especialmente Taguatinga e Ceilândia), a partir do desenvolvimento do Setor Terciário.

A fixação da PEA nas próprias cidades satélites, identificado já no final da década de 1980 pelo autor, tem se apresentado como um fenômeno crescente e atualmente outras cidades satélites, dentre elas o Gama, apresenta essa tendência.

A expansão das atividades comerciais na Região Administrativa do Gama, contribuiu de forma significativa para que a boa parte de sua PEA esteja concentrada na própria cidade, esses dados são apontados no PDAD/2013 Gama, que indica que 50,91 por cento da PEA da cidade trabalha no setor terciário da economia.

3.1.2. Gama-DF: A Capital do entorno sul

O Gama tem apresentado nos últimos anos uma função polarizadora entre os municípios goianos do entorno sul do Distrito Federal, principalmente em relação aos aspectos ligados à saúde, à educação e aos serviços.

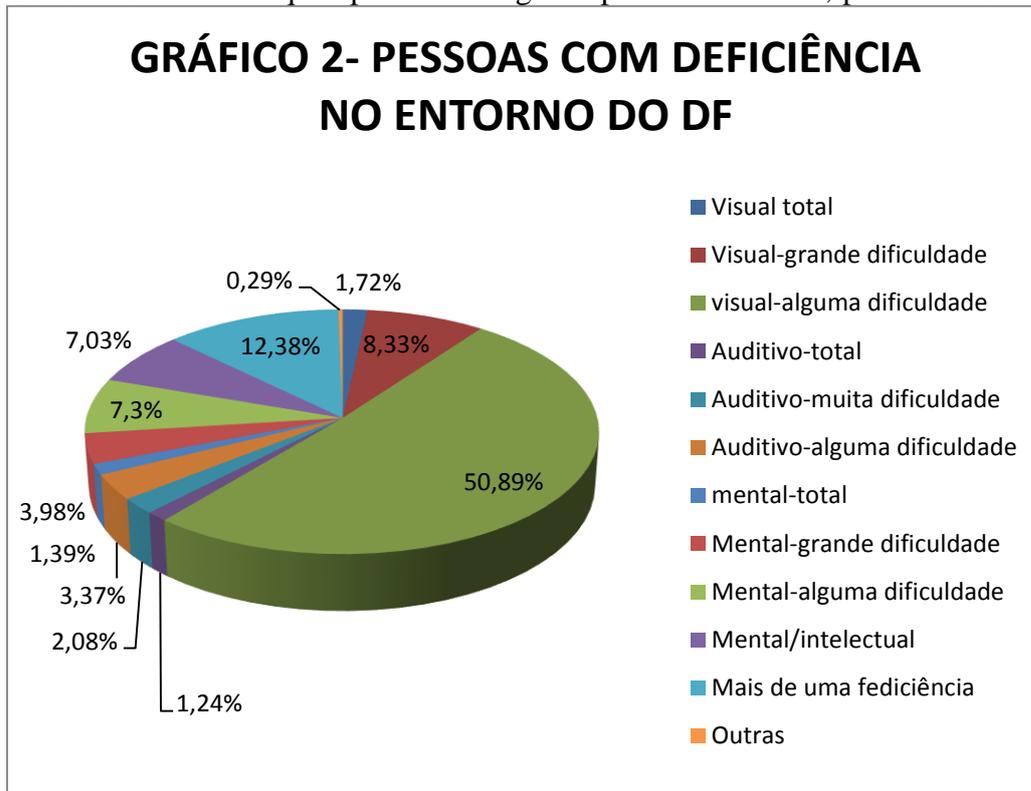
Em função da precariedade dos serviços públicos em municípios como Santo Antônio do Descoberto, Novo Gama, Valparaíso de Goiás e Cidade Ocidental, a população desses municípios recorrem ao Gama, principalmente para obterem serviços relacionados à saúde e à educação pública. Além de serviços mencionados estes recorrem ao comércio e buscam emprego na referida RA.

Segundo dados apresentados pela Pesquisa Metropolitana por Amostras de Domicílios (PMAD) 2013, revela que o Gama ocupa o segundo lugar, entre as RAs do Distrito Federal, que mais recebem estudantes dos municípios goianos da AMB: 8.062 (oito mil e sessenta e dois) estudantes destes municípios estudam no Gama; o que representa 2,44 por cento da totalidade. Na RA Brasília são 10.577 (dez mil e quinhentos e setenta e sete) estudantes; que corresponde a 3,2 por cento de todos os alunos dos municípios goianos da AMB.

No quesito relacionado à deficiência, 92,55% da população residente na região do entorno do DF, declarou não possuir deficiência alguma. Já aqueles que afirmaram ter algum tipo de deficiência são 7,45% (79.845 pessoas). Entre os que declararam ter algum tipo de deficiência, 60,94% possuem deficiência visual (com a visão totalmente prejudicada, 1,72%; com grande dificuldade visual, 8,33% e alguma dificuldade visual, 50,89%).

Pessoas com deficiência motora totalizam 12,67% (10.118 dos declarantes). Os que têm deficiência mental/intelectual são 7,03% do total (5.614 pessoas). Apresentam algum grau de deficiência auditiva 6,69% (5.342 pessoas). Com mais de uma deficiência são 12,38% da população (9.885 pessoas) conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, para a PMB -PMAD – 2013.



Fonte: Codeplan, PMAD-2013.

Elaboração: próprio autor.

Ao analisarmos o gráfico, percebemos a existência de um grande contingente de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e que residem no entorno, e que devido a proximidade com o Gama acabam utilizando serviços disponíveis na cidade, destacando aqueles ligados a educação, objetivo central desta pesquisa.

Como foi citado no início deste capítulo, o Gama apresenta-se como a segunda cidade que mais recebe alunos oriundos do entorno, e ao analisarmos o gráfico acima, percebemos que o entorno do DF apresenta um contingente populacional significativo de pessoas com deficiência, que irá influenciar diretamente no número de alunos atendidos pelas escolas públicas do Gama, e neste caso sobretudo no Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, área de desenvolvimento da pesquisa.

3.1.3. Nível de instrução da população do Gama

Da população total do Gama, destaca-se o elevado percentual daqueles que não estudam, 70,66%. E entre aqueles que estudam (29,34%), expressiva maioria (19,58%) frequenta a escola pública (Tabela 2).

Quanto ao nível de escolaridade, 2,68% declararam ser analfabetos. Esse percentual passa para 5,05% quando somado aos que somente sabem ler e escrever e aos que fizeram ou fazem curso de alfabetização de adultos.

A maior participação concentra-se na categoria dos que têm o nível fundamental incompleto 31,25%, seguido dos que têm o ensino médio completo (25,36%). Vale destacar que somente 0,95% da população do Gama não teve acesso ou não concluiu o ensino fundamental e o ensino médio em idade apropriada, tendo em vista serem oriundos ou frequentarem o EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Os que concluíram o curso superior, incluindo especialização, mestrado e doutorado, somam 9,84% (Tabela 3).

Tabela 2 - População segundo a condição de estudo - Gama - Distrito Federal - 2013

Condição de Estudo	Nº	%
Não Estuda	94.182	70,66
Escola Pública	26.070	19,56
Escola Particular	13.035	9,78
Total	133.287	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Gama - PDAD 2013. Elaboração e organização: FERNANDES, J. V. 2014.

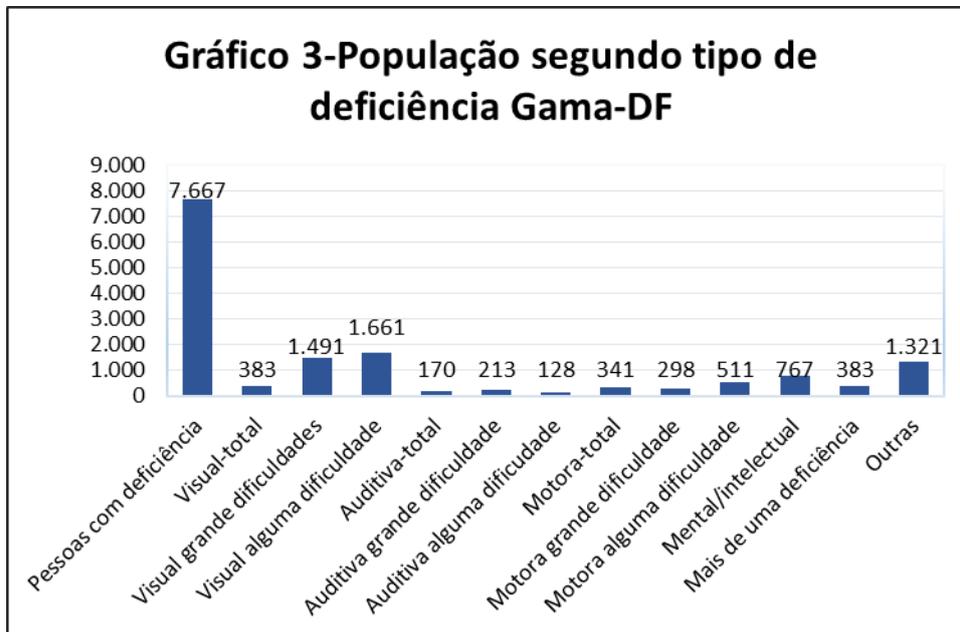
Tabela 3 - População segundo o nível de escolaridade - Gama - Distrito Federal – 2013

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	3.578	2,68
Saber ler e escrever (15 anos ou mais)	2.811	2,11

Alfabetização de adultos	341	0,26
Maternal e creche	1.278	0,96
Jardim IeII/Pré-escolar	2.939	2,21
EJA- Fundamental incompleto	682	0,51
EJA- Fundamental completo	85	0,06
EJA- Médio Incompleto	511	0,38
EJA- Médio completo	-	-
Fundamental incompleto	40.977	30,74
Fundamental completo	6.262	4,70
Médio incompleto	12.012	9,01
Médio Completo	33.780	25,36
Superior incompleto	10.479	7,86
Superior completo	11.459	8,60
Curso de especialização	937	0,70
Mestrado	469	0,35
Doutorado	256	0,19
Não sabe	43	0,03
Menor de 6 anos fora da escola	4.338	3,29
Total	133.287	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Gama - PDAD 2013. Elaboração e organização: FERNANDES, J. V. 2014.

Em relação às pessoas com deficiência, segundo informações da Organização Mundial de Saúde – OMS aproximadamente 10% de qualquer população é portador de algum tipo de deficiência. No Gama, 5,77% dos moradores declararam ter algum tipo de deficiência. Do total de portadores de necessidades especiais, a deficiência visual foi a mais observada com 46,11% dos moradores das residências, seguida da motora, com 15,00% (Gráfico 3.)

Gráfico 3- População segundo tipo de deficiência Gama-DF.

População segundo tipo de deficiência Gama-DF, Fonte PDAD (2013).
Elaboração e Organização: Próprio autor. 2014.

3.2. O CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 DO GAMA

O Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, local físico em que ocorre boa parte dos trabalhos relativos ao conteúdo da dissertação tem um significado especial para minha pessoa. Ao ingressar como professor de geografia na referida unidade de ensino, passei a trabalhar com alunos ouvintes e com alunos surdos, logo de início achei difícil trabalhar com esse grupo, mas com o passar dos anos e a experiência, esse contexto foi se transformando. Com o passar dos anos surgiu o desejo de trabalhar com os alunos Surdos, foi aí que surgiu a oportunidade de trabalhar com este grupo de alunos ao ingressar na sala de recursos de deficiência auditiva, trabalhando como professor na área de humanas. O CEF 08 do Gama está localizado no setor sul da cidade, conforme pode ser observado no mapa 3 abaixo:

MAPA 3

REGIÃO ADMINISTRATIVA DO GAMA-DF: CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08



Legenda

-  Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama-DF
-  GAMA
-  Área Urbana
-  Área Metropolitana de Brasília
-  Principais rodovias

Localização Geográfica



Sistema de Coordenadas Geográficas
Datum Horizontal: SAD-1969
Base de dados: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010
Imagens: Google Earth (2015)
Concepção: Jean Volnei Fernandes
Elaboração cartográfica: Ana Luísa Aragão

Elaboração: Próprio autor.

3.2.1. Histórico

O Centro de Ensino Fundamental 08 foi fundado em 06 de novembro de 1975, atendendo alunos das séries iniciais – 1ª a 4ª séries e ensino regular – 5ª a 8ª séries.

Com a definição dos Centros de Ensino, passou a atender apenas de 5ª a 8ª série.

Quando de sua fundação o Centro de Ensino Fundamental nº 08 trabalhou como Centro de Ensino Especial atendendo todas as modalidades.

A estrutura física, a falta de material didático, de professores, de transporte para alunos com deficiência, foram e são as maiores dificuldades enfrentadas pela Escola.

Contamos hoje com a sala de recursos, laboratório de informática, quadra de esportes, auditório, gincanas culturais, encontros de alunos, exposições, passeios culturais, orientação educacional, cursos de linguagem de sinais para professores são experiências bem sucedidas que constroem a nossa história.

Hoje, atende tanto no matutino como no vespertino, 14 (quatorze) turmas de 6º a 9º ano. Possui duas salas de recursos, uma que atende os alunos com deficiência auditiva e outra que atende alunos com outras deficiências, chamada de generalista. O CEF 08 atende alunos DAS (Deficientes Auditivos), DFs (Deficientes Físicos), DMs (Deficientes Mentais), DVs (Deficientes Visuais), TDAH, juntamente com os alunos sem deficiência, caracterizando assim uma Escola Inclusiva. A seguir apresento figuras que representam o dia-a-dia da escola.

Figura 2



Entrada do Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama. Foto tomada em 03/03/2015.
Foto tomada pelo autor.

Figura 3



Praça interna da escola, local de convivência dos alunos. Foto tomada em 03/03/2015. Tomada pelo autor.

3.2.2. Organização administrativa do CEF 08 do Gama

I – Identificação

- Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama
- Endereço: Área Especial Quadra 02 – Setor Sul – Gama – DF
- Telefone: 61 3901-8321
- Mantenedora: Secretaria de Educação do Distrito Federal
- Data de Fundação: 06/11/1975
- Curso oferecido 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Incluindo o Ensino Especial para alunos com deficiência auditiva, mental, visual e física.
- Relação oferta x demanda: há uma grande demanda em relação à oferta
- Diretor: Jamielton Braulino de Amorim
- Vice-Diretora: Sandra Lopes do Nascimento
- Supervisor: Rosângela Elvira Dias Côrrea
- Coordenador: Wilson Tiago

II – Aspectos Físicos

- Sala de aula: 14
- Laboratório de informática: 01
- Biblioteca: 01
- Sala de professores/ Coordenação: 01
- Sala para supervisor administrativo (reduzida): 01
- Sala de direção (reduzida): 01
- Sala de mecanografia: 01
- Sala de recurso para alunos Deficientes Auditivos: 01
- Sala de recurso generalista: 01
- Almoxarifado: 01
- Cozinha: 01
- Banheiros para funcionários: 02
- Banheiros para alunos: 02
- Área disponível: 01 pátio coberto, quadra de esporte e auditório precário.
- Banheiro de deficiente físico - 01

3.2.3. Avaliação

A avaliação é um processo que viabiliza a aprendizagem, não deve ser uma via de mão única, na qual somente o aluno é visto.

Ela deve ser foco do desenvolvimento de competências, sendo parâmetro para todo o processo.

Segundo Luckesi (2000, p. 28), importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim

dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

A avaliação atrela-se ao trabalho da escola fundamental cujo propósito primordial é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado:

-Aprender a ler e escrever: primeira exigência para o acesso a esse saber;

-Papel das práticas avaliativas: favorecer esse processo, colocando o aluno em contato permanente com a leitura e a escrita.

A avaliação será feita de forma contínua levando em consideração o ritmo próprio de cada aluno, dando pesos iguais às partes quantitativas e qualitativas, deverá ser diversificada, utilizando vários instrumentos de forma dirigida ou espontânea como observação do aluno em sala, sua participação, relatórios, questionários, pesquisas, entrevistas, observação, portfólios, avaliação por colegas, auto avaliação, registros reflexivos, testes/provas entre outras.

A recuperação é oferecida nas seguintes formas:

I. A recuperação deve ser contínua, inserida no processo de ensino e aprendizagem no decorrer do ano letivo, assim que identificado o baixo rendimento do aluno valendo-se de mecanismos diversificados onde algumas práticas de ensino individualizado possibilitarão um atendimento mais específico para que o aluno alcance sua meta.

A recuperação contínua não pressupõe a realização de provas específicas com a finalidade de alterar notas já obtidas, mas de determinar o domínio das habilidades, competências e conteúdos para a análise final de resultado no componente curricular.

II. A recuperação final será realizada após o término do semestre/ano letivo, para o aluno que não obteve aproveitamento em até 3 (três) componentes curriculares, exceto para os alunos de Classes de Aprendizagem e para os alunos do Ensino Fundamental – anos/séries iniciais.

A recuperação final não se aplica a aluno retido em uma série ou componente curricular do segmento em razão de frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, semestrais ou anuais.

O aluno é promovido quando, após a recuperação final, obtiver em cada componente curricular nota igual ou superior a 5,0 (cinco). Assim, a nota de recuperação final substitui o resultado anterior, expresso pela média final, se maior.

O não comparecimento na recuperação final, o aluno será considerado reprovado.

É adotado o regime de dependência que assegura ao aluno prosseguir os estudos na série/ano imediatamente subsequente, quando o seu aproveitamento na série anterior for insatisfatório em até dois componentes curriculares.

A opção pelo regime de dependência é facultativa e será formalizada pelo aluno ou por seu pai ou responsável, quando menor, no prazo máximo de 15 (quinze) dias, após a divulgação dos resultados finais do ano letivo.

A progressão parcial com dependência não se aplica ao aluno retido em uma série em razão de frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

A dependência é desenvolvida mediante aulas regulares, estudos orientados, cursos paralelos na própria instituição educacional, na forma da legislação específica.

O aluno em dependência pode ser dela dispensado, mediante aproveitamento de estudos feitos a partir de documentação escolar, que comprove a conclusão do componente curricular em dependência no Ensino Fundamental.

Independentemente do resultado obtido nos estudos de dependência, o aluno deve ser promovido para a série/ano seguinte aquele que está cursando, se nele evidenciar desempenho satisfatório no componente curricular cursado na dependência.

O aluno que apresentar rendimento insuficiente na dependência e na série/ano que está matriculado, no mesmo componente curricular, ficará retido. Assim, o resultado da dependência é registrado em ata própria, ficha individual do aluno e no histórico escolar

3.2.4. Educação especial

A escola possui salas de recursos com o ensino especial, que atende os alunos com deficiência auditiva. O CEF – 08 atende alunos DAs (Deficientes Auditivos), DVs (Deficientes Visuais), DFs (Deficientes Físicos) e DMs (Deficientes Mentais) acompanhados por alunos sem deficiência, caracterizando assim uma Escola Inclusiva.

O aluno deficiente auditivo frequenta a classe do ensino regular, porque precisa inserir-se à sociedade, fazendo parte do processo de socialização, de ficar exposto ao modelo linguístico adequado, uma vez que é no ambiente dos ouvintes que ele viverá sempre.

A sala de recursos tem como atribuições:

- O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deve atuar, como docente, nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado;
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- Promover as condições de inclusão desses alunos em todas as atividades da escola;
- Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que assegurem a inclusão educacional;
- Participar do processo de identificação e avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomada de decisões quanto ao apoio especializado, necessário para o aluno;
- Preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos, orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e professores, para o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
- Responsabilizar-se pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional especial;
- Solicitar ao professor regente os textos, filmes e a lista de livros paradidáticos a serem utilizados durante o período letivo, para que sejam trabalhados no que se refere ao vocabulário, compreensão e interpretação;
- Solicitar ao professor regente as avaliações, com antecedência para que o vocabulário dos comandos seja trabalhado com os alunos. Ressalta-se que eles não devem ter acesso às referidas provas;
- Auxiliar o professor regente na correção das questões dissertativas e de redações, avaliando de maneira diferenciada, privilegiando a capacidade de comunicação do texto, ainda que pareça truncado e confuso.

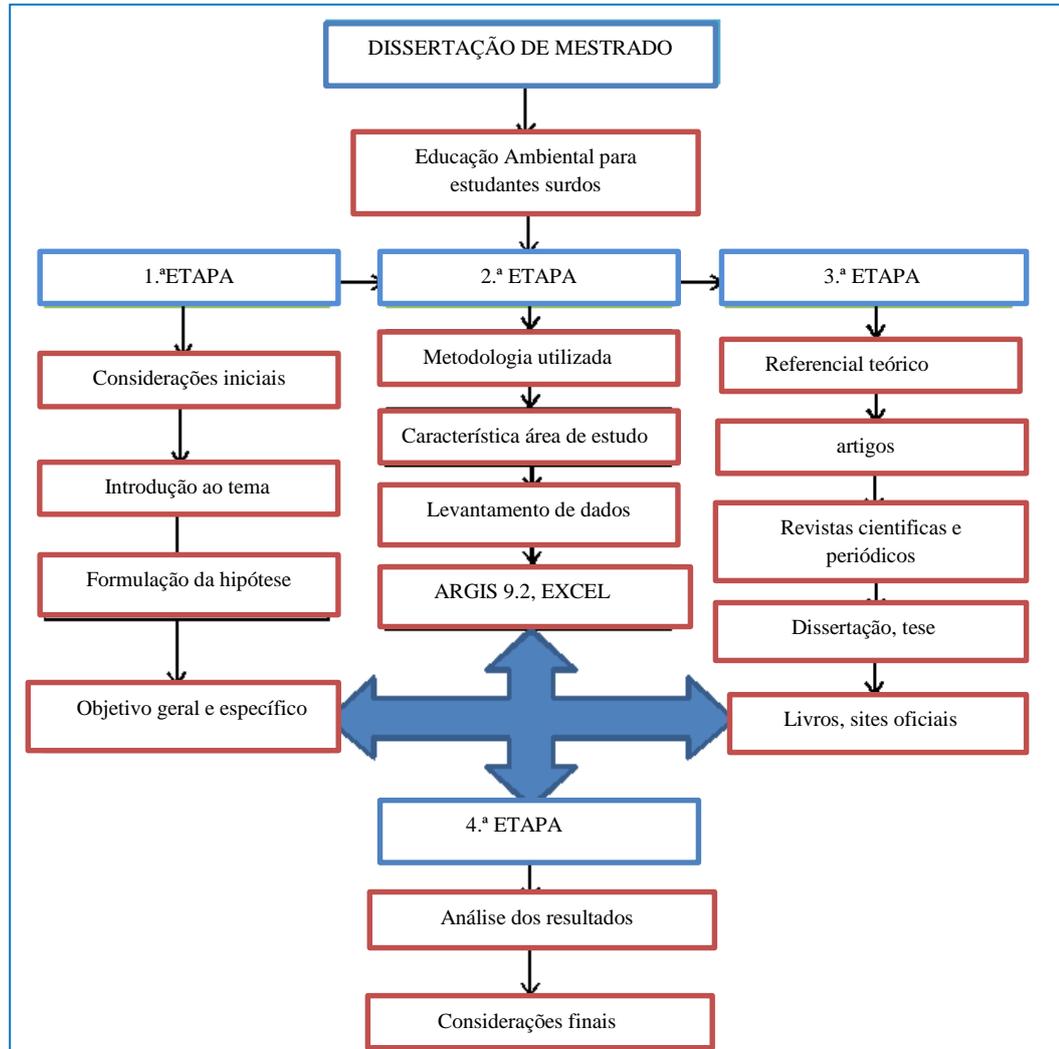
No Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, o aluno com deficiência auditiva frequenta as classes de ensino regular e são acompanhados nas aulas por professores intérpretes.

O professor intérprete serve de canal comunicativo entre os surdos e as pessoas que lhes cercam. Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes como em qualquer contexto tradutório que vivenciou ou vivenciará. Ele realiza uma atividade humana e que exige dele estratégias mentais na arte de transferir o contexto, a mensagem de um código linguístico para outro. Essa atividade tradutória é a produção do seu ofício, requer uma série de procedimentos técnicos e isso não é fácil (há muitos “sinalizadores” nomeando a si mesmos como intérpretes e não o são, que incorre na desvalorização da Libras, pois em nenhuma língua oral as pessoas terminam um curso e começam a interpretar, porque sabem que existem procedimentos técnicos e exigirá anos de estudo e contato com a língua e seus usuários, porém em Libras, inconscientemente, a desconsideram quando agem precipitadamente na área de interpretação ainda não formados). Tanto no contexto de uma sala de aula ou numa palestra sobre química seu papel será o mesmo, traduzir.

Sobre sua postura, o intérprete deve se conscientizar que ele não é o professor, e em situações pedagógicas não poderá resolver, limitando-se as funções comunicativas de sua área. Manterá a imparcialidade de sua profissão e desenvolverá uma relação sadia com os surdos e o corpo docente.

2.3. ORGANOGRAMA DA METODOLOGIA

Figura 4



Elaboração: próprio autor.

4 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SURDEZ

A opção pelo trabalho com o tema Educação Ambiental voltado para os alunos com deficiência auditiva, vem ao encontro da necessidade de aquisição de conhecimento e informação por parte da escola e dos professores para que se possa desenvolver um trabalho adequado junto a esse grupo de alunos. A informação, a construção do conhecimento pelos professores e pela escola deve estar presentes nesse processo, procurando buscar mecanismos que facilitem a aprendizagem e a percepção dos alunos surdos sobre o meio ambiente, tendo em vista que a partir do momento que ocorrer a troca de saberes entre professores e alunos, a aprendizagem será mais significativa.

O estudo de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio, para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Entende-se, portanto, que a educação ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental, mas ela ainda não é suficiente, o que, no dizer de Tamaio (2000), se converte em “mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas”. Para isso é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, devendo essa realidade estar permeada de elementos significativos, sendo que para os alunos surdos, essa aprendizagem deve contar com a utilização da linguagem de sinais, priorizando o estudo do meio ambiente dentro de uma linguagem visual.

Partindo desse pressuposto, o aprendizado de temas relativos à educação ambiental para alunos surdos, deve levar em conta também os conhecimentos que esse grupo possui, no caso de pessoas surdas, esse conhecimento está ligado a sinais aprendidos anteriormente e que estão relacionados ao meio ambiente, e a própria percepção visual da natureza que o aluno trás consigo. Sendo assim, devemos levar em conta os conhecimentos e a opinião do grupo pesquisado, procurando dar voz ao que eles pensam, fazendo desse grupo não apenas meros receptores de informações, mas sim agentes transformadores da sociedade. A esse respeito Saito comenta:

As perspectivas educacionais que se voltam para o reconhecimento, a avaliação e o enfrentamento de problemas de âmbito local ou regional os conflitos socioambientais podem ser tomados como um caminho bastante produtivo no sentido de trazer para a

discussão vozes diversas sobre questões mais próximas dos educandos (SAITO et al., 2008, p.124).

A educação ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Nesse sentido, as instituições de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela, sendo essa uma das características fundamentais no trabalho com o aluno surdo, pois o mesmo muitas vezes tem acesso ao conhecimento, porém esse conhecimento que posteriormente se transformará em aprendizagem, não é transmitido de forma adequada, ficando apenas uma falsa ilusão, de que a aprendizagem ocorreu de forma significativa para o aluno que possui deficiência auditiva.

A partir desses questionamentos surge a ideia de como se trabalhar Educação Ambiental de forma clara e objetiva usando a Língua de Sinais com os alunos surdos. Sobre o assunto Rafisa comenta:

O paradigma que se vem enfrentando são os sinais disponíveis para esta comunicação quando se é trabalhado a Educação Ambiental. A isonomia entre a EA e a LIBRAS tem sido uma árdua tarefa de anos, pois a criação de novos sinais e disponibilizá-los leva tempo e é necessário que seja integrado ao dicionário. Mesmo assim, não encontramos dificuldades de abordar certas temáticas da EA. [...] a tentativa de comunicação e aprendizagem deles dependem da disposição das palavras utilizada por eles mesmos. (RAFISA; LEITE, 2010 p. 9).

Grande parte dos assuntos mais significativos para os alunos estão circunscritos à realidade mais próxima, ou seja, sua comunidade, sua região, sendo essa uma das premissas que nortearam este estudo. A esse respeito Saito tece a seguinte analogia:

Os conflitos socioambientais estão relacionados com situações locais. E esses conflitos apresentam importantes perspectivas para o reconhecimento, a avaliação e as propostas de enfrentamento de problemas de âmbito local ou regional, possibilitando-nos, enquanto educadores, problematizar diferentes aspectos do nosso cotidiano (SAITO et al, 2011, p. 131).

Os conteúdos de Meio Ambiente devem ser trabalhados de forma integrada ao currículo por meio da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental. A ciência Geográfica será uma das principais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados a Educação Ambiental, tendo em vista que os temas ligados a natureza, fazem parte dos seus objetos de estudo.

Os conceitos de sustentabilidade devem estar presentes, nos encaminhamentos das discussões com os alunos surdos sobre o meio ambiente, tendo em vista a necessidade de definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de corresponsabilidade e de constituição de valores éticos. Isto também implica que uma política de desenvolvimento para uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações ecológicas, sob pena de apenas manter um padrão predatório de desenvolvimento.

A noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento (Jacobi, 1997).

Nesse contexto, segundo Reigota (1998), a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. Para Pádua e Tabanez (1998), a educação ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.

O desafio é, pois, o de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Assim a educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem. Para Sorrentino (1998), os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

Quando nos referimos à educação ambiental, situamo-la em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de

direitos e deveres, e de se converter, portanto, em ator corresponsável na defesa da qualidade de vida.

O principal eixo de atuação da educação ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (Jacobi, 1997).

Portanto, utilizando como referencial do rizoma, a dimensão ambiental representa a possibilidade de lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, propiciando, entrelaçamentos e múltiplos trânsitos entre múltiplos saberes. A escola participa então dessa rede “como uma instituição dinâmica com capacidade de compreender e articular os processos cognitivos com os contextos da vida” (Tristão, 2002). A educação insere-se na própria teia da aprendizagem e assume um papel estratégico nesse processo, e, parafraseando Reigota, podemos dizer que

...a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas. (1998,p.43)

E o que dizer do meio ambiente na escola? Tomando-se como referência Vigotsky (apud Tamaio, 2000) pode-se dizer que um processo de reconstrução interna (dos indivíduos) ocorre a partir da interação com uma ação externa (natureza, reciclagem, efeito estufa, ecossistema, recursos hídricos, desmatamento), na qual os indivíduos se constituem como sujeitos pela internalização de significações que são construídas e reelaboradas no desenvolvimento de suas relações sociais. A educação ambiental, como tantas outras áreas de conhecimento, pode assumir, assim, “uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas” (Vigotsky, 1991).

E como se relaciona educação ambiental com a cidadania? Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens.

A educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

A educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais caminhos de sociabilidade baseada na educação para a participação.

Os professores (as) devem estar cada vez mais preparados para reelaborar as informações que recebem, e dentre elas, as ambientais, a fim de poderem transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados sobre o meio ambiente e a ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções. A ênfase deve ser a capacitação para perceber as relações entre as áreas e como um todo, enfatizando uma formação local/global, buscando marcar a necessidade de enfrentar a lógica da exclusão e das desigualdades. Nesse contexto, a administração dos riscos socioambientais coloca cada vez mais a necessidade de ampliar o envolvimento público por meio de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental dos moradores, garantindo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação numa perspectiva pluralista. A educação ambiental deve destacar os problemas ambientais que decorrem da desordem e degradação da qualidade de vida nas cidades e regiões.

A educação ambiental, como componente de uma cidadania abrangente, está ligada a uma nova forma de relação ser humano/natureza, e a sua dimensão cotidiana leva a pensá-la como somatório de práticas e, conseqüentemente, entendê-la na dimensão de sua potencialidade de generalização para o conjunto da sociedade.

A problemática socioambiental, ao questionar ideologias teóricas e práticas, propõe a participação democrática da sociedade na gestão dos seus recursos atuais e potenciais, assim como no processo de tomada de decisões para a escolha de novos estilos de vida e a construção de futuros possíveis, sob a ótica da sustentabilidade ecológica e a equidade social.

Torna-se cada vez mais necessário consolidar novos paradigmas educativos, centrados na preocupação de iluminar a realidade desde outros ângulos, e isto supõe a formulação de novos objetos de referência conceituais e, principalmente, a transformação de atitudes.

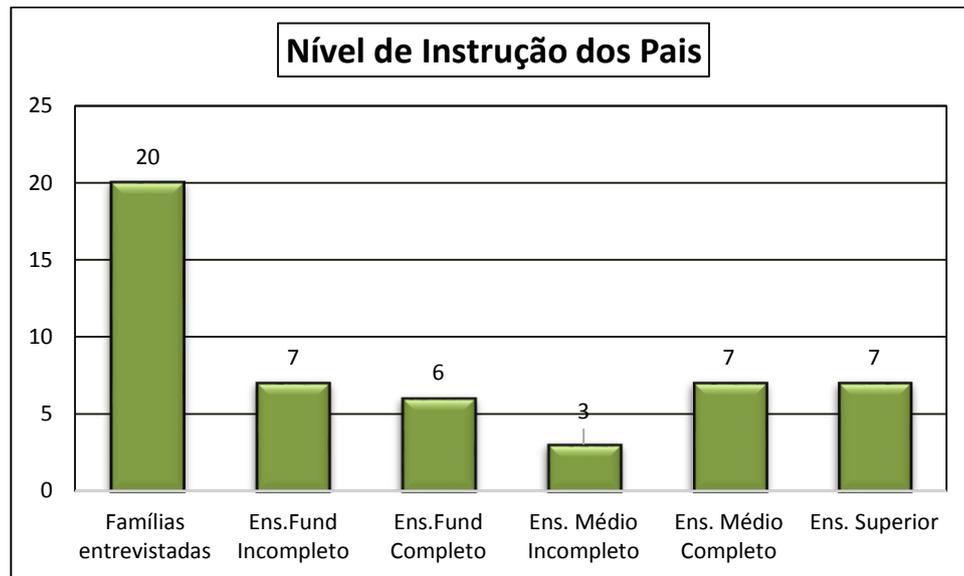
4.1. ANÁLISE DA PESQUISA QUALITATIVA-QUANTITATIVA

Foram aplicados questionários, com o objetivo de exemplificar o pensamento dos alunos surdos e de seus responsáveis, a respeito das questões relativas aos resíduos sólidos produzidos em seus domicílios, bem como ao processo de reciclagem por eles praticado.

A partir daí, procurei identificar as principais características referentes aos resíduos sólidos, e a reciclagem, praticadas pelas famílias pesquisadas. Os dados foram convertidos em gráficos, com o objetivo de apresentar as principais conclusões a respeito do questionário.

Responderam ao questionário vinte famílias de alunos surdos, sendo que a distribuição dos pais, de acordo com o respectivo nível de ensino foi representada no gráfico a seguir:

Gráfico 4



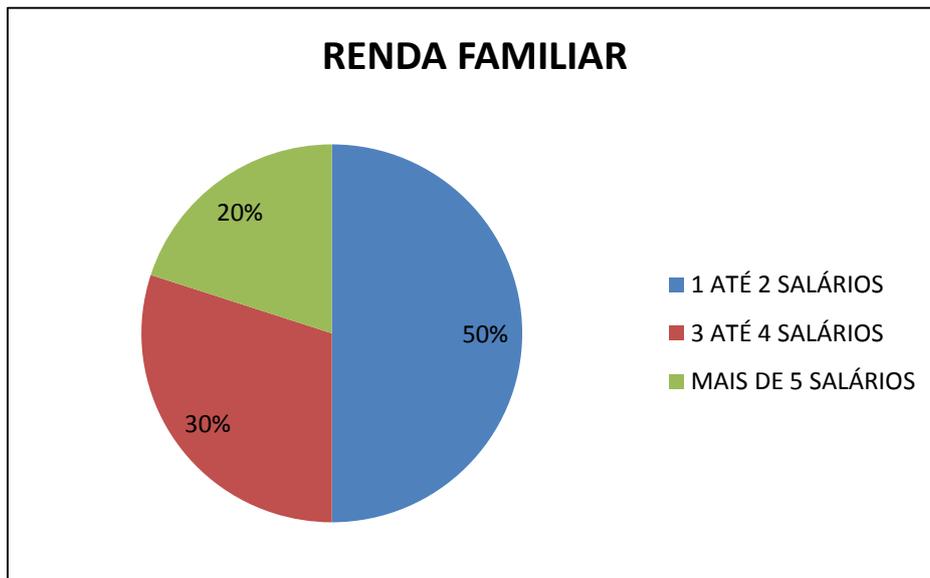
Elaboração: próprio autor.

Ao analisarmos o gráfico, podemos fazer uma comparação com os dados apresentados pelo PDAD 2013 em relação ao nível de instrução da população do Gama. Segundo a pesquisa, a grande maioria da população do Gama 30,74%, apresenta ensino fundamental incompleto e apenas 8,6% ensino superior. Já em relação ao nível de instrução dos pais dos alunos surdos, a grande maioria se apresenta com ensino médio completo e ensino superior, demonstrando um maior nível de escolaridade dessa parcela da população.

Em relação à renda familiar dos alunos surdos participantes da pesquisa, constatou-se que a grande maioria dos pesquisados, estão inseridos dentro do grupo cuja renda familiar gira

em torno de 1 a 2 salários mínimos, ou seja apesar de apresentar uma maior escolaridade, a grande maioria dos entrevistados, se declararam sem emprego ou autônomo, caracterizando assim um maior percentual de famílias que recebem entre 1 e 2 salários mínimos, diferentemente dos dados apresentados pelo PDAD 2013, que indicam que a renda familiar do Gama está em torno 5,45 salários mínimos. Os dados relativos à renda familiar dos alunos surdos foram demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 5



Elaboração: próprio autor.

O gráfico abaixo, procurou representar a opinião dos alunos surdos, em relação à satisfação com o serviço de limpeza pública praticados em sua cidade. Foram entrevistados vinte alunos, e os dados coletados indicaram a seguinte situação:

Gráfico 6

Elaboração: próprio autor.

Segundo os dados apresentados no gráfico, a maioria dos alunos demonstrou insatisfação em relação ao serviço de limpeza pública, sobretudo em relação as questões ligadas à frequência das coletas dos resíduos, por acharem insuficientes, e por não cumprirem um horário certo; outra queixa diz respeito a pressa exagerada dos coletores de lixo, que muitas vezes não recolhem todo o lixo deixando o mesmo espalhado pela rua.

4.2. DOCUMENTÁRIO “LIXO EXTRAORDINÁRIO”, A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS SURDOS

Dando prosseguimento ao desenvolvimento da pesquisa, foi explorado o documentário “Lixo Extraordinário” que retrata o trabalho do artista plástico Vik Muniz e seu envolvimento com catadores do lixão de Jardim Gramacho – RJ. Vik Muniz realiza obras de arte com ajuda dos catadores, utilizando os materiais encontrados no lixão para formar imagens incríveis dos trabalhadores locais, transformando suas vidas. Além da criatividade das obras, o documentário apresenta a realidade de pessoas que vivem em condições críticas de pobreza e saneamento, e também o problema ambiental da disposição de resíduos sólidos que estão presentes na maioria dos lixões Brasil a fora.

O grande impacto, provocado nos alunos pelo filme, foi a percepção que eles tiveram ao identificar que o lixo pode gerar renda, e nesse caso específico transformar os catadores em

artistas, a partir do trabalho desenvolvido pelo artista plástico Vik Muniz, que com uma câmara fotográfica, captura diferentes perfis dos catadores do lixão, que posteriormente serão transformadas em belas telas, sendo vendidas tanto no Brasil quanto em países da Europa.

Apesar de o filme deixar de lado alguns aspectos ligados ao meio ambiente, procurei no decorrer da apresentação despertar nos alunos surdos uma visão direcionada para os problemas causados ao meio ambiente, e as possíveis soluções para os problemas ambientais causados pelo lixo, dentre eles: planejamento urbano, coleta, transporte e disposição adequada de resíduos sólidos. Durante a apresentação do filme, a comunicação e explicação foi feita com utilização da Libras, contando com a participação de um intérprete, cujo o objetivo era facilitar a compreensão e aprendizagem dos alunos a respeito do filme, conforme podemos perceber na figura abaixo, que registou o momento em que o filme foi exposto para os alunos do turno matutino, contando com a participação de seis alunos e do professor intérprete.

Figura 5



Apresentação do filme “Lixo Extraordinário” alunos do matutino.
Foto tomada pelo autor.

A imagem em sequência, representa o momento em que o filme foi apresentado para os alunos do turno vespertino, nesse momento participaram da apresentação do filme um total de sete alunos, contando também com a participação de um intérprete.

Figura 6

Apresentação do filme “Lixo Extraordinário” alunos do vespertino.
Foto tomada pelo autor.

Os alunos ao assistirem ao filme, ficaram chocados com as cenas apresentadas, não tinham noção da dinâmica de trabalho e da falta de estrutura de um lixão, muitos relataram que não sabiam para onde o lixo das cidades eram direcionados, passando a saber a partir de agora. Foi trabalhado com os alunos durante a apresentação do filme, a questão ambiental, procurando identificar os principais problemas ligados ao meio ambiente e à degradação ambiental e também as questões sociais ligados à violência, à saúde e à moradia, que envolvem a rotina de quem trabalha ou vive em um lixão.

Outro aspecto que foi trabalhado após a apresentação do filme, se deu no sentido de fazer a correlação, entre os conteúdos programáticos estudados em geografia, e as questões ambientais por eles observadas. Percebi que para os alunos surdos, ao visualizarem através do filme questões ambientais, ficou muito mais interessante e didático assimilarem conteúdos estudados em geografia, perceberam, por exemplo, como a paisagem pode ser transformada; como o homem pode alterar o ambiente, tanto em aspectos positivos como negativos; como ocorre o processo de formação do espaço geográfico e também como ocorrem as principais relações entre trabalho e paisagem.

4.3. ESTAÇÃO DE METARRECICLAGEM DE VALPARAÍSO DE GOIÁS

O próximo passo na execução da pesquisa, foi a visita a Estação de Metarreciclagem, que são polos de disseminação e promoção da cultura digital. O objetivo da Estação de Metarreciclagem consiste, na capacitação técnica em informática de jovens e adultos, o reuso de computadores e equipamentos de informática e a reciclagem e correta destinação do lixo eletrônico.

Para a realização da visita com os alunos surdos a Estação de Metarreciclagem, foi feito inicialmente um contato prévio com a Estação, para saber sobre a disponibilidade para a visita, posteriormente passei a planejar como seria feito o transporte dos alunos até a Estação, distante cerca de 20 km do Gama, optei por alugar um van escolar, com capacidade para 18 alunos, pagos com recursos próprios. Antes da visita, foi entregue aos alunos, pedido de autorização enviado aos pais para realização da saída de campo, em que os mesmos deveriam dar ciência sobre a visita. A imagem abaixo representa o momento da chegada dos alunos na Estação de Metarreciclagem.

Figura 7



Visita a Estação de Metarreciclagem, Valparaíso-GO.
Foto tomada pelo autor.

Ao receberem a autorização para a saída de campo, os alunos demonstraram bastante interesse e curiosidade sobre o assunto. Durante o trajeto até a Estação de Metarreciclagem, foi trabalhado com os alunos os principais conceitos sobre reciclagem, lixo eletrônico e cursos relacionados a área de informática, com a utilização de sinais específicos sobre os temas abordados, elaborados previamente pela intérprete que nos acompanhou até a Estação.

Com o intuito de aprimorar o aprendizado e o conhecimento dos alunos, a respeito do tema objeto desta pesquisa, foi elaborado e entregue aos estudantes material explicativo. Esse material contém o conceito de reciclagem e lixo eletrônico, dentro de uma linguagem específica, apropriada para alunos com surdez, com a utilização da Libras.

Esse estudo prévio facilitou a aprendizagem dos alunos durante visita à Estação de Metarreciclagem, fazendo com que os mesmos identificassem mais claramente quais materiais são destinados a reciclagem, como ocorre o processo de reciclagem, e como a reciclagem pode transformar os aspectos econômicos e sociais das comunidades que optam pela realização desse processo. Os alunos conheceram previamente os principais sinais relacionados aos materiais utilizados na reciclagem, dentre eles: papel, vidro, plástico e metal, conforme apresentado no texto abaixo:

RECICLAGEM

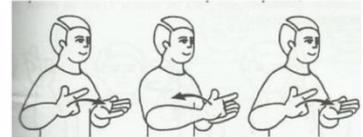
28 de Maio de 2015

Sala de Recursos DA/ Surdos

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL- 08

O que é reciclagem?

Reciclagem é o processo que visa transformar materiais usados em materiais novos. Por este processo, materiais que seriam jogados no lixo podem ser reaproveitados. É possível reciclar materiais diversos, como vidro, plástico, papel ou alumínio.



Lixo tecnológico



INTERESSANTE: O lixo tecnológico é coletado em lugares específicos como galpões e lojas, para depois, serem vendidos e reciclados.

Visita : Estação de Metareciclagem- Valparaíso- GO

Objetivo: conhecer o processo de separação e utilização de lixo tecnológico.

Material elaborado pela Profª Ivone Ramos com a colaboração do Profº Jean Volnei.

A rede de Estações de Metarreциclagem é composta por pontos nas cidades de Samambaia/DF, Teresina/PI, São Paulo/SP e Valparaíso/GO. Além disso são reconhecidas como tecnologia social por sua capacidade de inclusão social e melhoria na vida das pessoas.

O município de Valparaíso de Goiás, possui uma Estação de Metarreциclagem, construída em um espaço de 800 m², localizado na Etapa B da cidade, em um galpão personalizado com cara de juventude, paredes pintadas e grafitadas, oficinas e salas arejadas e coloridas, que recebe e processa toneladas de lixo eletrônico recolhido nas cidades de Brasília e nos municípios do Entorno do Distrito Federal, funciona também como centro de formação, oferecendo cursos de capacitação em informática a jovens da comunidade. A figura a seguir representa a área externa da Estação de Metarreциclagem.

Figura 8



Visita a Estação de Metarreциclagem, Valparaíso-GO.
Foto tomada pelo autor.

A Estação de Metarreциclagem de Valparaíso de Goiás é a primeira instalada no Entorno do Distrito Federal. A Estação processa 300 toneladas de recicláveis eletrônicos por ano, descartados por pessoas, empresas e órgãos governamentais, conforme percebemos na figura abaixo:

Figura 9

Visita a Estação de Metarreciclagem, Valparaíso-GO.
Foto tomada pelo autor.

Em 2014, à Estação de Metarreciclagem proporcionou a capacitação de cerca de 500 alunos nas oficinas de informática básica, de manutenção de computadores, de eletrônica e de robótica livre. Também possibilitou a doação de 1 mil computadores, que foram utilizados para informatização de serviços públicos, postos de saúde, escolas, delegacias – e para uso comunitário. Dentre as escolas que receberam doações da Estação de Metarreciclagem, estão o Centro de Ensino Fundamental 01 do Gama, com 10 computadores doados, e o Centro de Ensino Médio em Informática (CEMI), que recebeu 80 computadores. A imagem a seguir demonstra a atuação de um ex-aluno, hoje professor, durante o processo de reciclagem e desmonte de materiais eletrônicos. Os alunos surdos que acompanharam e visualizaram todo o processo, demonstraram bastante interesse, inclusive fazendo perguntas inerentes ao processo de reciclagem, dentre elas aquelas ligadas aos aspectos econômicos e retorno financeiro desse processo. A figura nº 10 a seguir, retrata o momento de separação dos materiais, desenvolvido pelo funcionário da Estação.

Figura 10

Visita a Estação de Metarreциclagem, Valparaíso-GO.
Foto tomada pelo autor.

Toda nossa visita à Estação foi conduzida pela funcionária Patrícia Mariana, que nos recebeu com bastante entusiasmo, procurando durante a realização da visita, destacar os principais aspectos e propósitos que fundamentam o funcionamento da Estação de Metarreциclagem. Dentre os aspectos que merecem destaque podemos citar os seguintes: o caráter social da Estação, que procura inserir a comunidade dentro do projeto, com realização de cursos profissionalizantes na área de informática, estímulo à coleta seletiva de lixo eletrônico, não apenas no município de Valparaíso, tendo em vista que o projeto possui pontos de coleta espalhados por diferentes cidades tanto em Goiás como no Distrito Federal.

A imagem a seguir, representa um momento de descontração durante a realização da visita, foi patrocinado pelos pais da aluna Brenda, a única aluna cadeirante e surda do CEF 08, um lanche coletivo, em que tanto alunos como funcionários da Estação, participaram de forma prazerosa e harmoniosa do delicioso lanche.

Figura 11

Visita a Estação de Metarreциclagem, Valparaíso-GO.
Foto tomada pelo autor.

A partir da visita feita à Estação de Metarreциclagem, temas estudados por eles em geografia, foram assimilados de forma mais clara, dentre eles podemos citar: as relações entre trabalho e paisagem; produção, consumo e degradação ambiental; problemas ambientais do mundo contemporâneo; problemas ambientais dos centros urbanos e desenvolvimento sustentável, temas que estão diretamente relacionados a tudo que viram e perceberam durante visita à Estação.

Como exemplo dessa facilitação da aprendizagem, após visita a Estação de Metarreциclagem, cito um dos conteúdos estudados tanto por alunos ouvintes, como por alunos surdos, no 9º ano do ensino fundamental. Conteúdo este presente em seu livro didático, que está diretamente relacionado ao tema lixo eletrônico, conforme podemos perceber no texto a seguir:

O Brasil é o mercado emergente que gera o maior volume de lixo eletrônico per capita a cada ano. O alerta é da ONU, que nesta segunda-feira 22/02/2010, lançou seu primeiro relatório sobre o tema e advertiu que o Brasil não tem estratégia para lidar com o fenômeno, e o tema sequer é prioridade para a indústria
O Brasil é também o país emergente que mais toneladas de geladeiras abandona a cada ano por pessoa e um dos líderes em descartar celulares, Tvs e impressoras.
O estudo realizado pelo Programa da ONU para o Meio Ambiente (Pnuma), diante da constatação de que o crescimento dos países emergentes de fato gerou maior consumo doméstico, com uma classe média cada vez mais forte e estabilidade econômica para

garantir empréstimos para a compra de eletroeletrônicos. Mas, junto com isso, veio a geração sem precedentes de lixo.

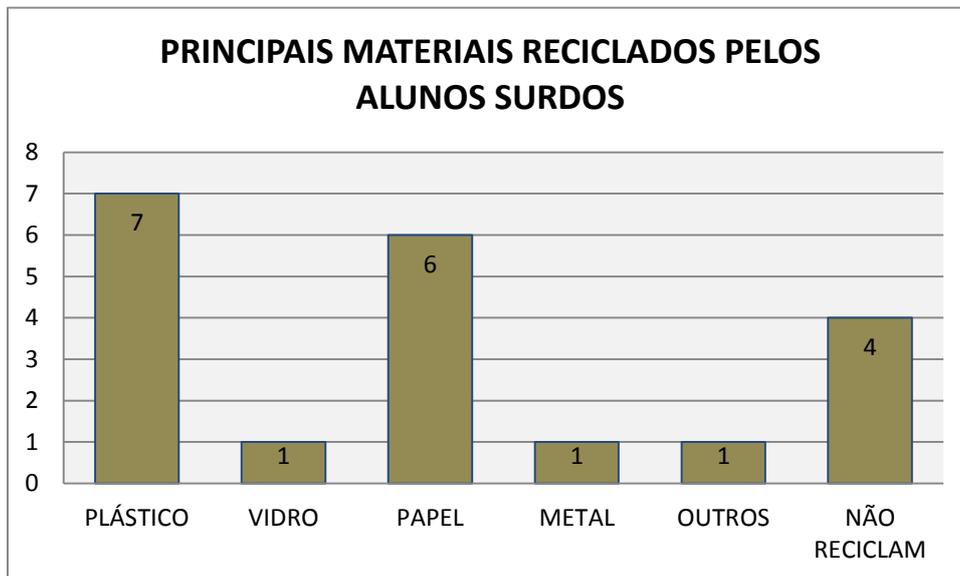
A estimativa é de que, no mundo, 40 milhões de toneladas de lixo eletrônico são gerados por ano. Grande parte certamente ocorre nos países ricos. Só a Europa seria responsável por um quarto desse lixo. Mas o que a ONU alerta agora é para a explosão do fenômeno nos emergentes e a falta de capacidade para lidar com esse material, muitas vezes perigoso. Para Achim Steiner, diretor-executivo do Pnuma, Brasil, México, Índia e China serão os países mais afetados pelo lixo, enfrentando “crescentes danos ambientais e problemas de saúde pública”.

Em meio a críticas ao Brasil, por não contar com dados sobre o assunto, a ONU optou por fazer sua própria estimativa. O resultado foi preocupante. Por ano, o Brasil abandona 96,8 mil toneladas métricas de PCs. O volume só é inferior ao da China, com 300 mil toneladas. Mas, per capita o Brasil é líder. Por ano, cada brasileiro descarta o equivalente a meio quilo desse lixo eletrônico. (CHADE, 2010 *apud* VESENTINI e VLACH, 2012, p.337)

Após a leitura do texto acima, foi pedido aos alunos ouvintes e surdos, que identificassem se na região administrativa onde moram ou próximo dela, se existem locais preparados para receber lixo eletrônico. Os alunos surdos identificaram e responderam facilmente a pergunta, tendo em vista a visita prévia realizada junto a Estação de Metarreciclagem. Para minha surpresa, um grupo de alunos ouvintes veio ao meu encontro para que os auxiliasse na pesquisa, tendo em vista os comentários feitos pelos alunos surdos em sala de aula. Apresentei aos alunos ouvintes as informações que necessitavam, mostrando fotos e imagens sobre a Estação, buscando caracterizar todo o processo de reciclagem do lixo eletrônico. Após a explicação, os alunos ficaram curiosos em conhecer a Estação, daí veio a ideia em realizar um passeio conjunto com alunos surdos e ouvintes a Estação, passo que será realizado futuramente.

Foi trabalhado junto aos alunos surdos, os aspectos referentes a pesquisa qualitativa/quantitativa, no que diz respeito aos principais materiais reciclados por eles, a abordagem levou em conta todos os aspectos visuais, e também todo o conhecimento transmitido aos alunos com utilização da Língua Brasileira de Sinais. Durante a realização da pesquisa qualitativa/quantitativa, foram coletados dados, que ajudaram na elaboração do gráfico a seguir:

Gráfico 7



Elaboração: próprio autor.

Em seguida, foi apresentado aos alunos o gráfico acima, com a finalidade de demonstrar aos mesmos, a correlação existente entre as respostas apresentadas por eles em relação a reciclagem, e o que eles observaram durante a visita a Estação. Os alunos perceberam que boa parte dos materiais por eles reciclados, poderiam ser destinados a Estação. Outro aspecto importante diz respeito à tomada de consciência demonstrada pelos alunos, quando viram que todo aquele material que poderia estar no lixo, possui um aspecto econômico e social que muitas vezes não conseguimos perceber, transformando a vida de muitas pessoas, e ajudando a manter um equilíbrio entre o homem e o meio ambiente.

Após o desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa, entre elas: questionário qualitativo/quantitativo, correlação entre conteúdos estudados em geografia e educação ambiental, visualização do filme “Lixo Extraordinário” e visita a Estação de Metarreciclagem, percebi que uma educação direcionada para os alunos surdos pode ser feita de maneira adequada e voltada para eles. Essa forma de ensinar e aprender, direcionada para os alunos surdos deve partir da elaboração de alternativas de ensino-aprendizagem, que foquem nas potencialidades desse grupo de alunos.

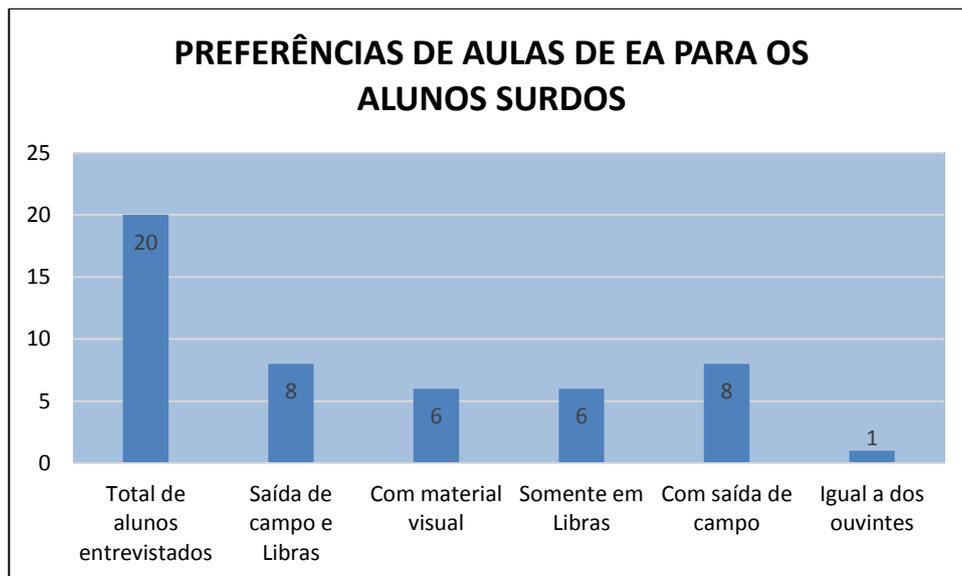
Essas potencialidades estão diretamente relacionadas, com o grau de percepção visual que os alunos surdos possuem, quando se trabalha determinados conteúdos procurando associá-los aos aspectos visuais, o aluno surdo interage de forma mais significativa com a

aprendizagem, tal fato ficou evidente durante a apresentação do filme “Lixo Extraordinário”, em que os alunos perceberam e compreenderam toda a dinâmica de um lixão.

Um aspecto que me chamou atenção está direcionado à noção que os alunos tinham em relação ao destino do lixo urbano, a grande maioria não sabia ao certo para onde esse lixo era enviado, para nós ouvintes parece óbvio essa questão, situação que para um surdo parece bem distante, mas que procurei enfatizar e sobretudo destacar, a importância dessas áreas destinadas ao descarte do lixo urbano, que a partir de agora a meu ver, está bem caracterizada e interiorizada pelos alunos participantes da pesquisa.

Após o desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa, procurei identificar junto aos alunos surdos, quais seriam as melhores alternativas para o desenvolvimento de temas relacionados a educação ambiental, dentro de uma proposta que contemple uma aprendizagem mais significativa para o referido grupo de alunos. Ficou evidenciado que uma aprendizagem mais significativa para os surdos, está diretamente ligada às questões de cunho visual e de comunicação, sobretudo com a utilização da Libras, sua língua materna. Dentro desse enfoque, os alunos indicaram que as aulas de educação ambiental direcionadas para pessoas com surdez, devem ter um caráter próprio, que contemple saída de campo, material visual e comunicação em Libras. O gráfico a seguir, representa a visão dos alunos surdos, sobre os principais motivadores, que devem constar em uma aula de educação ambiental direcionada para surdos.

Gráfico 8



Elaboração: próprio autor.

Os dados representados no gráfico, vão de encontro com nossa expectativa no que diz respeito à forma de ensino-aprendizagem do aluno surdo, quando se fala que deve priorizar os aspectos visuais e de comunicação, tendo em vista que a maioria dos entrevistados, afirmou que as aulas de educação ambiental direcionadas para alunos surdos, tornam-se mais atraentes e significativas quando envolvem saída de campo e utilização da Libras, ou seja unindo o visual à comunicação, e esse processo se aplica perfeitamente ao ensino da geografia para os alunos surdos, sobretudo em relação aos conteúdos de teor ambiental, em que são facilmente percebidos as transformações provocadas pelo homem em relação ao meio ambiente.

Todas as informações e resultados, que obtivemos com a realização dessa pesquisa serão apresentadas aos professores de geografia do CEF 08 do Gama, tendo em vista que os mesmos trabalham com os alunos surdos em sala inclusiva, na qual também estudam alunos ouvintes. Acreditamos que os dados revelados na pesquisa, contribuirão de forma significativa, no sentido de tornar as aulas de EA, mais adequadas e significativas para alunos com deficiência auditiva do CEF 08 do Gama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa de dissertação de mestrado teve como foco demonstrar, como os alunos com deficiência auditiva, estudantes do 6^a ao 9^a ano do ensino fundamental, percebem-se enquanto agentes participativos e transformadores do meio ambiente. Todo o trabalho levou em conta a opinião dos alunos sobre quais seriam as melhores formas de se trabalhar educação ambiental com o referido grupo de alunos, dando ênfase aos aspectos ligados a coleta seletiva e à reciclagem.

Os dados colhidos com a aplicação da pesquisa qualitativa/quantitativa, forneceu subsídio para identificar se existe diferenciação de pensamento em relação as questões ambientais, no que diz respeito, a diferença sócio econômico dos alunos pesquisados. Nesse caso o que se investiga não é o ser humano como objeto de pesquisa, e sim as relações deste com seu pensamento-linguagem-sentimento-espiritualidade-coletividade-práticas sociais, que são diferentes dos ouvintes. Assim reconhecemos nossa atenção para as relações humano-mundo e humano-humano (FIGUEIREDO, 2007, 2012).

A etapa seguinte da pesquisa consistiu na apresentação e tradução em Libras, do filme “Lixo Extraordinário” de Vick Muniz, que mostrou aos alunos com muita clareza, todas as fases do processo de recolhimento do lixo desde as residências, até o seu destino final no lixão,

momento no qual foi trabalhado os aspectos ligados ao meio ambiente, procurando destacar: o espaço geográfico, as paisagens transformadas, as relações entre trabalho e paisagem e as paisagens preservadas. Outro aspecto que tornou mais significativa a pesquisa e proporcionou uma melhor aprendizagem e codificação dos alunos, foi a presença do intérprete de Libras, atuando como elo de comunicação entre o filme e os alunos.

O momento mais esperado pelos alunos foi sem dúvida a saída de campo, momento em que nos dirigimos a Estação de Metarreclagem em Valparaíso de Goiás, no qual presenciamos todo o processo de transformação do lixo eletrônico, com materiais recolhidos tanto em Goiás como no DF. Durante visita à Estação, os alunos perceberam que muitos materiais, que eles jogam no lixo e que poluem o meio ambiente, podem ser reaproveitados, alguns alunos após a visita se comprometeram, inclusive doar materiais para a Estação, fato que veio comprovar a tomada de consciência dos alunos, e que a meu ver comprovou o propósito desta pesquisa.

Desta forma podemos afirmar que para se trabalhar com alunos portadores necessidades educacionais especiais, devem ser discutidas e elaboradas propostas que contemplem as especificidades de cada grupo, este foi um dos objetivos da pesquisa, que procurou correlacionar educação ambiental e alunos com surdez, pautada em uma metodologia que valorizasse a dialogicidade com o grupo, sobretudo no que refere a sua linguagem, procurando dar voz a esses alunos que muitas vezes se sentem excluídos da sociedade. Freire nos adverte que, para ocorrer um diálogo autêntico, torna-se essencial um pensar crítico, um pensar que se consolida na busca da razão de ser, com foco na “transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos seres humanos” (FREIRE, 2005, p.95).

Sendo assim, a pesquisa em questão pode concluir que ao unir elementos visuais, de comunicação e presenciais, nesse caso saída de campo, teremos um retorno em termos de aprendizagem, bem mais significativo para os alunos com deficiência auditiva, levando os mesmos a tornarem-se agentes participativos e transformadores de sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLANTYNE, J. MARTIN, M.C. & MARTIN, A. (1993). **Surdez**. Porto Alegre: Artes Médicas.

BOOTH, T., AINSCOW, M. & DYSON, A. **Understanding Inclusion and Exclusion in the English Competitive Education System**. In: International Journal of Inclusive Education, Vol.1, no. 4, pp. 337-355, 1997.

BUENO, J. G. S. **Diversidade, deficiência e educação**. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. Nº 12, pp.3-12, julho/dezembro 1999.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. [http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf).

BOFF, Leonardo. **Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres**. São Paulo: Ática, 1995.

CAIADO, Maria Célia Silva. **Estruturação urbana e mobilidade intra-regional: a região do entorno de Brasília**. Disponível <http://www.abep.nepo.unicamp.br>. Acesso em 26/03/2014. 26p.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG 1991.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **Demandas sociais e temas relevantes no Ensino de Geografia**. XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia-ENPEG. A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o Ensino de Geografia. 17 a 20 de abril de 2011. Goiânia-GO. pp. 51-64.

COSTA, J. **Pistas sinestésicas: uma estratégia facilitadora para a alfabetização de pessoas surdas**. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. N ° 18/19, pp.106-111, DEZEMBRO/2002-JULHO/2003.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GONÇALVES, D.R.P. **Educação Ambiental e o ensino básico. Anais do IV Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente**, p. 125-146. Florianópolis, 1990.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117p. Tese de Doutorado.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO **sobre necessidades educativas especiais**. 2ª edição. Brasília: CORDE, 1997.

FIGUEIREDO, J.B.A. **Paulo Freire e a descolonização do saber e do ser**. In: FIGUEIREDO, J.B.A.; SILVA, M.E.H. (orgs.). **Formação humana e dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire**. Fortaleza: UFC, 2012, P. 66-68.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Tânia Maria de. **A expansão urbana no Distrito Federal e a dinâmica do mercado imobiliário: o caso do Gama**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2013.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005

KERR, P.C. & COWIE, R.I.D. (1997). **Acquired deafness: a multidimensional experience**. *British Journal of Audiology*, 31, 177-188.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de doutorado. São Paulo: PUC- SP, 1990.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares; FERREIRA, Marcia Serra. **Educação Ambiental na escola: investigando sentidos sobre interdisciplinaridade e disciplinarização nas políticas de currículo**, 2009, mimeo.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. **Reflexões sobre a prática interdisciplinar da Educação Ambiental no contexto escolar**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. v. 1.

LOUREIRO, C. F. B. & COSSIO, M. F. B. **Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”**. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Org.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007a, v. 1, p. 57-64.

MARIA, M. F. M. **Rendimento Escolar dos Portadores de Surdez na Escola Regular em Classe Comum do Ensino Fundamental**. Espanha: Universidade de Salamanca, 1997. 148p. Dissertação do Mestrado.

NOVO, Maria. **La Educación Ambiental en el marco del paradigma ambientalista. Máster en Educación ambiental**. Madrid: Fundación Universidad Empresa, 1995.

PERLIN, G.T. In: THOMA & LOPES, M. C.A. (orgs.) **Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. UNESP, 2001. 263p. Tese de Doutorado.

RAFISA, E; LEITE, B. S. **Libras e educação ambiental: a formação dos educadores e os sinais numa perspectiva bilíngue**. In: IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, Laranjeiras – Sergipe, 2010.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RINALDI, G. et al BRASIL. Secretaria Educação Especial/MEC. **Deficiência Auditiva**. Brasília: SEESP, 1997.

RUTMAN, D. & BOISSEAU, B. (1995). **Acquired hearing loss: social and psychological issues and adjustment processes**. International Journal of Rehabilitation Research, 18, 313-323.

SANTOS, Elizabeth da Conceição. (org.) **Geografia e Educação Ambiental: Reflexões Epistemológicas**. Manaus: Ufam, 2009.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre, Mediação, 2006.

SILVA, Maciel Pereira. **A juventude estudantil e as representações sociais da escola e de seu vínculo com o trabalho: o caso do ensino médio na Região Administrativa do Gama-DF**. 2015. 155f. Dissertação de mestrado. UFG, Goiânia-GO, 2015.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA.1998. p. 27-32.

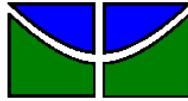
TARTUCI, D. *A experiência escolar de surdos no ensino escolar regular: condições de interação e construção de conhecimento*. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

TRISTÃO, M. **As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento**. In: **RUSHEINSKY, A. (Org.)**. Educação ambiental: Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VESENTINI, J. W. e VLACH, V. **Projeto Teláris: Geografia 9º ano - os países do norte e o panorama do século XXI**. São Paulo: Ática, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

ANEXO 1: CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____
 RG/CPF _____, abaixo assinado, responsável legal por
 _____ autorizo sua
 participação no estudo “INCLUSÃO: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Jean Volnei Fernandes sobre a pesquisa, e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou traga algum prejuízo com relação à escola ou na relação com o pesquisador.

Observações importantes: 1) Todos os dados colhidos na pesquisa, seja em forma de questionário ou imagens, serão mantidos em sigilo; a divulgação ocorrerá de forma que o autor não seja identificado; 2) Os dados coletados serão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador responsável e incinerados após análise dos dados e decorridos os prazos legais. 3) Não haverá qualquer tipo de pagamento ou compensação financeira para os participantes da pesquisa

 Local e data

 Assinatura do responsável legal

ANEXO 2: MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
 DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Este questionário decorre da pesquisa coordenada no âmbito da Pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília, com o intuito de levantar dados sobre o que pensam os alunos surdos em relação à educação ambiental e às práticas de coleta seletiva na cidade do Gama-DF. A pesquisa é intitulada “INCLUSÃO: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental”. Esta é parte dos requisitos exigidos para a conclusão do curso de pós-graduação em Geografia, nível mestrado.

QUESTIONÁRIO

- 1- Nome: _____
 2- Idade: _____
 3- Sexo: () Masculino () Feminino
 4- Série: _____
 5- Turno: _____

6- Qual o nível de instrução de seus pais?

Pai:

- () Ensino Fundamental Incompleto
 () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior

Mãe:

- () Ensino Fundamental Incompleto
 () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior

7- Qual a atividade profissional remunerada exercida por seus familiares?

Pai: _____

Mãe: _____

Demais membros: _____

Renda Mensal da família _____

8-Você está satisfeito com o serviço de limpeza público:

() sim () não

9-Se não, o que pode ser feito para melhorar?

- | | |
|---------------------------------------------------|---------------------|
| () Maior frequência na coleta | () Reciclagem |
| () Disposição de recipientes em locais adequados | () Coleta Seletiva |
| () Campanhas educativas | () Não Sabe |

10-A coleta dos resíduos na sua rua é:

- | | |
|--------------|---------------------------|
| () Boa | () Está melhor que antes |
| () Ótima | () Ruim |
| () Não sabe | |

11-Qual o destino dos resíduos domésticos:

- | | |
|--------------------|------------------|
| () Caixa coletora | () Enterramento |
| () Rio | () Queima |
| () Terreno baldio | |

12-Qual a frequência da coleta dos resíduos:

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| () Diária | () 2 vezes por semana |
| () Não possui coleta | () 3 vezes por semana |
| () Não sabe | |

13-Quais males a má disposição dos resíduos pode provocar:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| () Doenças | () Não provoca males |
| () Poluição do ar, solo e água | () prejuízos na agricultura |
| () Não sabe | |

14-De que maneira os resíduos domésticos são acondicionados:

- | | |
|--------------------|------------------------------------|
| () Saco plástico | () Saco plástico e balde plástico |
| () Balde plástico | () Caixa de papelão |

15-Você sabe qual o destino final que é dado aos resíduos gerados na sua residência:

- () Sim () Não

Se sim, onde: _____

16-De que maneira os resíduos produzidos na sua escola são acondicionados:

- | | |
|--------------------|------------------------------------|
| () Saco plástico | () Saco plástico e balde plástico |
| () Balde plástico | () Caixa de papelão |

17-Que destino é dado ao lixo produzido na sua escola:

- Venda Reciclagem
 Recolhido pelo SLU Não sabe

18-Você aproveita algum material que normalmente iria para o lixo:

- Sim Não

19-Se sim, qual tipo de material:

- Plástico Vidro
 Papel Metal
 Outros: _____

20-O que você faz com estes materiais:

- Usa Transforma
 Vende
 Outros: _____

21-O que o levou a reaproveitar estes materiais:

- Jornal Economia
 Campanhas de esclarecimento Pessoas
 Tv
 Outros: _____

22-As campanhas de educação ambiental promovidas pelo governo são facilmente compreendidas pelas pessoas surdas:

- Sim Não

23-Para você como deveria ser desenvolvida as aulas de educação ambiental:

- igual a dos ouvintes com material visual
 com saídas de campo saídas de campo e libras
 somente libras

ANEXO 3: EIXOS NORTEADORES DAS ENTREVISTAS.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Esta entrevista decorre da pesquisa coordenada no âmbito da Pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília, com o intuito de deslindar os dados sobre o que pensam os alunos surdos em relação a educação ambiental e as práticas de coleta seletiva na cidade do Gama-DF. A pesquisa é intitulada “INCLUSÃO: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental”. Esta é parte dos requisitos exigidos para a conclusão do curso de pós-graduação em Geografia, nível mestrado.

Perguntas:

- Você está satisfeito com o serviço de limpeza pública em sua cidade?
- Como você classifica a coleta de resíduos na sua rua?
- Qual o destino dos resíduos domésticos produzidos na sua casa?
- Qual a frequência da coleta de resíduos sólidos na sua rua?
- Qual o horário da coleta dos resíduos?
- Que males você acha que a má disposição dos resíduos pode provocar?
- De que maneira os resíduos domésticos são armazenados?
- Você aproveita algum material que iria para o lixo?
- O que o levou a reaproveitar esses materiais?
- Você acredita que o lixo sirva como fonte de renda para as pessoas?
- De que maneira os resíduos produzidos na sua escola são acondicionados?
- Qual destino é dado ao lixo produzido na sua escola?
- As campanhas de educação ambiental promovidas pelo governo são facilmente compreendidas pelas pessoas surdas?
- Para você como deveriam ser desenvolvidas as aulas de educação ambiental?