

A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO BRASIL — situação atual e perspectivas

José Geraldo Silveira Bueno*

Considerações preliminares

A Educação Especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, dentro de seu âmbito de ação, atende, por um lado, à democratização do ensino, à medida que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro, responde ao processo de segregação da criança "diferente", legitimando a ação seletiva da escola regular.

Esta função de complementaridade da Educação Especial reflete, no seu âmbito, a contradição da moderna sociedade industrial de, por um lado, oferecer escolaridade a toda a população, já que o desenvolvimento do processo produtivo se complexifica e exige, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e, por outro, produzir a marginalização social inerente às formas pelas quais a sociedade se organizou.

Assim, dependendo das condições econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais de diferentes momentos históricos, a função da Educação Especial de ampliação das oportunidades

* Professor assistente-doutor do Quadro Permanente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC/SP.

educacionais às "pessoas deficientes, excepcionais ou com necessidades especiais" pode ser a mais significativa, à medida que as necessidades concretas dessa parcela da população parece ser o móvel maior para a implementação de políticas educacionais.

Em outras condições históricas, entretanto, sua função de legitimadora da ação seletiva da educação regular pode se tornar a mais importante, pois que a oferta de escolarização especial parece responder muito mais ao processo de legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais a crianças que possuem alterações que prejudicam sua escolarização no ensino regular.

A Educação Especial no Brasil e, em particular, a educação do deficiente auditivo, tem respondido fundamentalmente, durante todo o seu transcurso histórico, à legitimação da seletividade escolar porque:

— mesmo nos centros mais desenvolvidos, não tem dado conta sequer do princípio constitucional de acesso à escolaridade das crianças dos sete aos 14 anos, estágio que, de alguma forma, a educação regular já atingiu. Isto é, para as crianças normais pode-se afirmar que nos grandes centros, senão a grande maioria da população, pelo menos uma boa parcela dela tem acesso ao ensino básico e que hoje o problema reside na permanência qualificada de parte significativa dos que ingressam na escola. No caso da Educação Especial isto não se confirma, já que as estimativas têm mostrado que apenas 10 a 15% da população deficiente em idade escolar conseguem receber alguma forma

de atendimento educacional¹;

— os resultados, mesmo considerando-se apenas o acesso ao mínimo conhecimento básico, deixam muito a desejar, pois a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade e, dentro dela, mal consegue se apropriar do conhecimento matemático básico e da linguagem escrita;

— a falta de clara delimitação entre as responsabilidades dos serviços de saúde e de Educação Especial, ambos extremamente necessários ao atendimento das necessidades da criança deficiente, impede o estabelecimento de políticas públicas que respondam efetivamente a essas necessidades;

— o número de deficientes auditivos incorporados ao ensino regular é irrisório, embora já se tenham acumulado evidências de que a deficiência auditiva não acarreta, em si, qualquer prejuízo intelectual²;

— as divergências entre os processos de reabilitação (oral *versus* gestual *versus* oral-gestual) não têm, na prática, revertido em melhoria efetiva da qualidade do atendimento terapêutico e educacional à maioria da população deficiente auditi-

¹ Embora não existam levantamentos estatísticos sobre a incidência de excepcionais no Brasil, costuma-se estabelecer estimativas baseadas em estudos realizados em outros países; ver, a esse respeito, Nise Pires, 1974, p.28.

² Desde o estudo clássico de H. Myklebust (1964), têm-se acumulado evidências sobre as capacidades intelectuais do indivíduo deficiente auditivo.

va, independentemente da abordagem escolhida, a não ser em casos excepcionais, quase sempre absorvidos pelos sistemas privados³ de reabilitação e de educação.

As questões acima elencadas serão as balizadoras do presente trabalho que, a partir de análise crítica sobre a situação atual da educação do deficiente auditivo no Brasil, tem a intenção de apontar alguns indicadores no sentido de sua progressiva democratização.

Educação regular e educação especial

A Educação Especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século **XVIII**, como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789.

Uma das exigências da nova ordem, que se contrapunha aos privilégios concedidos à nobreza, se referia à democratização do saber, consubstanciado, entre outros, pelo acesso à escola de qualquer criança e não apenas àquelas com determinada origem social.

Isto é, o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mes-

³ Sobre a distinção entre sistema privado e sistema privado-assistencial, ver nota 12 a p.31.

mo acesso para as crianças em geral. Em outras palavras, a história nos mostra que a Educação Especial *não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular*. A Educação Especial nasceu voltada para a *oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino*. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma *diferença de fundo*, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social. Quem se debruçar sobre a vida de Louis Braille, para ficarmos em um só, mas significativo exemplo, verá que não foi a cegueira, mas sua condição social que o levou a ter que se internar no Instituto dos Jovens Cegos de Paris (Silveira Bueno, 1993, p.73-75).

Todo o processo de ampliação da Educação Especial, quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer pela diversificação das formas de atendimento e do tipo de clientela, se, por um lado, reflete, com certeza, a ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características intrínsecas, apresentam dificuldades para se inserirem em *processos escolares historicamente construídos e que respondem a determinações variadas*, carregou sempre a função de legitimadora da seletividade escolar, quer seja com os *deficientes* do passado, quer com as *crianças portadoras de necessidades especiais* do presente.

No caso específico do Brasil, esta legitimação se efetua através de um mecanismo ainda mais perverso. Os deficientes, excep-

cionais ou alunos com necessidades especiais, não são absorvidos pelo sistema regular de ensino. Por outro lado, a Educação Especial, mesmo dentro de uma perspectiva segregacionista, não consegue incorporar mais do que 10 ou 15% dessa população, fazendo com que ela seja duplamente penalizada: por ser deficiente e por não ter acesso à escolaridade.

Finalmente, boa parte dos 10 ou 15% dos privilegiados que conseguem ter acesso a algum tipo de escolarização, especialmente os que se integram as redes públicas ou entidades assistenciais, apesar de permanecerem na escola durante largos períodos de tempo, nela quase nada conseguem aprender.

Assim, a pequena absorção de crianças excepcionais pelo sistema de ensino e a baixa qualidade, em geral, dos serviços oferecidos a essa pequena parcela parecem ser os fatores determinantes do percurso histórico da Educação Especial em nosso país, desde a criação dos Institutos Imperiais, no século passado, até os nossos dias.

A educação do deficiente auditivo no Brasil — situação atual

A educação do deficiente auditivo desenvolveu-se em nosso país, a partir da criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em 1857, de forma paulatina e sempre insuficiente para atender à demanda.

Entre a criação do Instituto Imperial, em 1857, e a criação da segunda escola especial (Instituto Santa Therezinha — São

Paulo, 1929) transcorreram mais de setenta anos e desta época para a década de 60, a educação do deficiente auditivo em nosso país teve um crescimento muito pequeno⁴.

A partir dos anos 60, a Educação Especial brasileira e, dentro dela, a educação do deficiente auditivo, ampliou-se de forma jamais vista. Assim é que dos 6.463 deficientes auditivos atendidos em 1974 (CENESP, 1975), passou-se para 19.257, em 1987 (MEC, SEEC, 1989), isto é, com um crescimento da ordem de 198%.

Apesar desse crescimento, a maior parte dos deficientes auditivos continua não sendo atendida por quaisquer processos de educação ou de reabilitação⁵, o que confirma a assertiva de que o princípio constitucional de acesso ao ensino fundamental, neste caso, está muito distante de ser atingido.

O mais grave, porém, é que mesmo para aqueles que conseguem vencer esta imensa barreira, os resultados são pouco animadores. Em levantamento realizado junto às classes para deficientes auditivos da DRECAP-3 (Divisão Regional de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação, que congrega todas as

⁴ Para maiores detalhes sobre o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil ver Silveira Bueno, 1993, p.85-99.

⁵ Utilizando-se dos procedimentos de Nise Pires (1974), veremos que a estimativa sobre a incidência de deficiência auditiva em indivíduos na idade escolar (zero a 14 anos), em 1970, no Brasil, era de 111.000; já em 1990, esta cifra deve ter se ampliado para 160/170.000, o que significaria cerca de 5,8% da população estimada atendida em 1974 e 11,3%, em 1987.

escolas estaduais das Zonas Sul e Oeste da Capital do Estado de São Paulo), verifiquei que, de um total de 373 estabelecimentos de ensino estaduais, existiam apenas 32 classes especiais para deficientes auditivos.

Entre 20 dessas classes (as outras 12 não forneceram informações), 50% (dez classes) equivaliam às de 1ª série, 40% (oito classes) às de 2ª série e apenas 10% (duas classes) correspondiam a níveis de 3ª e 4ª série, o que me levou a afirmar:

A alta concentração de alunos nas primeiras séries demonstra que, embora o discurso oficial justifique a existência de processos especiais de ensino que estejam adaptados às características peculiares dos excepcionais, a grande maioria não consegue ultrapassar os níveis iniciais da escola fundamental... (Silveira Bueno, 1993, p.132).

Na realidade, o que ocorre é que, em nome da flexibilidade de avaliação necessária para atender às necessidades dos deficientes, não se fixam em nosso país séries de ensino na Educação Especial como é a norma para o ensino regular. Assim, não há qualquer dado oficial sobre os níveis de escolaridade alcançados em Educação Especial o que não permite estabelecer análises sobre a sua produtividade. O levantamento anteriormente citado só pode ser realizado através das informações diretas dos professores que, comparando o conteúdo trabalhado com o das classes regulares, designava o nível de sua classe.

Esta não-definição do nível de ensino de cada classe especial, embora possa ter tido como origem a intenção de tornar mais

maleável o sistema de avaliação/promoção, na realidade se volta contra o usuário, pois faz com que alunos possam ser mantidos durante anos em um mesmo nível de ensino, sem que haja qualquer tipo de controle institucional.

Esta questão se torna ainda mais grave no caso da deficiência auditiva, quando se verifica que as possíveis dificuldades cognitivas são, todas elas, subordinadas ao desenvolvimento da linguagem e que, portanto, esta deficiência, *per si*, não acarreta qualquer déficit cognitivo, o que deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem.

Ora, se a questão da cognição e, conseqüentemente, do rendimento escolar do deficiente auditivo está subordinada a processos de habilitação e reabilitação de linguagem, seria prioritário o desenvolvimento de programas que atacassem este problema⁶.

O que se nota em primeiro lugar é que, exceto a pequena parcela da população que possui recursos financeiros para arcar com este tipo de programa, são raros os serviços públicos que desenvolvem programas de diagnóstico, habilitação e/ou reabi-

⁶ Não vou entrar aqui em considerações sobre a polêmica *linguagem, oral x linguagem gestual* por considerar que, por sua importância no que se refere à análise política das finalidades da educação/reabilitação do deficiente auditivo, este tema deve ser objeto de análises mais profundas e abrangentes do que a mera discussão técnica sobre suas virtudes e defeitos, o que não caberia no presente trabalho.

litação de linguagem para crianças surdas.⁷

Boa parte desses programas são incorporados pelo sistema escolar, sob a capa de *programas de educação precoce* ou de *atividades específicas de linguagem* o que, por um lado, confunde duas áreas de ação, a da *saúde* e a da *educação*⁸ e, por outro, relega a segundo plano a questão da transmissão dos conhecimentos socialmente valorizados, o que levou Soares (1990, p.72) a afirmar, com propriedade, que

...o deficiente auditivo é, antes de estudante, doente. Só pode ser estudante depois que deixar de ser doente...

O que se pode retirar desses dados é que, na mais ampla Divisão de Ensino da maior capital do país, a maioria da população inserida em classes especialmente criadas para ela, e que a evidência científica indica não possuir déficits cognitivos significativos, não consegue ultrapassar níveis mínimos de escolarização. Esta, sem dúvida, é uma questão política que assola também o ensino regular e que, para sua solução definitiva, demanda o estabelecimento de projeto nacional de educação comprometido efetivamente com o acesso ao saber de toda a popu-

⁷ M. Cecília Bevilacqua (1987, p.7) verificou que, em 1985, o número de centros especializados no diagnóstico e tratamento de sujeitos com deficiência auditiva voltados à população de baixa renda não chegava a 15 na cidade de São Paulo.

⁸ A substituição de programas de reabilitação de linguagem baseadas numa abordagem oralista por outros, fundados na linguagem gestual como "natural" do indivíduo surdo ou, ainda, programas orais-gestuais não elimina a distinção necessária entre as áreas de reabilitação e educação do deficiente auditivo.

lação. Porém, dentro de nosso espaço de ação, ele se agrava à medida que a falta de posicionamento mais preciso sobre aspectos específicos significativos, como os da metodologia especial de ensino e da formação de professores prejudica, ainda mais, o acesso ao conhecimento socialmente valorizado por parte de nossos alunos.

Desde os primórdios da educação do deficiente auditivo na Europa, no século XVIII, a metodologia de ensino para crianças deficientes auditivas tem se confundido com os processos de reabilitação de linguagem. Tanto é assim que se tem designado as abordagens oralistas, gestualistas ou mistas como "métodos de ensino ou de educação da criança surda".

Embora a distinção, neste caso, entre trabalho reabilitacional e escolar não seja simples, já que não se pode ignorar que é impossível se trabalhar com linguagem independentemente do conteúdo que a comunicação envolve, assim como não há condições de se atuar com determinado conteúdo escolar sem que se leve em consideração as formas de sua representação, a redução da *metodologia de ensino especial para deficientes auditivos* a processos específicos de reabilitação de linguagem impede a distinção entre dois campos de atuação que, se devem manter interrelação contínua e estreita, precisam ter, cada vez mais, definições sobre suas áreas de competência.

Tanto isso é verdade que mesmo aspectos muito específicos da

⁹ Ver, nesse sentido, a *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* (CENESP, 1979, p.25-30).

reabilitação de linguagem, como o treinamento auditivo e os exercícios articulatórios, têm sido considerados como integrantes do currículo escolar¹⁰.

Se, por um lado, a questão metodológica tem sido problemática, ela não pode ser analisada independentemente daquele que tem a responsabilidade direta pelo ensino, ou seja, o professor.

No caso da educação do deficiente auditivo, onde a questão da apreensão do conteúdo escolar está intimamente ligada à principal seqüela de sua deficiência, a alteração nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a questão da formação especializada assume importância vital.

É óbvio que criança deficiente auditiva inserida em processos especiais de ensino, como a classe e a escola especial, depende da qualidade realizada pelo professor especializado. Não se pode esquecer, contudo, que, quando inseridas em classes regulares, as dificuldades inerentes à sua deficiência exigem acompanhamento pedagógico especializado, com vistas à garantia da assimilação do conteúdo escolar e que depende de professor preparado para tal.

No nosso país, entretanto, bom número de professores não está habilitado, ou então, submeteu-se a processos de formação de emergência, de curta duração.

¹⁰ Soares (1990, p.83) verificou que 44% das atividades semanais existentes na *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* são dedicadas às áreas específicas de reabilitação (fala, treinamento auditivo e música). Sobre a atualidade dessas atividades ver nota 7 à p.29.

estabelecimentos de ensino, após mais de trinta anos da criação do Serviço de Educação Especial, existiam apenas 32 classes especiais para deficientes auditivos, ou seja, uma classe para cerca de 12 escolas, o que torna meramente retórico o argumento da proximidade geográfica.

Poderíamos utilizar raciocínios semelhantes para analisar todas as vantagens da classe especial em relação à escola especial, mas considero suficiente afirmar que sem que se analise a fundo a política educacional que embasa a escolha de formas específicas de escolarização especializada, e que se consubstanciam em diferentes propostas educacionais, qualquer tentativa de análise se reduzirá em formalismo estéril.

Da mesma forma, os argumentos que colocam a classe especial como forma mais adequada, tendo em vista as dificuldades geradas pela própria deficiência auditiva para sua inserção em classes regulares, merecem passar por crivo crítico.

Boa parte dos deficientes auditivos oriundos dos extratos superiores da classe média e da classe alta são encaminhados para classes regulares e lá conseguem níveis altamente satisfatórios de escolarização, chegando, muitos deles, a atingir o ensino superior. É certo que esses indivíduos conseguem diagnóstico seguro e rápido, atendimento reabilitacional constante e eficiente e inserção em processos escolares de qualidade, além de atendimento pedagógico especializado, se necessário. Não se pode esquecer que praticamente todos esses atendimentos são efetuados nos sistemas privados de educação e saúde aos quais o acesso é determinado pelas condições financeiras. De qualquer forma, são a comprovação das possibilidades de integração

de deficientes auditivos nos sistemas regulares de ensino, *desde que atendidas suas necessidades específicas, tanto de reabilitação, como de escolarização.*

Este parece ser o nó da questão: *sem se negar as alterações oriundas da surdez bem como os preconceitos e discriminações que se abatem sobre qualquer deficiente, fica evidente que, em nosso país, no que se refere às possibilidades de superação/minimização das conseqüências da surdez e de sucesso escolar, a condição de classe é fator muito mais significativo do que a anomalia orgânica.*

Nesse sentido, a democratização da educação do deficiente auditivo não pode ser almejada sem que se parta do suposto de que, se essa deficiência traz prejuízos a quaisquer sujeitos, o fato de pertencer às camadas subalternas é muito mais significativo, em um país onde

...os direitos do homem, simplesmente não existem. Não existem para a elite de vez que não precisa de direitos, porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população — os despossuídas — pois, suas tentativas de conseguí-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente (Da Ros, 1989, p.26).

A educação do deficiente auditivo no Brasil — perspectivas

Tendo em vista o balanço crítico realizado neste artigo, vale a

Em 1987, registrava-se, no Brasil, que de 2.226 professores de deficientes auditivos, em todo o país, 1.226, ou seja 55%, possuíam o segundo grau, enquanto que 142 (6,4%) possuíam apenas o primeiro grau, além dos 371 (16,7%) que não possuíam qualquer formação especializada. Isto é, 1.749 professores de deficientes auditivos em nosso país, ou seja 78,5%, não preenchem a exigência de formação em nível superior estabelecida pelo Parecer nº 7/71, do Conselho Federal de Educação (MEC, SEEC, 1989).

Em outras palavras, tendo em vista o reduzidíssimo número de cursos regulares para formação de professores de deficientes auditivos" a solução encontrada tem sido a da proliferação de grande número dos cursos de emergência, sendo que parte deles não atinge, sequer, as 180 horas necessárias a um curso de aperfeiçoamento.

Outra questão de fundamental importância para a democratização do ensino de deficientes auditivos diz respeito à forma de escolarização que, no nosso país, no nível da rede pública se dá, fundamentalmente, sob a forma de classes especiais e no nível

" Mazzotta (1982, p.68) aponta que, em 1980, existiam apenas cinco cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo que ofereciam Habilitação Específica para Deficientes Auditivos (PUC/SP, FMU, UNESP/Marília, Faculdade do Carmo-Santos e Universidade de Moji das Cruzes). De lá para cá, não temos informação de qualquer novo curso aberto no estado, demonstrando que, mesmo na unidade da Federação mais desenvolvida, a formação docente é extremamente precária.

da rede privado-assistencial¹², de escolas especiais.

A manutenção de escolas especiais para deficientes auditivos parece responder, muito mais, a uma certa cristalização de posição, pois nada impede que instituições especializadas transformem suas formas de atuação, incorporando-se aos sistemas regulares de ensino.

Por outro lado, as justificativas em defesa da classe especial incluem argumentos sobre a proximidade geográfica residência-escola, a possibilidade de integração de crianças deficientes auditivas e ouvintes (que demonstraria sua superioridade sobre as escolas especiais), bem como o da impossibilidade da inserção dessas crianças em classes regulares, pelas dificuldades acarretadas pela deficiência.

O primeiro conjunto de argumentos esbarra na própria política de Educação Especial do Estado. A proximidade escola-residência, por exemplo, só se transformaria em vantagem da classe especial sobre a escola especial se ela fosse efetivamente disseminada por toda a rede. Reportando-me aos dados colhidos na DRECAP-3, veremos que, numa Divisão distribuída em duas enormes regiões metropolitanas (Zona Sul e Oeste do município de São Paulo), que congrega nove delegacias de ensino e 373

¹² A designação *privado-assistencial* tem o intuito de distinguir entidades privadas sem fins lucrativos, como as APAEs, Sociedades Pestalozzi, etc, de instituições privadas, quer sejam clínicas ou escolas especiais, que possuem objetivos de lucro e que sobrevivem do pagamento, geralmente de alto valor, dos serviços prestados.

pena tecer algumas considerações que, se não têm e nem podem ter a pretensão de oferecer soluções definitivas para tão graves problemas, tem o intuito de, pelo menos, oferecer alguns indicadores que possam servir de balizamento para a democratização da educação do deficiente auditivo no Brasil.

Embora deva ficar claro que uma política consistente e efetivamente democrática voltada para a educação de qualquer tipo de deficiente esteja subordinada a uma política educacional mais abrangente, que se volte à extensão efetiva do direito à educação para as crianças das camadas populares, não se pode deixar de considerar que o movimento da educação especial pode exercer influência sobre a democratização do ensino em nosso país.

Em outras palavras, não podemos utilizar as mazelas das políticas educacionais (que efetivamente têm sido instrumentos para que a maior parte da população continue não tendo acesso e/ou permanência qualificada à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento socialmente valorizado) como muletas que justifiquem as nossas próprias. Em muitos casos, as justificativas para o fracasso da Educação Especial em nosso país têm sido *mais realistas do que o rei*, pois, no fundo, imputam a responsabilidade do fracasso da Educação Especial às características da população usuária, única razão pela qual existimos como profissionais especializados.

Nesse sentido, a ampliação de oportunidades educacionais através dos sistemas públicos de ensino é de importância fundamental para que se ofereça, pelo menos, escolaridade básica, principalmente às crianças deficientes auditivas oriundas das

camadas populares as quais, como foi visto, são as grandes prejudicadas pela pequena oferta de vagas.

Se a ampliação de vagas nos sistemas públicos de ensino é fundamental para a democratização da educação do deficiente auditivo em nosso país, não se pode descurar da sua permanência qualificada. Um dos pontos centrais é, com certeza, a busca de maior produtividade, consubstanciada pela ascensão nos níveis de escolaridade. Não podemos mais nos contentar com o simples fato de oferecer um mínimo de escolaridade, mas deve ser nossa finalidade a extensão de, pelo menos, a escolaridade de primeiro grau a todos os ingressantes. Se esta é uma meta que não pode ser alcançada rapidamente, também não se pode permanecer no estado atual: depois de vinte anos da criação do Centro Nacional de Educação Especial e da maioria dos Serviços Estaduais de Educação Especial, permanecemos com a maioria dos deficientes auditivos que ingressaram na escola nos primeiros níveis do ensino básico, sem qualquer justificativa técnica minimamente consistente .

Esta questão nos leva ao problema da interrelação entre os processos de reabilitação da linguagem e os métodos de ensino.

Se se parte da constatação de que a criança deficiente auditiva necessita de atendimento que garanta a superação ou, pelo menos, a minimização das alterações provocadas pela surdez, é, portanto, fundamental que se ampliem os serviços clínicos especializados no atendimento de deficientes auditivos que permitam a aquisição e desenvolvimento de sua linguagem. Tendo em vista a análise realizada anteriormente, fica claro, também, que a população penalizada continua sendo a oriunda dos ex-

tratos sociais inferiores, razão pela qual parece evidente que este é mais um problema a ser encaminhado dentro de nossas políticas públicas de saúde.

Se é fato que a deficiência auditiva demanda atendimento clínico especializado, é também fundamental que a Educação Especial não absorva, acriticamente, funções que não são de sua alçada. Se o acesso ao conhecimento socialmente valorizado não consiste na única finalidade da escola moderna, ele é sem dúvida o mínimo que um sistema escolar que se pretenda democrático deve atingir.

No caso da educação do deficiente auditivo, faço minha as palavras de Soares (1990, p.115) quando afirma que é

... uma atitude política não assumir o trabalho clínico na escola porque:

— recupera aquilo que é fundamental — o exercício, de fato, da função de professor: a garantia de acesso ao conhecimento socialmente disponível, por parte dos alunos;

— escancara a negação de um direito à maioria da população: o usufruto dos serviços de saúde, cuja responsabilidade é outorgada à escola.

Porém, a recuperação da função básica da escola demanda a presença de quadros docentes não só preparados tecnicamente como de condições satisfatórias de trabalho.

Com relação à formação, é preciso aceitar o fato de que a eliminação dos antigos cursos de especialização pós-escola normal e sua substituição pela exigência de formação dentro do curso de Pedagogia não só não se encaminhou no sentido de uma melhor qualificação como permitiu, dada a sua pouca proliferação, a manutenção de um eterno "esquema emergencial de formação", com cursos de curtíssima duração. A superação dessa situação e uma conseqüente política de formação de pessoal é, portanto, fundamental para a qualificação progressiva da educação do deficiente auditivo em nosso país.

É claro que não posso deixar de levantar um aspecto que me parece fundamental, embora muito semelhante ao do sistema regular de ensino: as condições de trabalho. Não há como negar o processo de deterioração da escola pública no Brasil, que se tem refletido nas péssimas condições de trabalho, que vão desde a má qualidade do espaço físico até a questão salarial, passando pela inexistência efetiva de projetos pedagógicos concretos e supervisão do trabalho que pudessem subsidiar e contribuir para a melhoria do trabalho docente, pela falta de material didático mínimo, etc.

Embora muito parecido, este problema se agrava com relação à Educação Especial à medida que ela é encarada dentro de um enfoque assistencialista, isto é, como uma dádiva da sociedade a indivíduos que jamais poderão corresponder aos esforços despendidos devido à sua *anormalidade*.

Assim, não devemos nos espantar quando é destinado à classe especial o pior espaço da escola, se proibem atividades comuns entre crianças deficientes e crianças normais, se encontre

resistência de diretores e professores da escola regular para abertura de classes especiais. Se, por um lado, isto reflete uma visão preconceituosa da sociedade, por outro, é fruto dos baixos resultados alcançados até hoje pela Educação Especial em nosso país.

Isto nos leva a um último ponto a ser abordado, qual seja, o da polêmica entre a manutenção de escolas/classes especiais para deficientes auditivos ou a sua integração em classes regulares.

Tendo em vista toda a argumentação aqui utilizada, fica evidente que não existe qualquer razão, no caso da educação da criança surda, para manutenção de sistemas segregados de ensino. Embora, nos últimos dez anos, tenham surgido iniciativas de administrações comprometidas com acesso à cidadania dos membros das camadas populares que se encaminham no sentido da integração qualificada e com respaldo técnico-pedagógico especializado, boa parte da discussão travada entre os especialistas da área tem se pautado em interesses corporativistas e de manutenção de *status quo*, que se destinam muito mais a não desacomodar a nós, profissionais da Educação Especial, do que a qualificar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, oferecer possibilidades, cada vez maiores, de aprendizado por parte de nossos alunos.

Estes foram alguns apontamentos que queríamos deixar registrados, no sentido de contribuir para que o debate sobre a Educação Especial e, em particular, sobre a educação do deficiente auditivo pudesse se encaminhar, cada vez mais, no sentido de sua real e efetiva democratização, consubstanciada por uma melhoria constante da qualidade do processo pedagógi-

co e, conseqüentemente, na elevação dos patamares de escolaridade alcançado por nosso alunado.

Referências bibliográficas

BEVILACQUA, Maria Cecília. *A criança deficiente auditiva e a escola*. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

BRASIL. MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Sinopse estatística da educação especial*. Brasília, 1989.

CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL — CENESP. *Educação especial: dados estatísticos - 1974*. Brasília: MEC, **DDD**, 1975.

_____. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Brasília: MEC, **DDD**, 1979. 11v.

DA ROS, Silvia Zanatta. Política Nacional de Educação Especial: considerações. *Caderno CEDES*, São Paulo, n.23, p.23-28, 1989.

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MYKLEBUST, Helmer R. *The psychology of deafness*. New York: Grune and Stratton, 1964.

PIRES, Nise. *Educação especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: PUC, EDUC, 1993.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?* São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.