

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA/UEFS  
CENTRO DE REFERÊNCIA LATINO AMERICANO PARA A  
EDUCAÇÃO ESPECIAL/CELAEE**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO  
EM ESCOLAS ESTADUAIS DE FEIRA DE SANTANA**

Feira de Santana, Bahia, Brasil  
2002

**MARIA JOSÉ OLIVEIRA DUBOC**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO  
EM ESCOLAS ESTADUAIS DE FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada, em opção ao  
Título de Mestre em Educação Especial, ao  
Centro de Referência Latino Americano de  
Educação Especial Havana/Cuba e  
Universidade Estadual de Feira de Santana  
– Bahia /Brasil

Orientadoras: Dra. Antonia Oilda Orozco Hechavarria  
Dra. Rosa Elisa Mirra Barone

Feira de Santana, Bahia, Brasil  
2002

**MARIA JOSÉ OLIVEIRA DUBOC**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO EM  
ESCOLAS ESTADUAIS DE FEIRA DE SANTANA**

Feira de Santana, 09/08/2002

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Carmen Alvaréz Cruz

---

Dra. Christine Jacquet

---

Dra Rosa Maria Castelhana Pérez

## DEDICATÓRIA

A meu pai, in *memoriam*, e a minha mãe  
pelo exemplo de vida

## AGRADECIMENTOS

A meu esposo, filhos e filhas pela paciência e afeto com que acompanharam o dia a dia dos meus estudos;

À minha irmã Ana, pelo estímulo na construção do meu trabalho;

Às Dras. Oilda Orozco Hechavarría e Rosa Elisa Mirra Barone, orientadoras da pesquisa, pelo privilégio de tê-las como interlocutoras, possibilitando-me a formação das idéias aqui expostas;

À UEFS/CELAEE, pelas janelas que me abriram para o mundo do conhecimento;

Aos colegas do mestrado particularmente, Isa, Marilda e Ednalma com quem muito aprendi;

Aos meus amigos e amigas, pelo apoio nesta jornada;

À Professora Arlete, pelas sugestões valiosas;

A Iranir, Fátima e José Renato pelo apoio cotidiano;

A todos os professores, alunos e profissionais contactados nas escolas, por terem me aproximado de uma realidade até bem pouco tempo desconhecida;

E o meu maior agradecimento a Deus, que esteve sempre ao meu lado nesta caminhada.

“Para todos os mestres do mundo um dos grandes desafios é ensinar a criança com NEE, a aprender, sempre considerando que com o ensino o educando deve construir sua objetividade a partir da sua subjetividade, pensando ainda que a criança não é um indivíduo simplesmente que se forma como personalidade; é de fato uma **pessoa**, e poderá adquirir a dimensão social desejada sempre e quando a escola tenha em conta suas possibilidades”.

Santiago A Borges Rodriguez

## RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma investigação sobre a formação de professores que atuam em classes com alunos surdos, no processo de inclusão, em escolas da rede estadual de Feira de Santana, estado da Bahia. Nas análises realizadas, levou-se em conta a adequação/inadequação da formação dos professores, no sentido de mediar o processo de apropriação das experiências sociais que a condição da surdez exige. Alicerçado na teoria sócio-histórico cultural, busca-se conhecer os desdobramentos da proposta inclusivista, através dos desafios enfrentados pelo professor e dos mecanismos utilizados para dar conta dessa nova situação. Outra intenção foi avaliar a realidade da escola, particularmente dos professores, visando a elaborar uma proposta de intervenção, pautada na defesa e construção de uma escola comprometida com as Necessidades Educativas Especiais particularmente, a dos alunos surdos. Para dar conta da proposta, articulou-se o referencial teórico aos métodos empíricos. A análise/síntese, indução/dedução e o método histórico/lógico estão fortemente articulados à observação, entrevista, diferencial semântico e análise de documentos. Como técnica de pesquisa, foi empregado o estudo de caso. A pesquisa de campo foi desenvolvida, no período de maio a dezembro de 2000 e permitiu identificar a importância de buscar novas alternativas para a formação do professor e de viabilizar um ensino que venha resultar no desenvolvimento do aluno.

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA CLASSES INCLUSIVAS E A SINGULARIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS.....</b>	<b>21</b>
1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM CAMPO DE ESTUDO EM CONSTRUÇÃO .....	21
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL; INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	32
1.2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS NO BRASIL.....	35
1.2.2 A SURDEZ: DO PATOLÓGICO À DIFERENÇA .....	40
1.2.3 O ALUNO SURDO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	42
<b>CAPÍTULO 2 – CLASSES INCLUSIVAS: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA, UM ESTUDO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA .....</b>	<b>48</b>
2.1 OPÇÃO METODOLÓGICA .....	48
<i>A escolha das escolas.....</i>	<i>52</i>
2. AS ESCOLAS PESQUISADAS E A OPÇÃO PELA CLASSE INCLUSIVA COM FOCO NO ALUNO SURDO. ....	53
<i>Escola Alfa.....</i>	<i>54</i>
<i>Escola Beta.....</i>	<i>55</i>
<i>A opção pelas classes inclusivas .....</i>	<i>57</i>
2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....	63
2.4 OS PROFESSORES, O COTIDIANO DA SALA DE AULA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM .....	69
2.5 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO E A EXPERIÊNCIA COM ALUNOS SURDOS.....	73
2.6 OS ALUNOS SURDOS E A CLASSE INCLUSIVA: O CONTRAPONTO AO DISCURSO DA ESCOLA .....	78
<b>CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PROF CIS .....</b>	<b>82</b>
3.1 APRESENTAÇÃO.....	82
3.2 JUSTIFICATIVA .....	82

3.3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO.....	85
3.4 OBJETIVOS.....	86
3.5 OPERACIONALIZAÇÃO.....	86
3.6 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA.....	88
3.7 VALIDAÇÃO DA PROPOSTA.....	88
3.8 BIBLIOGRAFIA DA PROPOSTA.....	90
3.9 GRÁFICO DA PROPOSTA.....	92
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>93</b>
<b>RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>98</b>
ANEXOS.....	104
DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	105
QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS.....	106
RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE VALIDARAM A PROPOSTA.....	107
<i>Guia de Observação 1.....</i>	<i>108</i>
<i>Guia de Observação 2.....</i>	<i>108</i>
<i>Guia de Observação 3.....</i>	<i>113</i>
<i>Guia de Observação 4.....</i>	<i>114</i>
<i>Guia de Entrevista 1.....</i>	<i>115</i>
<i>Guia de Entrevista 2.....</i>	<i>116</i>
<i>Guia de Entrevista 3.....</i>	<i>118</i>
<i>Guia de Entrevista 4.....</i>	<i>120</i>
<i>Guia de Entrevista.....</i>	<i>116</i>
<i>Diferencial Semântico.....</i>	<i>121</i>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de alunos por nível de escolaridade - Escola Alfa .....	55
Tabela 2 – Distribuição de alunos por nível escolaridade - Escola Beta .....	56
Tabela 3 – Alunos surdos atendidos nas escolas/2000. ....	58
Tabela 4 – Distribuição dos alunos surdos nas classes regulares, por faixa etária..	59
Tabela 5 – Caracterização dos professores pesquisados- 2000.....	64
Tabela 6 – Tempo de atuação do professor nas classes inclusivas.....	76
Tabela 7 – Opinião dos especialistas em relação à proposta.....	90

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos surdos em classe especial e classe regular. ....	59
Figura 2 – Motivos da inclusão de alunos surdos na escola (segundo as professoras) .	61
Figura 3 – Dificuldades dos professores para lidarem com alunos surdos – 2001....	74
Figura 4 – Diferencial semântico Escola Alfa 2000 .....	77
Figura 5 – Diferencial semântico Escola Beta 2000 .....	78

## INTRODUÇÃO

A educação escolar, no contexto das transformações atuais e em âmbito mundial assume de tal forma papel central, que se tornam imperativas as discussões sobre a função estratégica que ela tem a desempenhar, não só frente às necessidades impostas pela globalização, pelo desenvolvimento tecnológico e científico, mas também, no combate aos entraves que os países pobres, ou em desenvolvimento, defrontam-se para se situarem em patamares mais próximos aos considerados ricos. Embora tal ênfase tenha como objetivo principal a estabilidade econômica, contraditoriamente, abre-se uma oportunidade para que sejam superadas as expectativas colocadas pelo setor produtivo, no sentido de promover e assegurar de fato a escolarização da maioria da população.

As demandas colocadas à educação, hoje, estão a exigir a introdução de profundas mudanças, na alteração do perfil histórico e excludente do sistema de ensino, oportunizando aos alunos o domínio de conhecimentos necessários à compreensão da realidade, de forma que eles participem de um mundo social, cultural e político cada vez mais amplo e diversificado.

No bojo dessas mudanças, vem à tona um movimento mundial na direção da profissionalização do magistério, cuja expectativa é a de elevar, a patamares cada vez mais altos, o quadro de formação dos docentes, de todos os níveis de ensino, para que esses docentes possam responder os desafios do cenário atual.

No Brasil, a formação dos professores convive com questões recorrentes, resultando em práticas inadequadas ou questionáveis e que não dão conta dos desafios da sociedade contemporânea. Embora as políticas educacionais, propostas pelo governo, venham tentando acompanhar a nova ordem mundial, adotando mudanças no preparo dos professores, os resultados ainda não se fizeram sentir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL,1996) representa um marco na institucionalização de medidas que já vinham sendo gestadas e implementadas pelo Ministério de Educação e Cultura-MEC, tais como: Portaria das Licenciaturas, Autonomia Universitária, Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Curso, Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais<sup>1</sup> no Sistema Regular de Ensino.

Vale destacar que a LDB oferece a oportunidade de a formação docente ocorrer em várias instituições de nível superior e cria, inclusive, os Institutos Superiores de Educação, abrindo mais uma opção com a finalidade de cumprir o estipulado nas Disposições Transitórias da referida Lei. Nesse sentido, enfatiza que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior, ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL,1996,.p.38).

Permite, ainda essa Lei, que portadores de diploma das mais diversas áreas do conhecimento realizem formação pedagógica em cursos de curta duração, correspondendo ao antigo Esquema I.<sup>2</sup> No entendimento do MEC, esta medida se justifica pela falta de professores na educação básica; em outras palavras, pode ser o retorno das licenciaturas curtas, por muito tempo questionadas, além de serem trazidos à tona problemas estruturais que têm feito muitos abandonarem ou não se interessarem pela carreira.

Contraditoriamente, há de se destacar que persiste ainda a formação do professor através do Curso Normal Médio, conforme está explicitado no Art. 62, quando os estudos existentes comprovam que este nível de ensino não está dando conta da complexidade do trabalho pedagógico.

Outro aspecto que merece atenção é a extinção dos currículos mínimos, previstos na legislação educacional anterior o que permitiam maior flexibilização para os cursos de formação de professores. Essa flexibilização tem desencadeado um rico debate, nos meios educativos; gerando enfoques diversos e antagônicos, quase sempre polarizados pela ênfase nos seus prós e contras.

Reconhecendo e reiterando a relevância desse debate, destacam-se as dificuldades de diferentes ordens que têm os cursos de formação de professores, no país, de se estabelecerem com parâmetros de qualidade, pela ausência de uma política de educação global que contemple “simultaneamente com a mesma

---

<sup>1</sup> O termo empregado pela SEE/MEC no sentido de que deve prevalecer a pessoa e não as características que a diferenciam das demais

<sup>2</sup> Curso emergencial de formação de professores implementado pela portaria nº 432/71/MEC

seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada” (ENCONTRO NACIONAL, 1998, p.25).

Várias iniciativas começam a se configurar, através das Secretarias do MEC, que dão direção às políticas instauradas para a formação do professor e dos princípios que as orientam. São medidas voltadas para formação do professor - cursos, seminário, encontros - geralmente para atenderem às necessidades, específicas e localizadas, das redes de ensino, na tentativa de se reestruturarem aspectos do precário desempenho da escola: altas taxas de analfabetismo; repetência; reduzida escolarização; e a pouca inserção dos brasileiros no mundo do conhecimento, o que tem revertido em enorme ônus para o país e, ainda, com o risco dessas medidas serem transformadas em programas compensatórios permanentes.

Trata-se, como se vê, de uma realidade que requer ser modificada, principalmente, quando se verifica no Brasil que, na educação básica, atuam 38 milhões de professores, dentre os quais 779 mil não têm curso superior, conforme divulgou o MEC/INEP (BRASIL1998), tendência que é acentuada nos estados da região Nordeste. Na Bahia, segundo o IBGE (1996), do total de 149.705 profissionais da educação em exercício, na escola básica, 95.558 têm formação de nível médio, em curso normal, ou similar. Na micro região de Feira de Santana, segundo a mesma fonte, existem 10.341 funções docentes em exercício na educação básica. Estabelecendo a mesma relação de proporcionalidade com a encontrada na Bahia, estima-se que 3.330 professores têm como escolaridade o nível médio, sem contar aqueles que, apenas, cursaram o ensino fundamental.

Esses dados reforçam a tese de que o professor, em nosso país, tem obtido uma formação precária, que o torna presa fácil de inúmeras críticas e análises superficiais e, muitas vezes, não levam em consideração os condicionantes políticos, a responsabilidade dos poderes constituídos.

A gama de problemas vivenciados pelos professores é pressuposto importante para analisar as efetivas possibilidades de trabalho, em sala de aula, e mais do que nunca, urge que seja feita uma reflexão acerca das razões por que professores e alunos tornam-se co-partícipes de uma escola com baixo desempenho.

Essas referências demonstram a pertinência de uma política de formação de professor, que assegure as condições adequadas para o

enfrentamento das novas demandas, que estão sendo postas à escola e, principalmente, aos professores, a partir das condições reais que lhes delimitam a esfera de trabalho.

Procurando relacionar à formação do professor à inclusão das pessoas surdas no espaço escolar, as evidências demonstram a impossibilidade de se isolar o preparo do docente das suas reais necessidades para que a sua prática possa, de fato, educar todos os alunos. Como bem lembra Guijaro (1997), ao se pensar na inclusão, devem-se pensar igualmente nos professores, no sentido de que precisam ter conhecimentos mínimos, não só sobre as deficiências<sup>3</sup>, como também da forma de organizar o ensino, para responder adequadamente às necessidades desses alunos.

Nesta mesma direção, afirma Machin (1997, p.4) que:

a condição primeira mais importante seria a preparação do professor para assumir responsavelmente o desafio que está sendo colocado à escola: todo projeto educativo, qualquer inovação em matéria educativa tem que passar por este requisito como condição de êxito. (tradução nossa)

Discute-se, então, através das palavras de Machin as proposições atuais voltadas para a questão da inclusão educacional. Embora na literatura consultada tenha-se encontrado indícios dessa tendência, na década de 40, ela se torna mais delineada, a partir de 1968, quando um grupo de especialistas da UNESCO se reuniu para elaborar um programa de atendimento às pessoas com deficiências. Esse grupo chegou à conclusão de que as políticas nacionais, voltadas para educação especial, devem assegurar a igualdade de acesso à educação e integrar todos os cidadãos à vida econômica e social da comunidade.

Com base nesse entendimento surgiu uma série de iniciativas, em várias partes do mundo, no sentido de se garantir a democratização da educação, materializando-se em forma de projetos localizados e voltados para o atendimento de crianças, jovens e adultos, especialmente para aqueles que mais necessitam de recursos.

Esse tema tomou nova dimensão nos anos 90, tendo como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em JOMTIEN, Tailândia, sob a orientação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das

---

<sup>3</sup>Perda temporária ou permanente de função fisiológica, psicológica ou anatômica- In: Edler Carvalho/90

Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e do Banco Mundial, que enfatizaram a responsabilidade das escolas, das agências e dos governos (municipais, estaduais e federais), na instituição de uma educação de qualidade para todos os tipos de alunos, bem como, no aumento cada vez maior do campo de ação dos programas educacionais.

Essa tendência foi reforçada, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em 1994, a qual mobilizou 92 países e 250 organizações internacionais. Nessa conferência, foi elaborado um documento, denominado Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que propõe um trabalho bem estruturado e detalhado, defendendo o direito de todos a uma educação de qualidade, no ensino regular, nas classes comuns, abarcando assim os grupos comumente excluídos, como: negros, pobres, índios, deficientes, entre outros.

Dessa forma, retoma-se da Educação Especial<sup>4</sup>, consubstanciada pela proposta de inclusão, que tem objetivo de inserir o deficiente em todos setores da sociedade, ao mesmo tempo em que se busca a Normalização, visando oferecer as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que são oferecidas a outras pessoas.

No Brasil, algumas medidas foram tomadas, no sentido de garantir a escolarização satisfatória dessas crianças especiais, delineando-se um novo perfil para a Educação Especial que, em contraposição à idéia segregacionista, passa a ser defendida como integrante da educação geral. Nesse novo paradigma a Educação comum e a Educação Especial fundem-se na Educação Inclusiva e dela fazem parte, tanto o aluno dito “normal,” como aqueles que apresentam outras dificuldades embora, na prática, ela ainda permaneça circunscrita para os chamados Portadores de Necessidades Especiais.

Considerando que, por trás dessas categorias amplas e genéricas, estão identidades particulares é que, ao se pensar na inclusão, optou-se por estudar a relação entre a formação dos professores e a situação da pessoa surda, no cotidiano da escola, para se investigar, em que medida o professor tem conseguido lidar com os alunos surdos, nas classes comuns.

---

<sup>4</sup> Educação Especial parte integrante da educação geral, constitui-se um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitam a aprendizagem de todos alunos com NEE conforme o MEC.

Com base nos fundamentos da inclusão educacional é que este estudo se volta para a formação do professor que atua na escolarização dos alunos surdos nas classes comuns. O tema faz parte de uma série de discussões que está sendo travada em torno do redimensionamento da educação especial e vem reforçar o debate sobre a importância do professor, como uma condição básica para o avanço do processo da educação das minorias.

Não se pode deixar de considerar, nas proposições defendidas, não só no Brasil como nos diferentes países que lutam pela defesa dos direitos humanos o destaque dado à diferença, em contraposição a uma escolarização que, freqüentemente, não considera as variáveis decorrentes da singularidade dos sujeitos envolvidos, resultando na distância entre os objetivos proclamados e o que está sendo realizado na prática.

Neste ponto, há se demonstrar que a tese de uma escola para todos acabe por anular as diferenças. A partir desse fato se quer destacar a especificidade dos alunos surdos que, em nome da inclusão, têm sido deixados de lado a sua condição singular e a forma própria de assimilar e expressar o mundo.

Assim, este estudo tem o propósito de mostrar como está ocorrendo a inclusão do aluno surdo nas escolas de Feira de Santana, através da análise da adequação/inadequação da formação do professor que atua com tais sujeitos.

Para identificar os desdobramentos das propostas inclusivistas na escola, buscou-se investigar os desafios que estão postos para o trabalho do professor e como ele tem conseguido lidar com essa nova situação. Significa dizer que a intenção foi tanto verificar as implicações da inclusão dos alunos surdos, na sala de aula como, também, saber se a formação obtida permite ao professor dar conta dessa nova realidade.

No que diz respeito aos alunos surdos, o pressuposto é de que a escola tem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento desses sujeitos, cabendo ao professor mediar o processo de aprendizagem, viabilizando um ensino que impulse o seu desenvolvimento.

Alicerçado numa perspectiva socio-histórico este estudo apóia-se na idéia de que o lugar, hoje, ocupado pelos surdos, a partir do recente debate educacional, está marcado por significados construídos em diferentes contextos e sob várias perspectivas. Considerando esse enfoque multidimensional tem-se a

intenção de tratar a surdez como construção social, e não como falta biológica, ainda que reconhecido o déficit auditivo.

A incorporação dos alunos surdos, nas salas de aula regular, na perspectiva de inclusão, demanda conhecimentos: teóricos, metodológicos e atitudinais, que possibilitam o reconhecimento da diferença e a garantia da igualdade. Essa idéia, articulada às questões acima, resultou **no problema do estudo**: em que medida a formação recebida pelo professor lhe permite trabalhar com alunos surdos no processo de inclusão?

**O objeto de estudo** da investigação é o processo de formação do professor.

Constitui-se **campo de estudo** desta investigação, a formação do professor e a inclusão educativa de alunos surdos.

O estudo tem como **objetivos**:

- analisar a adequação/inadequação da formação dos professores que atuam com alunos surdos no processo de inclusão;
- elaborar uma proposta de intervenção, baseada na concepção sócio-histórica, visando a atender às necessidades/dificuldades dos professores das escolas ora estudadas no contexto de inclusão.

Para se dar conta desses objetivos, algumas **perguntas científicas** são necessárias:

- Quais fundamentos teóricos sustenta a formação do professor e a Educação Especial, particularmente a educação dos surdos ?
- Como tem sido a formação dos professores, no Brasil?
- Quais as condições objetivas da formação do professor de Feira de Santana, para atender os alunos surdos, nas classes regulares?
- Que proposta de formação do professor pode-se sugerir para contemplar a inclusão educativa do aluno surdo?
- Como avaliar esta proposta ?

Para se atingir os objetivos propostos, são essenciais algumas **tarefas científicas**:

- revisão bibliográfica para construção do marco teórico;

- identificação de tendências contemporâneas para a formação do professor, para a Educação Especial, com ênfase na educação de pessoas surdas;
- caracterização da formação dos professores de Feira de Santana, que atuam nas classes regulares e que atendem a alunos surdos;
- elaboração de uma proposta de formação docente que contemple a especificidade dos alunos surdos;
- validação da proposta por especialistas com base em critérios pré-estabelecidos.

Este estudo orientou-se em métodos teóricos e empíricos, tendo como suporte a abordagem de Mezquita e Rodriguez acerca dos **métodos teóricos**. Utilizou-se da **análise** e **síntese**, visando estudar cada um dos elementos que compõem o objeto da investigação, bem como as relações que eles estabelecem entre si.

A **Indução/Dedução** foram utilizadas pelo fato de se partir de conhecimento mais amplo sobre o objeto de estudo para se chegar ao particular, aos sujeitos de cada escola e retornar ao contexto mais amplo e vice versa. Também esteve presente em toda a construção do trabalho o método **histórico-lógico**, uma vez que tanto a formação do professor como a inclusão do aluno surdo foram abordados numa perspectiva histórica.

Como **referenciais empíricos**, o estudo apoiou-se nos resultados, sobretudo, de observações e entrevistas.

Como método empírico utilizou-se a **observação** ao se verificar com como as professoras atendem a especificidade o e ao mesmo tempo como os alunos vivenciam o dia-a-dia, na sala de aula. Foram realizadas **entrevistas** com coordenadores pedagógicos, diretores das escolas, professoras e alunos. Com os dois primeiros, objetivando-se identificar como a escola está trabalhando para incluir o aluno surdo; com as professoras a intenção foi conhecer o percurso de sua formação profissional e a relação com o trabalho que realizam e com os últimos, buscando-se elementos que permitissem verificar como eles vêem o trabalho da escola. A partir de **entrevistas**, pôde-se verificar tanto o impacto da inserção do aluno surdo nas classes regular, quanto como os professores estavam dando conta dessa nova situação.

Aplicou-se também, o **diferencial semântico** para identificar a relação professor/aluno.

Realizou-se ampla **análise de documentos**, com a finalidade de se conhecer as escolas e principalmente, a proposta pedagógica que desenvolvem. Utilizou-se ainda, **Critério de especialistas** para avaliar a proposta de intervenção elaborada.

Como técnica de pesquisa, utilizou-se o **Estudo de Caso**, porque se pretendeu ter uma visão aprofundada, ampla e integrada de uma unidade, com limites bem definidos, permitindo fazer associações, relações e entender outras coisas.

A **Amostra** se constituiu de 9 professoras que atuam em classes regulares com alunos surdos.

Ao evidenciar a realidade vivida pelos docentes, o **Aporte Fundamental** desse estudo tem, entre os seus desdobramentos, a elaboração de uma proposta pedagógica de formação continuada de professores, na perspectiva de inclusão educativa de alunos surdos.

O estudo está estruturado em três capítulos inter-relacionados. O primeiro apresenta a discussão teórica sobre formação de professores e sua interface com a educação especial, particularmente no que se refere à educação dos surdos. Parte-se do pressuposto de que o lugar ocupado pelo professor na sociedade tem seu significado construído e reconstruído em vários momentos, conforme ideário de educação de cada contexto histórico. A partir daí foram contempladas questões sobre a formação do professor e a relação com as classes inclusivas, com alunos surdos, num esforço de se compreender como o tema está sendo colocado na contemporaneidade.

O segundo capítulo revela, a partir da pesquisa de campo, o cotidiano do professor, suas preocupações, dificuldades e conhecimentos, trata ainda, da metodologia empregada e dos temas centrais da investigação: As escolas estudadas e a opção pelas classes inclusivas com foco no aluno surdo; a formação do professor e as necessidades educativas especiais; os professores e o cotidiano da sala de aula e o processo ensino aprendizagem; a relação professor aluno e a experiência com alunos surdos e os alunos surdos e a classe inclusiva: o contraponto ao discurso da escola.

No último capítulo apresenta-se, a proposta pedagógica de intervenção denominada: Formação continuada do professor para a inclusão do aluno surdo/PROFCIS, que teve como referência as lacunas detectadas acerca da formação do professor e a possibilidade de contribuir para mudar tal situação.

Por fim apresentam-se a conclusão e as recomendações, na certeza de que os resultados dessa pesquisa forneçam elementos essenciais para estudos sobre a formação docente, a partir do enfoque da inclusão educativa e da singularidade do aluno surdo, e que possam ser úteis aos pesquisadores e educadores responsáveis por tais processos, nas universidades, nos órgãos públicos e particulares de ensino.

## **CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA CLASSES INCLUSIVAS E A SINGULARIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS**

Neste primeiro capítulo, apresenta-se uma visão da trajetória da formação do professor, no Brasil, a partir do último século, focalizando-se especialmente, a última década e ressaltando-se os conhecimentos e as práticas que foram interpostas nesse percurso. Destaca-se a inclusão educativa como uma questão que está dada e se busca o seu significado, na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e outros estudiosos.

Estudos desenvolvidos sobre a formação de professores revelam um considerável conjunto de idéias, reflexões, análises e sugestões sobre a temática aqui abordada a exemplo de Perrenoud (1993 ), Nóvoa (1995;1995), Lüdke (1994), Brezezinsk (1996), Gatti (1997) Pimenta (1997), entre outros.

Embora esses autores apresentem alguns pontos de vista diferenciados, em comum, têm procurado mostrar, a relação entre a formação do professor e o modelo que a sociedade vislumbra para as novas gerações, em termos de conhecimento, atitudes e habilidades, sendo portanto uma condição fundamental para o projeto educativo da sociedade. Por outro lado procuram registrar também, o descaso com os professores e a condição a que são submetidos como eternos “vilões” Gatti (1994). Na avaliação de Perrenoud,

aparentemente quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação do professor, que é considerada demasiada curta, inadequada, insuficiente e antiquada. Mas ele não merece nem excesso de honra nem esta dignidade ( Perrenoud, 1993,.p 94).

As palavras do autor são provocativas e instigantes na medida em que mostra a parcialidade encontrada em análises que não consideram a formação do professor como parte integrante da totalidade social e como tal, resultante da tensa relação empreendida pela sociedade em geral, consubstanciada nas políticas educacionais. Diante disso, é preciso se perguntar: Quem é o profissional da educação escolar? Em que condições ocorreu sua formação? Que oportunidades de qualificação tem tido ao longo da sua trajetória profissional? Tais questões nortearão a seção seguinte.

## 1.1 Formação do professor: Um campo de estudo em construção

Para tratar deste tema, vale reiterar a afirmativa de que a formação do professor tem um percurso construído, a partir de interesses do contexto sócio-político, das exigências colocadas pela realidade social, das finalidades da educação requeridas em determinado momento, do lugar que a educação ocupa, nas políticas governamentais, e das lutas travadas pela categoria e pela sociedade civil. Enfim, é uma problemática que está presente, tanto nos países desenvolvidos, quanto naqueles em desenvolvimento.

A ausência de políticas consistentes tem fomentado a existência de um profissional cuja formação é permeada de contradições e equívocos o que pode ser constatado na obra de vários autores. Conforme estudos de Teixeira (1976) e Candau (1983), até 1950, no Brasil, a formação inicial era tida como aquela que preparava o profissional **para sempre**, não por conta do caráter imprimido ao preparo para o magistério, mas, por conta do rigor dos estudos de cultura geral, direcionados às elites e à preservação do **status quo**.

O currículo dos cursos fundamentado, no humanismo clássico, defendia a sociedade como naturalmente dividida entre dirigentes e dirigidos e entre trabalhadores manuais e intelectuais, conferindo ao professor o papel de transmissor de conhecimentos e a condição de **estar pronto** para seguir sua carreira até a aposentadoria. Essa realidade perdurou por um longo período graças a uma escola que estava voltada para um determinado segmento da sociedade.

A partir dos anos 50, os efeitos da urbanização e industrialização no país, fizeram-se sentir na escola, através da expansão do ensino e com a superlotação das classes. A expansão da rede escolar alterou os padrões vigentes, requerendo uma política educacional que oportunizasse condições adequadas a heterogeneidade de sala de aula, agora formada por alunos de parcela da população que, pela primeira vez, tinha acesso à escola. O discurso dominante em defesa da ampliação de vagas – a quantidade – acobertava o aligeiramento das exigências escolares.

Diante dessa realidade, em lugar de ser questionada e transformada a formação dos professores difundiam-se idéias de que :

Para se formar um bom professor devemos transformá-lo em animador de grupos, capaz de desafiar os jovens - frente a uma solução problema - a

encontrar, no fragor da discussão e na quietude da pesquisa, soluções criativas, transferíveis e generalizáveis (LIMA; 1970,p.16).

Nessa abordagem, o professor não tinha lugar privilegiado, já que o seu papel era o de contribuir com o desenvolvimento livre do aluno. Assim, a prática pedagógica deveria pautar-se na atividade e na individualização do ensino com intuito de atender os interesses espontâneos e naturais do aluno.

Nos anos 70, enquanto se verificava nas escolas normais e cursos de licenciatura, sinais de esgotamento do papel tradicionalmente exercido de locais de formação do professor, dois outros fenômenos causaram forte impacto à carreira docente: a deteriorização das condições de trabalho e o fato de o professor passar a ser responsabilizado pelo aumento do fracasso escolar.

Outro fator bastante significativo, nesse período, foi a feminização do trabalho docente; não por demonstrar uma conquista de espaço de trabalho pelas mulheres, mas por ter alterado o perfil do quadro antes predominantemente masculino e, sobretudo, por se constituir em marca de desprestígio social da profissão, em decorrência de fatores como: “identidade” do trabalho docente às virtudes femininas (paciência, sensibilidade); condições culturais da mulher (mãe e esposa); ideário de sacerdócio, vocação e domesticidade.

Assim, gradativamente, sob a pressão das condições econômicas, as mulheres foram obrigadas a ampliar a jornada parcial de trabalho, dando lugar a uma jornada de tempo integral, como uma necessidade de participar do sustento familiar. Esse fenômeno teve forte impacto na qualidade do trabalho e, aliado à feminização da carreira, contribuiu para a indefinição do estatuto e investimento desse profissional, o que levou alguns autores a considerarem-no como a desprofissionalização do magistério.

Na tentativa de consertar e contornar os defeitos da formação inicial, multiplicaram-se projetos de capacitação, a partir da ótica liberal–tecnicista, alicerçada pelas contribuições do comportamentalismo de Skinner e seguidores como: Gagné (1971), Parra (1972), Bloom (1972), Turra (1975), que defendiam a formação, como o domínio de um conjunto de métodos e técnicas referendados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Leis de N°5540/68 e 5693/71, conforme, Saviani (1997).

Já, nos anos 80, os professores reconheciam-se como trabalhadores do ensino e, enquanto categoria de profissionais docentes reivindicava melhores condições de trabalho e salário, temáticas estas que passaram a fazer parte do universo dos estudos educacionais, juntamente com os conceitos de cultura escolar, socialização profissional, feminização do magistério, avaliação, autonomia, entre outros.

Nesse contexto, a formação do professor passou a ser analisada mediante perspectiva crítica, de inspiração marxista, abordagem que procurou historicizar a formação do professor, situando-a, no interior das contradições, das relações de poder e do jogo de interesses da classe hegemônica e essas temáticas passaram a ser contempladas em várias obras de autores como Freire (1976), Saviani (1986), Cury (1989).

Todos esses temas eram vistos como essenciais para a profissionalização; não como definição de um campo conceitual formal de competências, mas, de conquistas de um conjunto real de capacidades, conhecimentos, técnicas e formas de “saber-fazer” que permitissem dominar, intelectualmente, a atividade docente.

A partir dos anos 80, as tendências liberal tecnicista e a de inspiração marxista, presentes na formação do professor, sofreram o impacto da instabilidade econômica mundial e da mudança empreendida no cenário sócio-produtivo. Na escola, ficou evidenciado, pelo fracasso da profissionalização do ensino médio, a democratização quantitativa da escolarização e a perda da qualidade do ensino.

Foi também nesse período, segundo Chauí (1999), Ghiraldelli (1996), Gentili (1994) e Barone (1999) dentre outros, que se agravou a crise do bem-estar social. A globalização da economia, o doutrinado neoliberal e a supremacia do capitalismo marcam o cenário mundial, nos seus traços mais visíveis: o desemprego estrutural, o monetarismo, a terceirização e a transnacionalização da economia. Além disso, a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, e o Estado, torna-se Estado mínimo, distanciando-se das políticas sociais e do mercado.

Dentro desta lógica, ganham corpo tendências que afirmam que os problemas da escola devem ser resolvidos, a partir de uma melhor gestão, nos moldes da qualidade total utilizados pelas empresas e, como tal, precisará ampliar a produtividade, entendida como, (aprovação em massa); reduzir os desperdícios

(diminuir a evasão/ repetência); e investir no produto final (mão de obra adequada às necessidades do mercado de trabalho).

Para se atender à realidade econômica e social, especialmente ao avanço tecnológico na comunicação e informação, o sistema produtivo e os novos paradigmas do conhecimento, que se estabeleceram, impuseram novas exigências nas discussões sobre a formação do professor. Verifica-se uma tendência para estabelecer uma relação linear entre formação e qualificação. Afinal, o sistema precisa de mão-de-obra mais qualificada, para atingir suas metas.

Nesta perspectiva, há o pressuposto de que a formação do professor necessitaria voltar-se para essa nova realidade e, para tanto, deveria se pautar no caráter meramente instrumental, em oposição ao aspecto mais geral, na tentativa de “suprimir as categorias com as quais tenderíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendesse a presente e indesejável situação social” (SILVA, 1995, p. 21).

Contra esta posição, identificada como de caráter eminentemente econômico, defendida, inclusive, por alguns dos organismos internacionais, posicionam-se estudiosos, na defesa de uma concepção mais abrangente, para a formação do professor.

No interior destas posições, encontram-se várias entidades, como: Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que, dos pontos defendidos para a estruturação dos cursos de formação do educador, destacam a importância de se:

- oferecer uma estrutura capaz de viabilizar uma base comum de formação do educador;
- organizar um trabalho articulado entre Instituições de ensino superior, escola básica e sistema de ensino;
- desenvolver a formação do professor como um processo articulado entre formação inicial e continuada.

As duas tendências, a de caráter instrumental e outra de caráter mais amplo, desencadeiam, por um lado, o início de um embate em torno da

institucionalização da formação do professor, em nível superior, para atuação multidisciplinar, na educação infantil e nos níveis iniciais do ensino fundamental e, por outro lado, como consequência ocorre instabilidade nos programas e cursos escolares, evidenciando a dúvida epistemológica acerca da educação e da natureza dessa formação, apontando para uma crise quase generalizada nesse campo (BRANDÃO, 1997), que a política oficial tenta conter, através de inúmeras portarias, pareceres, resoluções e decretos.

Assim, à revelia das posições defendidas pelos segmentos dos educadores, o governo do Brasil cria os Institutos Superiores de Educação -como "locus" de formação do professor - que, através do Curso Normal Superior, habilitará o professor para o exercício do magistério na educação básica, ampliando as dúvidas e as incertezas sobre a formação docente, que não mais se encontra vinculada às tradicionais instituições de ensino superior.

As incertezas da formação do professor têm sido tratadas por Perrenoud (1993), acompanhando as análises de Freud que dizia ser esta uma das "profissões impossíveis", por entender que, a melhor das formações não garante grau elevado de desempenho e de ações, pelo fato de envolver a imprevisibilidade do ser humano.

Nessa perspectiva, está em jogo a relação de sujeitos, no que diz respeito a: interesses, expectativas, limites, possibilidades, a singularidade de cada um e aliada à responsabilidade mais ampla de ordem político-econômica e cultural, entre outras que impedem de se ter um modelo único, pronto e acabado para se formar professores.

Dadas as características atuais da sociedade brasileira, importa indagar: afinal, na atual conjuntura, qual deve ser a formação do educador? Quais são os indicadores para uma formação que dê conta das mudanças que estão acontecendo na escola e na sociedade? Como adequar a formação do professor com a proposta de educação para todos? Em outras palavras, o que se faz necessário para que a formação possa ser um elemento que permita a inclusão educativa?

Quando se pensa em uma escola para todos os cidadãos brasileiros, não há como não concordar com um projeto de formação amplo, que dê conta de formar um profissional, com conhecimento da dinâmica da sociedade, da educação,

dos sistemas de ensino, da escola e do aluno, enquanto realidades concretas de um contexto histórico - social.

Portanto, a compreensão da formação do professor requer um olhar atento às tensões que perpassaram os diferentes momentos de construção desse profissional. Apesar das incertezas que permeiam essa formação, estudos mais contemporâneos têm trazido à tona novos focos de abordagem bastante promissores.

Os estudos de Nóvoa são significativos, pois ressaltam a necessidade de se deslocar o foco da formação do professor da dimensão acadêmica ( áreas, currículos, disciplinas) para uma dimensão profissional, baseado na articulação do ensino superior e escola, num esforço conjunto de traduzir as variedades de interesses e realidades das instituições.

Para esse autor o conceito de desenvolvimento profissional, baseia-se assim na formação, como um contínuo que abrange a experiência de docente, como aluno; educação de base como aluno-mestre, na graduação, como estagiário; prática de supervisão, como iniciante (primeiros anos de profissão) e como titular, formação continuada. Ressalta, ainda, que estes momentos, só serão formadores se forem objeto de reflexão permanente. Portanto, a formação perpassa diferentes práticas, através das quais adquire novas apropriações.

Segundo esse autor, o significado da experiência é o de legitimar o potencial de formação do professor, na medida em que, não apenas orienta a prática, mas serve de mecanismo de apreensão e transformação da própria prática, possibilitando ao professor identificar e resolver os problemas de sala de aula.

Nesse sentido, as experiências pessoais e coletivas estão centradas na pessoa do professor e na escola, como local de permanente formação. Os estudos de Nóvoa, sobre “como formar o professor”, levam a entender que é na relação da prática pedagógica com o conhecimento teórico que o professor é capaz de apreender os seu significado, explicitar o real e oferecer ao aluno condições e instrumentos fundamentais para que possa modificar a realidade social.

A análise dessas idéias permite ver que a essência do trabalho docente está no ato educativo. A tentativa de se relacionar a formação do professor com a sua atuação dado as características do processo educativo, os problemas da escola e as dificuldades de aprendizagem do aluno que não têm encontrado uma resposta adequada, vale ressaltar as reflexões de Machin (1997 p .1):

Sem dúvidas, esta tarefa de garantir educação de qualidade para todos em uma escola integradora constitui um verdadeiro desafio profissional. Ensinar aos que aprendem com maior facilidade, aos que desde pequenos têm contado com todas as condições que facilitam seu desenvolvimento, não é uma tarefa tão difícil para o profissional especializado em diferentes tipos e níveis de ensino, porém, buscar as vias, métodos, procedimentos e meios que garantam o máximo desenvolvimento de cada educando de acordo com suas particularidades, é um trabalho muito mais complexo que exige preparação, estudo, reflexão e busca de alternativas metodológicas para dar resposta educativa mais adequada a cada aluno. (tradução nossa)

Embora se reconheça o caráter complexo e contraditório dessa formação, acredita-se que é possível encontrar alternativas, para que o professor possa melhor se preparar, para atender efetivamente a diversidade dos alunos. Nesse sentido, a intenção primeira desse estudo é mostrar a potencialidade da teoria sócio histórico – cultural, destacando elementos que permitem compreender a formação do professor, requerida para atender alunos com surdez, no processo de inclusão, acreditando que os conceitos chave de atividade, mediação, desenvolvimento real e proximal oferecem valiosa contribuição para a superação de alguns impasses epistemológicos e práticos, no processo de ensinar e aprender.

Vygotsky, o principal representante dessa corrente, tomou os fundamentos do materialismo dialético, para entender a psiquê humano, e construiu um arcabouço de idéias que constitui a base da sua teoria. Embora defenda que indivíduo e sociedade formam um todo, em sua gênese e desenvolvimento, essa relação não ocorre de forma passiva, isolada e linear, mas de uma forma dinâmica, ativa e participativa. A atividade é, pois, meio de apropriação da cultura humana e a condição para o homem transformar-se de ser biológico em ser social.

Nesse ponto de vista, a aprendizagem do aluno pode ser compreendida, como um processo ativo, e a educação, como fundamental para o homem apropriar-se da herança acumulada pelas gerações anteriores, a partir da sua relação com o mundo circundante, por meio de outros homens. Essa aprendizagem resulta de duas situações: em primeiro lugar, diz respeito ao ser genérico em relação às objetivações produzidas historicamente; em segundo lugar, refere-se a cada indivíduo singular, e o seu percurso de apropriação dos elementos necessários à sua humanização.

Vygotsky mostra que o ensino é uma atividade de mediação, na qual o aluno e professor interatuam e através do qual ocorre a passagem do plano social amplo, para o plano individual ou pessoal. O significado do trabalho docente se

consubstancia na ação mediadora, entendida como uma categoria ativa, sustentada na idéia de transformação.

A categoria “Mediação” foi adotada por vários estudiosos que têm buscado identificar os seus fundamentos orientadores. Na obra de Bruner (1968) mediação pode ser entendida como um sistema de apoio, ou **adaimiage**, por onde devem transitar os alunos, como condição para alcançarem níveis superiores de desempenho, partindo da relação contraditória entre a experiência individual e a experiência acumulada, ao longo dos tempos.

Freire (1976,1985) utiliza o termo mediação em várias das suas obras, direcionando-o para a perspectiva cultural. Mello (1983, p 26 ), por sua vez, identifica-o como “um processo extremamente dinâmico, por ser fruto de uma trama de relações que ocorre entre partes, forças e fenômenos de uma realidade” Caracteriza o papel mediador da escola como um movimento de passagem onde ocorre a inserção do aluno numa determinada classe social.

Cury (1989, p. 46) faz uma leitura ampliada dessa categoria, afirmando que ela “expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo, [ ] implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso”[ ]. A mediação representa, assim, todas as relações possíveis, através das quais ocorrem os movimentos de uma totalidade.

A literatura revisada, acerca de mediação, evidencia as seguintes posições: em primeiro lugar, parece ser consensual a idéia de dialética, de troca e de negociação; em segundo lugar, é comum se vincular a questões relacionadas a conhecimento, poder, historicidade, cultura e contradição; em terceiro lugar, importa destaca que, a visão vygotskyana apresenta os instrumentos que se interpõem em entre o sujeito e o objeto da atividade, para que o desenvolvimento das funções mental superior ocorra; e, por último, observa-se a recorrência, da intencionalidade, ou seja a condição de alguém organizar para o outro e com o outro, níveis de ajuda, utilizados no sentido de possibilitar ao indivíduo apropriação da experiência social.

Vygotsky utiliza duas categorias bastante elucidativas, na compreensão de mediação, enquanto processo vinculado à atuação do professor e no que diz respeito ao aprendizado e ao desenvolvimento, fatores associados ao ato de ensinar.

Trata-se da Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). A ZDA (denominada também desenvolvimento real ou efetivo), significa “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelece como resultados de certos ciclos já completados” (VYGOTSKY, 1998, p. 112) A ZDP, por sua vez, diz respeito a funções que ainda não estão amadurecidas, mas como em processo de maturação, ou em estado embrionário e que podem contudo ser impulsionadas com a ajuda de outrem.

Desse ponto de vista, a grande tarefa do ensino é transmitir para o aluno aquilo que ele não é capaz de aprender por si mesmo. Para tanto, cabe ao professor oferecer níveis de ajuda, para que os alunos possam realizar aquilo que, sozinhos, não conseguem fazer evidenciando, assim, a importância da educação sistemática. Particulariza também, o papel do professor, elemento propiciador das condições para que o aluno se aproprie dos instrumentos culturais básicos que permitem a elaboração e o entendimento da realidade.

Assim, as interações produzidas em sala de aula e as atividades desenvolvidas podem contribuir para o processo evolutivo da personalidade do aluno, confirmando a tese de que a educação do indivíduo ocorre, não por uma dotação biológica inata, ou ação isolada sobre os objetos, mas pela dinâmica social, decorrente das relações intra e interpessoais que se dão mutuamente.

Nesse sentido o significado do trabalho docente consiste em estudar as necessidades, as possibilidades a fim de garantir as condições para uma “boa aprendizagem”, elemento que precede o desenvolvimento e é determinante para potencializá-lo.

Em outras palavras, “o ensino é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções superiores psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY,1998, p.118). E resulta de um conjunto de ações intencionais e conscientes, como a mediação, a ZDP, a prevenção, entre outras, que devem estar dirigidas para um fim específico.

Os estudos de Vygotsky oferecem subsídios à revisão de um conjunto de atitudes do professor e evidencia a importância do seu compromisso com o aluno no processo de construção e utilização do conhecimento. De igual modo requer do professor uma sólida formação teórica, para que ele possa fazer análise, entender a estrutura do desenvolvimento humano, da aprendizagem, das

relações sociais vigentes bem como, capaz de buscar alternativas para as situações imprevisíveis que defronta no desempenho da sua função.

Compreende-se a formação do educador, nessa perspectiva como um processo mediante o qual se busca superar a idéia de uma formação definitiva e se passa a valorizar a prática docente como espaço de formação. Significa dizer que o professor ao se voltar para as necessidades dos alunos ele vai se apropriando dos conhecimentos acerca dessas necessidades tornando-se cada vez mais autônomo e capaz de intervir nas situações que defronta, no seu dia a dia de sala de aula.

Esse entendimento permite articular o processo de formação do professor e do aluno, de forma concreta, singular e compartilhada que pressupõe uma atitude de análise, de ação, de inovação e de abertura, para se aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

Comungando com esse posicionamento, é que se reitera o conceito de formação do professor como um processo engendrado, em diferentes momentos e espaços, compreendido desde a formação inicial que habilita para o ingresso na profissão através de um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que instrumentaliza para o exercício das atividades pedagógicas, tanto na docência, em sala de aula como nas atividades administrativas e pedagógicas (direção e coordenação pedagógica) até a formação permanente ou continuada que acompanha em toda a trajetória do professor.

A idéia de formação do professor como processo indica ser uma atividade constante, e não limitada a momentos determinados e circunstâncias específicas. Recorrendo-se nos estudos de Nóvoa, destaca-se o entendimento de que tal formação não deve ser compreendida apenas, na dimensão acadêmica, mas também, na dimensão profissional, o que para o alcance desses propósitos, deve-se conjugar esforços, tanto das instituições formadoras quanto das escolas.

Significa dizer que a análise das experiências concretas das escolas poderá possibilitar uma melhor compreensão dessa formação, trazendo assim, o desafio de a escola ser um ambiente onde o professor trabalhe e acima de tudo, assume seu próprio percurso profissional seja através da aquisição de conhecimentos, da reflexão sobre a prática da articulação de movimentos pedagógicos, entre outros, sem contudo, eximir a responsabilidade do governo em oferecer as condições para a realização desse percurso.

Outro aspecto a ser destacado é a necessidade de serem construídas novas relações de trabalho, na escola, oportunizando o enfrentamento coletivo das demandas à educação, representado aqui pelo desafio de não ensinar apenas alguns, mas de fazer com que todos aprendam, a ler, a escrever, a contar e a desenvolver valores, atitudes e respeito às diferenças. Estas idéias trazem, no seu bojo, implicações consideráveis para o trabalho do professor, pelo fato de apresentar um maior número de situações em sala de aula, requerendo: adaptações curriculares, metodologias e recursos didáticos, focalizados na diversidade e singularidade dos alunos, para que aprendam de fato.

As obras pesquisadas permitiram visualizar o processo de aprendizagem do aluno e a formação do professor, de forma relacional, pois, na relação da prática pedagógica com o conhecimento teórico é que o professor é capaz de aprender os seus significados, explicitar o real e oferecer ao aluno condições e instrumentos fundamentais para que possa este aluno modificar a realidade social, ao mesmo tempo em que alimenta as condições para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Importa ressaltar, ainda, as implicações da formação docente e determinantes mais amplos, enquanto ocorrem no conjunto de relações sociais, culturais e históricas e, em seu sentido mais específico, enquanto procedimento educativo intencional e institucionalizado.

Vygotsky estabelece elos entre essas dimensões, possibilitando identificar elementos de análise que representam os fatores que constituem esta realidade, dentre os quais, a mediação, a ZDP e a ZDR são privilegiados na busca de ressignificar a preparação docente.

A seguir, procura-se resgatar estudos que possibilitem a compreensão entre formação do professor e a inclusão educativa considerando-se as especificidades do aluno surdo.

## **1.2 Educação especial: inclusão de alunos surdos e formação do professor**

Nesta seção, cujo tema eixo é Educação Especial: inclusão de alunos surdos e formação do professor procura-se traçar alguns momentos do percurso histórico da educação especial, ressaltando-se a especificidade do aluno

surdo e a relevância da formação do professor para assegurar-lhe uma educação inclusiva.

A polarização Educação Especial versus Educação Inclusiva, tema presente nos debates educativos, principalmente da última década, traz à tona a necessidade de serem compreendidas posições mais consensuais nesse âmbito.

Assim, toma-se como referência às afirmações de uma escola para todos e a constatação de um processo de exclusão de grande parcela da população, que não domina os códigos da sociedade letrada, portanto, sem condições de enfrentar as demandas da sociedade contemporânea, esses grupos historicamente subjugados lutam diariamente pela sobrevivência e pelos direitos que lhes são negados. Fazem parte dessa parcela da população os cegos, os surdos, os mudos e os inválidos que, por muitos anos permaneceram à parte do convívio social, ou quando muito, limitados no âmbito do assistencialismo, ou da filantropia.

As primeiras tentativas de atendimento a essas pessoas não visavam lhes dar oportunidades, mas pela crença de que a deficiência era elemento impeditivo para a inserção em processos regulares de ensino foram criados espaços que pudessem lhes abrigar.

A história mostra que, da antigüidade até final do século XIX, as pessoas deficientes eram ignoradas, evitadas, abandonadas ou eliminadas. No início do século XX, foi demarcado um segundo momento, quando elas passam a ser atendidas por instituições filantrópicas, amparadas pelo olhar médico, sem a característica básica da educação escolar.

Segundo Monreal (1995), na base dessa perspectiva educativa, não estão somente razões pedagógicas, mas motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. Assim, fora do sistema educacional geral, foi criado um serviço denominado, Educação Especial ligado ao atendimento médico e destinado “aos excepcionais”, “aos deficientes”. Melhor dizendo, “uma **Pedagogia Terapêutica** que, sob suas múltiplas denominações, subjazia a idéia de uma pedagogia curativa, corretiva e reabilitadora, destinada a “emendar” uma situação patológica, deficitária ou de inadaptação” (NÚRIA, 1992 p. 2).

O enfoque clínico dominou praticamente todo o século passado e só perdeu força graças aos acontecimentos dos últimos 40 anos, (desenvolvimento científico, fortalecimento de idéias democráticas e reflexões sobre as formulações de políticas em diversos setores), que cederam espaço para outras formas de se

compreender a problemática. A partir de então, o campo conceitual e de abordagem foi modificado, passando a transitar no âmbito educativo, que tem como um dos desdobramentos a substituição do termo deficiente por Necessidades Educativas Especiais/NEE e a proposta de integração educativa, embora, na realidade, não tenham ocorrido mudanças significativas nesse âmbito.

Nesse mister convém destacar a existência de vários documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas, formuladas e implementadas em todo o mundo, na busca de inserir pessoas com NEE, nos sistemas sociais, de um modo geral. Nos anos 90, por exemplo, a questão ganha maior espaço com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, que enfatizou a responsabilidade de as escolas, as agências e os governos institucionalizarem uma educação para todos.

Na esteira dessa Conferência, ampliaram-se as iniciativas de atendimento ao princípio básico, ali defendido: uma sociedade democrática, consubstanciada no combate ao processo de segregação, em qualquer de suas formas, e no oferecimento de educação para todos.

Nesse movimento destacou-se o documento denominado Declaração de Salamanca e Linha de Ação - Necessidades Educativas Especiais, produto da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizado na Espanha, em 1994. Na busca de atender aos grupos comumente excluídos, foram retomados os princípios defendidos em Jomteim, que definiu regras e padrões para serem seguidos pelos governos, articulando a educação a outras políticas sociais, no sentido de se assegurar a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência.

A Conferência teve como princípio básico o “direito de todos” terem uma educação de qualidade, no ensino regular, e a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, termo que pretende abarcar as crianças ou jovens cujas necessidades são decorrentes de deficiências, ou dificuldades de aprendizagem temporárias ou permanentes, na escola ou na sociedade; em outras palavras quem apresenta algum problema de aprendizagem, no processo de sua escolarização, e requer uma atenção mais específica e recursos educacionais necessários mais do que os colegas da sua idade” (COLL 1993). Outro aspecto significativo foi a defesa da inserção da educação especial dentro da estrutura de educação regular.

Os governos, em geral viram-se premidos a atenderem a esta significativa parcela da população que, até então, não tinha tido a oportunidade de se beneficiar da escolarização suscitando a necessidade de eles planejarem políticas educativas flexíveis, capazes de atingir aos mais variados alunos, oferecendo-lhes um ensino de qualidade, a partir de uma perspectiva inclusivista. Dessa atitude, as reformas educacionais, desencadeadas em várias partes do mundo, têm proposto que a escola inclua, nos seus currículos, atividades que, efetivamente, atendam, às necessidades dos alunos, das famílias e das comunidades.

### **1.2.1 Aspectos históricos no Brasil**

No que diz respeito ao Brasil, a Educação Especial vem seguindo praticamente a mesma trajetória da maioria dos países. As pessoas consideradas deficientes, por muito tempo, foram negadas, vítimas de preconceito e discriminação. Só nos meados do século XIX, que lhes foram apresentadas oportunidades, mas isoladas, oferecidas, através da iniciativa pública, privada e de cunho assistencial.

Essas oportunidades, no entanto, apresentaram-se mais delineadas, por volta de 1950, através de campanhas de âmbito nacional, promovidas pelo governo federal. Nos anos 60, porém, a Educação Especial tomou forma mais concreta e relevante em instituições especializadas, assumidas pelo Estado.

No I Plano Setorial de Educação, segundo Mazzota (1996), a Educação Especial foi considerada uma das prioridades consubstanciadas, através da criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, ligado ao Ministério Educação e Cultura/MEC, objetivando centralizar e coordenar as ações de política educacional para os portadores de deficiência.

A CENESP atuou, até 1986, pautada em uma política centralizadora num esforço de normatizar os diferentes sistemas estaduais, embora privilegiando o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas (MAZZOTA, 1996). Em 1986, foi criada a Coordenadoria para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE), junto a Presidência da República e, dois anos depois, passou para o âmbito do Ministério da Ação, com estatuto de Coordenação. Todas essas mudanças não representaram alterações significativas, no campo da Educação

Especial, indicam, outrossim, a desarticulação da política governamental e a secundarização dada ao tema.

Na década de 90, intensificaram-se movimentos em prol da integração dos alunos com necessidades especiais, influenciados pelas discussões ocorridas, em nível mundial, que recomendavam aos países a adoção de políticas educacionais, que garantissem a escolarização satisfatória das crianças com NEE.

Dentre as várias medidas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura/ MEC, através da Secretaria da Educação Especial/ SESP, encontra-se um documento, datado de 1993, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial/PNEE. Nas diretrizes, nos objetivos, nos princípios trazidos no referido documento, o conceito de Educação Especial é entendido como um “processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1993, p. 59).

Desse entendimento, duas características se destacam, segundo Mazzota (1960) a primeira, é a visão estática imprimida a relação entre o portador da deficiência e a educação especial, na suposição de que todas as pessoas nestas condições requerem tal educação. A segunda é a posição contrária à proposta de integração, veiculada nos textos oficiais, pela restrição da Educação Especial aos chamados Portadores de Necessidades Especiais (deficientes físicos, mentais auditivos e múltiplos), conforme o MEC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), de certa forma, amplia a visão de Educação Especial vez que o Capítulo V, determina que o atendimento dos educandos portadores de necessidades especiais ocorra através de serviços de apoio especializado, na classe regular, conforme as peculiaridades desses alunos. Estabelece, também, que os sistemas de ensino deverão garantir, dentre outros aspectos, professores devidamente preparados para atuarem com qualquer tipo de NEE e admite, ainda que, nos casos de comprometimento mais graves, o aluno passe a ser atendido em classes com serviços especializados. Opinando sobre as características imprimidas à Educação Especial Skliar afirma que:

as opções, nesse sentido, não parecem ser muitas. Ou se tem falado de especial porque parte do princípio de que os sujeitos educativos- especiais, no sentido de deficientes - impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as

instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas – portanto diferentes da educação geral - ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao menor e especial tanto dos sujeitos quanto das instituições.”(SKLIAR, 1997, p, 9).

Há de se destacar, contudo, que cresce a produção que trata da inclusão das pessoas com NEE Guijaro (1997), Machin (1997) e Núria (1992), destacam-se no cenário internacional; Sasaki (1998), Skliar (1997) e Mantoan (1997), no cenário brasileiro.

Um dos argumentos utilizados para a inclusão, por estes estudiosos, é de que a educação segregada tem impedido que as crianças “normais” aprendam a conviver e a se relacionar com crianças com NEE, o que perpetua a insensibilidade frente à condição de marginalidade. Outro argumento é dos efeitos negativos sobre as atitudes e expectativas dessas pessoas que quando educadas a partir de reduzidas experiências educativas, têm limitado as suas possibilidades de se desenvolverem para uma vida independente.

É preciso destacar que o termo inclusão/ integração embora seja comumente empregado, continua ainda imprecisa sua concepção como categoria analítica, enquanto princípio, processo e operacionalização,

O relatório Warnock, escrito no Reino Unido, em 1978, utiliza o termo direcionado para o aspecto operacional da inclusão e para sua efetivação, ao estabelecer as formas: física (classes especiais, em escola regular com organização independente); social (classes especiais, na escola regular); e funcional; (alunos com NEE participam e são incorporados em toda dinâmica da escola).

Deduz-se da leitura supra citada que o direito da pessoa com NEE, está circunscrito ao contato entre alunos, demarcando a unilateralidade da posição, uma vez que as possibilidades de inclusão são limitadas à contingência física.

Núria (1992 p.32) em uma outra abordagem analisa a Integração, a partir de três perspectivas: a primeira, centrada no agrupamento dos alunos que representa: “Um conjunto de concepções, práticas educativas e investigações, a partir das quais a integração acontece como mera transposição do aluno do sistema especial para o regular e sua permanência no mesmo” (tradução nossa).

Sob esta ótica, o mero contato dos alunos normais com os “deficientes”, produz nesses últimos benefícios de ordem pessoal, social e acadêmica; enfim, a integração. Tal proposição demonstra uma visão bastante

simplificada da integração escolar, como algo que ocorre espontaneamente, bastando providenciar a inserção do aluno nas classes regulares. É preciso considerar que, do aluno com NEE, é-lhe exigido um grande esforço para se adequar à escola, que foi pensada e mantida, ao longo de sua história, por e para pessoas “normais”.

A segunda perspectiva, refere-se à intervenção setorial através da qual se

planeja e se programa processos e intervenções pessoais para que o aluno se integre na sala de aula, nesse sentido serão elaborados e desenvolvidos programas de integração polarizados na direção de um componente específico do processo educativo e não em sua globalidade. O objeto da integração será o aluno integrado (NÚRIA 1992, p.6).

E, por último, a terceira perspectiva, com enfoque institucional, que concebe a integração como uma única modalidade educativa, envolvendo todos os membros da instituição, no processo de atendimento a cada individualidade e a totalidade dos alunos, ou seja, a diversidade.

Como implicação, é preciso que as escolas se modifiquem para receber esses alunos em suas classes regulares independentemente das condições intelectuais, físicas, sociais e culturais enfim, acolher a todos que estão em busca de desenvolvimento.

No Brasil, os termos integração e inclusão são empregados comumente de formas distintas. Para Edler (1999), Sasaki (1998) e outros, a **integração** é compreendida como mera inserção da pessoa com NEE, no meio social. Já a **inclusão** pressupõe a modificação da escola e da sociedade, como requisito para dar atendimento das pessoas com NEE. Nota-se, porém, imprecisão no emprego desses termos, nos textos oficiais.

Embora a idéia comum seja a incorporação dessas pessoas nas classes regulares, a diferença básica é que a integração traz a preocupação, com a limitação que a pessoa apresenta e a possível condição de atendimento, e enquanto a inclusão evidencia a necessidade de a escola se modificar para dar conta da diferença humana.

Nesse sentido, o conceito de inclusão educativa avança muito, uma vez que não tem como alvo o “deficiente” e sua escolarização, em um ambiente circunscrito, que alimenta a existência de dois sistemas paralelos de educação. O alvo da Educação Especial se alarga e já não mais se restringe a um determinado

grupo, pois e provoca uma aproximação do ensino regular ao especial. A Escola que vislumbra esse paradigma é uma escola não seletiva, não excludente e fundamentada no “direito de todos” terem acesso a um ensino de qualidade.

A Educação Especial, ancorada nas idéias inclusivistas, deveria ser inscrita no movimento transformador da educação e da sociedade como um todo, pautada no princípio fundamental defendido pela Declaração de Salamanca quando afirma:

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade ( Conferência Mundial 1997:p 61)

Acredita-se que não há como ser contrária a essas idéias. De igual forma, também, se insiste na reestruturação do sistema educativo para que, de fato considere as necessidades dos alunos e dê apoio aos professores, ao pessoal administrativo e à família, para que seja fortalecida a teia educativa.

No Brasil apesar dos esforços empreendidos pelo governo, não se têm conseguido contemplar o direito à igualdade educacional. Nota-se, inclusive, ambigüidade com referência ao grau de compromisso em relação à inclusão, visto que, ao mesmo tempo em que a defende, não tem oferecido as condições concretas para a efetivá-la.

Cabe ressaltar que os dados estatísticos, de forma geral, demonstram a pequena absorção de alunos com NEE, na rede escolar. No que se refere a alunos surdos, um pequeno número freqüenta sistemas segregados, em escolas especiais ou classes especiais, e menor, ainda, é a fatia que tem acesso a classes regulares.

No estado da Bahia, por exemplo, segundo a Coordenação de Ensino Fundamental e Educação Especial/CFE vinculada à Secretaria de Educação do Estado, em 1999, matriculou-se, na rede escolar um total de 2.248 alunos surdos. Em Feira de Santana, em um levantamento realizado junto a Diretoria Regional de Educação e Cultura/ DIREC/02, órgão que tem a competência de administrar as escolas estaduais da região, verifica-se que de um total de noventa e oito estabelecimentos, existem quatro escolas que atendem a alunos com surdez sendo que uma delas tem apenas um único aluno surdo em classe comum.

Geralmente a rede escolar do ensino apresenta-se inadequada para atender a esses alunos, uma vez que as escolas encontram-se em precário estado de manutenção; apoios didáticos escassos, ou inexistentes, e uma gestão burocratizada, resultando na desmotivação e descompromisso do professor e no baixo desempenho dos alunos no seu processo de escolarização.

### **1.2.2 A Surdez: do patológico à diferença**

Ao sinalizar para a inclusão de pessoas com NEE, abrange-se a expectativas e necessidades de uma gama de situações e sujeitos: crianças de rua, trabalhadoras, cegas, surdas, minorias lingüísticas, étnicas etc., o que remete a localizar e identificar, nesta população, as pessoas surdas e o lugar que esse coletivo ocupa no processo de escolarização.

A intenção, neste estudo, é de contrariar a idéia historicamente difundida de se verem as pessoas surdas, apenas como indivíduos com determinada perda auditiva e, homogenicamente, categorizados a partir da surdez. A opção é a de se deslocar à surdez do campo biológico ou lingüístico para situá-la no campo da diferença, como uma identidade multifacetada, localizada da histórica e socialmente (SKLIAR, 1999).

Reconhecer a diferença significa situar a educação das pessoas surdas no mesmo patamar de importância da educação das minorias. Essas vivenciam a exclusão como decorrência de uma história e de uma cultura, que dão sustentação à política hegemônica da diferença, que impede a população em geral de compreender a especificidade das pessoas nas suas limitações e principalmente, nas suas potencialidades.

Nessa perspectiva, o ser surdo não é visto como uma entidade abstrata e descontextualizada, mas marcado por condições concretas. Considera-se, pois, a questão dos significados políticos conferidos a surdez e aos surdos que se difundem e administram nas escolas especiais e regulares.

Assim, procura-se libertar das propostas pedagógicas atreladas à deficiência e do mecanismo de patologização da surdez e lança-se em direção da diferença que constitui a surdez e os surdos como sujeitos pertencentes a um grupo que historicamente traz o significado das relações de poder e que se defronta com

preconceitos e como tal, é algo feito, elaborado, produzido por determinadas pessoas, circunstâncias, tempos e lugares.

Portanto, para se discutir o preconceito em relação à pessoa surda, põe-se à questão de como se dá o exercício da diferença. Nesse sentido Skliar mostra, nos seus estudos, o quanto à sociedade está prenhe do conceito disciplinar, fundado na homogeneidade, mostrando que a diferença é um valor negativo e portanto, deve ser excluída.

Pelo fato de escapar da regularidade, do padrão, da homogeneidade, o surdo é chancelado como incapaz porque em um mundo predominante de ouvintes, “naturalmente” os não ouvintes, são submetidos àqueles que em nome da normalidade, tem utilizado vários mecanismos de dominação e exclusão.

Daí não se aceitar fracasso dos alunos a partir argumento da surdez. A diferença, a individualidade, é compreendida como contradição social, como diferença em relação à em vez de diferença descontextualizada, mas decorrente das imposições estabelecidas pelo mundo ouvinte.

Com base nessa colocação, se pretende destacar que a ruptura com tal modelo requer o exercício da liberdade, o exercício do convívio com a diferença. Daí se defender que a educação das pessoas surdas deve ser inserida nos movimentos sociais, nos espaços de discussão das políticas públicas, visando à superação do estigma histórico e socialmente construído.

Por outro lado, o reconhecimento da surdez, como diferença, não desloca a educação dos surdos das demais pessoas uma vez que o foco não é algo a ser reabilitado, porque patológico, como o grau de perda auditiva, a comunicação oral ou gestual, mas a preocupação passa a ser o indivíduo em toda a sua dimensão que tem formas próprias de compreender e de expressar o mundo. Significa, pois, ver a pessoa surda não como um ser com possibilidades inferiores, e sim diferentes.

Como afirma Vigotsky (1995) não é a surdez que define o destino das pessoas, mas resulta do olhar da sociedade sobre a surdez. Assim, o aluno surdo ao defrontar-se com o mundo da escola é submetido aos mecanismos postos por relações estabelecidas por uma cultura ouvinte que engendra condições perversas, na medida em que nega a condição do ser surdo e não atende às suas necessidades mais elementares, cerceando-lhes as oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento da identidade pessoal.

Acreditando-se na possibilidade de se estabelecer um novo olhar sobre as pessoas surdas, não se pode deixar de reconhecer a relevante contribuição das investigações de L.S. Vygotsky, decorrentes do pressuposto da constituição social do sujeito. A partir desses estudos, particularmente da obra “Fundamentos da Defectologia”, cujo foco é o desenvolvimento das crianças deficientes e sua educação, orientando pedagógica e psicologicamente os processos educativos.

O aporte teórico vygotskyiano apresenta uma visão prospectiva do desenvolvimento humano, tendo como base o papel essencial das relações sociais, na consolidação das capacidades potenciais da pessoa. Para ele, o importante é preservar o direito de a criança surda se desenvolver, através de sua inserção em experiências condizentes com a heterogeneidade dos processos humanos. A educação deve assim, dar acesso aos bens culturais, de acordo com os caminhos especiais que requer a condição da surdez.

Das formulações de Vygotsky, destaca-se a idéia de que o trabalho educativo precisa ser orientado para as necessidades e possibilidades da criança, de forma a contemplar os mesmos objetivos que as crianças normais, uma vez que as leis do desenvolvimento são comuns às crianças, com, ou sem deficiência.

Portanto, a presença de diversos alunos, surdos e ouvintes em uma mesma escola, numa mesma sala de aula, aparece como meio para ocorrer relações abertas e diversificadas, através do processo de construção de significados em que atuam, como protagonistas, para alcançarem o conhecimento.

### **1. 2.3 A formação do professor e o aluno surdo**

Embora as oportunidades educativas tenham se ampliado, no Brasil, é possível perceber que a maioria das pessoas surdas não é atendida, por nenhum tipo de escolarização.

Neste sentido, é reveladora a pesquisa desenvolvida por Espíndola e Marquezan (1998) que ao mapearam a abrangência do ensino especial no Brasil chegaram a aos seguintes resultados; as regiões Norte e Nordeste são as menos estruturadas, no que se refere à existência de políticas específicas para a Educação Especial, haja vista que varia de 85% e 77,7% os estados que possuem programas voltados para esse campo.

Quanto à formação do professor, a pesquisa revelou que o estado de São Paulo é o único que exige a formação superior como requisito mínimo para atuar no ensino especial; nos demais estados, exige-se o magistério de ensino médio, como é o caso da Bahia, que tem suprido esta lacuna com cursos de aperfeiçoamento de 60 horas ou curso adicionais de um ano, criados pela lei 5692/71, destinado àqueles que concluíram o magistério, em nível de 2º grau, e desejavam lecionar em áreas específicas, como: alfabetização, educação especial ou na 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, a iniciativa pública e a privada têm realizado algumas mudanças no sentido de modificar esse quadro. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia-SEC/BA, a exemplo, tem promovido, para seu quadro docente, cursos de pós-graduação; programa de educação à distância, encontros em várias cidades, acompanhando e atualizando a prática docente.

Quanto à Feira de Santana, local da presente pesquisa há duas instituições formadoras de professores; o Instituto de Educação Gastão Guimarães, que oferece o curso em nível médio e que até bem pouco tempo o currículo não tratava dessa questão, mas a partir de 2001 o aluno deve optar por uma área mais específica de formação no final do curso e dentre as oferecidas encontra-se a Educação Especial.

A Universidade Estadual de Feira de Santana, por sua vez, com uma experiência acumulada de mais de 30 anos voltados para formação de professores, só há alguns anos é que sinalizou para a Educação Especial, quando da implantação do Mestrado em Educação Especial, em 1999,- convênio com o Centro Latino Americano de Educação Especial - CELAEE/Cuba.

Em decorrência, nas várias licenciaturas oferecidas pela UEFS tem sido veiculado de forma mais sistemática, a questão da Educação Especial, é o caso do curso de pedagogia, que, incorporou, na estrutura curricular atual disciplinas voltadas para o tema. Também outras iniciativas têm sido desencadeadas, sob a forma de grupos de estudo, encontros, seminários, na perspectivas de uma escola Inclusiva.

Ao tratar da formação do professor, na perspectiva de atender ao aluno surdo no processo de inclusão, é necessário esclarecer, de que inclusão e de que formação está se falando?

Inicialmente, parte-se do princípio de que a formação do professor é um dos principais mecanismos de inclusão, sendo esta entendida como a oferta de condições justas e adequadas para atender a todos os aprendizes, em suas necessidades e peculiaridades e, mais que isso, contribuindo com seu desenvolvimento a fim de que possam participar, efetivamente, em todas as instâncias de convívio social.

Contudo, sabe-se que abordar a formação do professor, baseada nessa perspectiva, é uma tarefa complexa, até porque se trata de, entre outros aspectos, fazer a articulação entre as dimensões individualidade e totalidade de alunos que compõem a sala de aula.

Ressalta-se, nesse enfoque, a revisão bibliográfica que permite fazer algumas inferências, a partir do ponto que estão presentes nos diferentes autores consultados, acerca da formação do professor. Uma delas é a de que cada momento histórico cria necessidades objetivas para a formação humana bem como os meios formativos da civilização.

As mudanças aceleradas em todos os âmbitos da sociedade trazem no seu bojo demandas das mais variadas e imprevisíveis para a escola e evidencia o inconveniente de se estabelecer uma relação linear entre formação do professor e as necessidades específicas de cada um.

Nesse sentido, acredita-se não ser possível pensar a formação de professores para alunos surdos de forma isolada; ao contrário, importa considerá-la integrada à formação dos profissionais da educação em geral portanto, sujeita às mesmas discussões que se vêm fazendo nas várias esferas da sociedade. Essas discussões não dicotimizam a educação especial da educação geral mas buscam uma nova institucionalização para a formação do professor, um novo papel para o estado e a sociedade civil, em face a nova realidade instaurada.

A incorporação desses conhecimentos e de outros mais contemporâneos, bem como dos processos vivenciados pelos diferentes grupos sociais é exigência que está posta para a formação do professor, principalmente na perspectiva da educação inclusiva. Integra essa nova realidade a garantia de uma formação inicial e continuada para os professores como condição imposta por uma sociedade que, cada vez mais, se refaz em novos patamares de conhecimento do saber escolar, de formas de convivência, de relações de trabalho e de valores sociais.

Por conta disso considerando as propostas desencadeadas mundialmente, Guijaro (1997), mostra a necessidade de se repensar a escola, a aprendizagem e a formação do professor para atender à diversidade e tendo como referência, o trabalho que desenvolveu em Cuba, propõe que se promovam experiências de investigação - ação, onde se possa colocar em prática as formas diferentes de atendimento às Necessidades Educativas Especiais, considerando-se a partir dos conceitos estudados, nos programas de todas as disciplinas e atividades curriculares do curso, e jamais por priorizar uma disciplina.

Sustentado na teoria de Vygotsky, o estudo acima referido enfatiza que o professor deve ser preparado para atender ao desenvolvimento dos seus alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um e ter clareza de que o papel do docente é educar e desenvolver a todos. Nesse sentido, dá destaque à importância de se realizar a avaliação educativa como um processo contínuo e permanente de estudo das particularidades positivas e negativas dos alunos, a fim de desencadear mecanismo de organização de estratégias, empregar procedimentos metodológicos diferentes para o grupo e para o aluno, visando atender a necessidades individuais. e para superar suas dificuldades.

Essa proposta não deve ser tomada de modo ingênuo, mas considerada, a partir do entendimento de que a aprendizagem supõe ação do outro, acontece com o outro e, assim sendo, é através do ensino que se promove o desenvolvimento. A conclusão que se extrai daí é que na formação do professor seja contemplada esta dimensão de forma que lhe assegure o preparo para que, na situação de sala de aula, tenha condições de mediar processos edificadores e equilibradores, para o desenvolvimento da criança.

Nóvoa (1995), por outro lado, ao mostrar que a escola é um local por excelência para realização dessa formação, alimenta a expectativa de que é possível encontrar elos entre o conhecimento escolar e os conhecimentos que o professor traz da sua formação acadêmica, beneficiando melhor os alunos surdos.

Skliar, cujos trabalhos na área da surdez têm sido uma referência no Brasil, ao tratar da formação do professor (surdos e ouvintes), ressalta a dimensão política dessa formação. Política compreendida como relação de poder e conhecimento que deve estar contemplada, não só na proposta pedagógica, mas além dela. Ele propõe ruptura com o modelo vigente caracterizado “como positivista

ahistórico e despolitizado” (SKLIAR,1997, p.7) e defende uma ressignificação da escola como espaço de fronteira e onde diferentes identidades possam conviver.

Na formação do professor para a educação de surdos, em relação a uma escola inclusiva, ele considera relevante, em primeiro lugar, os significados políticos que circulam sobre a surdez e os surdos presentes nas escolas. Outro aspecto que ele destaca é a “questão da língua dos sinais, as identidades, a comunidade, a cultura e o acesso dos surdos às segundas línguas” (SKLIAR, 2000, p. 162).

O foco de abordagem de Skliar é bastante pertinente numa sociedade como a brasileira, em que as políticas educacionais não têm sido capazes de impedir/ dificultar os mecanismos de exclusão existentes. Lembrando autores como Gentil (1994), torna-se urgente uma releitura dos debates empreendidos na década de 80, voltados para a democratização do ensino, em que o cerne da educação é a pessoa, não o capital. Para que essa luta ganhe força, impõe-se um projeto coletivo que aglutine os interesse das pessoas com NEE e valorize a diferença, em prol do combate às desigualdades sociais.

Assim, a formação do educador, que tem como preocupação essas questões e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino, deve compreender a história dos sujeitos surdos; as restrições sociais e familiares e escolares a que sempre foram submetidos, os nexos políticos com a sociedade e as formas de constituição do saber escolar e instrumentalizá-los para .sair da condição marginal, concretizando a emancipação ao exercitar os mesmos direitos que os alunos ouvintes.

Se forem transformadas essas considerações em atos de ensinar pode-se visualizá-los como um trabalho de mediação pelo qual o professor organiza e reorganiza a ultrapassagem da ZDR para ZDP visando à apropriação do saber.

As considerações que permeiam as proposições destacadas são um forte indicativo de que o tema tem uma nova perspectiva e, como tal, demanda reflexões e encaminhamentos, na busca incessante de uma escola verdadeiramente para todos.

As discussões desenvolvidas no presente capítulo deixam claro que não é mais possível se ater à tradição de formar professores “especialistas” para alunos surdos: importa, sim, que estes profissionais detenham sólida fundamentação teórica e prática que lhes permitam tomar consciência de estar formando homens e

mulheres e assim, assumir a responsabilidade da ação educativa, identificando as dificuldades comuns dos alunos na escola visando superá-las.

As argumentações, tanto de Guijaro como Skliar, são muito úteis no enfrentamento das dificuldades teórico-metodológicas e práticas, que precisam ser superadas, na difícil construção de uma escola inclusiva. De igual modo, a análise das experiências concretas nas escolas poderá possibilitar uma melhor compreensão dessa formação, cuja temática dá corpo ao capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO 2 – CLASSES INCLUSIVAS: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA, UM ESTUDO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

Este capítulo apresenta os dados da pesquisa de campo. Para tanto, em primeiro lugar, explicita-se a opção metodológica utilizada na análise da realidade dos sujeitos<sup>1</sup> investigados. Na seqüência, apresenta-se a investigação propriamente dita acerca da formação do professor e das necessidades educativas especiais, com foco na inclusão do aluno surdo.

### **2.1 Opção Metodológica**

Para a realização deste estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa por sua potencialidade em oferecer instrumental adequado para investigações, cuja natureza exige ir ao encontro da situação e do ambiente onde o fenômeno ocorre. Isto correspondeu à intenção de se ir ao encontro do professor no seu dia a dia, compartilhar das suas preocupações, dificuldades e conhecimentos.

Portanto, a opção do pesquisador por esta abordagem relaciona-se à natureza do fenômeno analisado e do material que se pretendeu coletar. Assim, ao se desenvolver a proposta de investigação em primeiro lugar buscou-se analisar a conveniência de se utilizar os métodos existentes, tendo em vista os tipos de informações de que se necessita, bem como os objetivos do trabalho de (RICHARDSON, 1999).

Considera-se, ainda, a possibilidade de uso de dados quantificáveis. seguindo ainda, a posição de Richadson (1999) porque, mesmo nas pesquisas eminentemente qualitativas, estão presentes aspectos quantitativos e, de igual modo, em estudos essencialmente quantitativos, podem ser encontrados dados qualitativos.

Este destaque decorre da polêmica existente em torno da falsa dicotomia entre estudos **qualitativos e quantitativos** ou **luta metodológica** que tem alimentado inúmeras críticas das lógicas comumente utilizadas para o

estabelecimento da **verdade científica**, conforme afirma Fernandez (1997) (grifo nosso). Constata, ainda, este autor, que as posições radicais contribuem para que elementos significativos do objeto de estudo fiquem de lado e, conseqüentemente, apresentem pobreza de resultados. Significa comungar com a idéia que, no conhecimento, há domínios quantificáveis e outros qualificáveis

Para Bogdan e Biklen (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), a pesquisa qualitativa ou naturalística tem como preocupação o processo mais do que o produto. Os dados descritivos são obtidos pelo pesquisador diretamente da situação estudada, visando a retratar adequadamente os sujeitos pesquisados. Segundo Fernandes (1997), tal enfoque “se esforça em preservar o contexto concreto e real da vida, tal como se apresenta no livre e natural jogo de múltiplas vivências em interação e sem (ou como o mínimo de ) intromissão do investigador e com ausência de qualquer intento ou controle de variações.” (Fernandes, p.68) ( tradução nossa).

André (1995) ressalta que o conceito de pesquisa qualitativa é marcado por muita controvérsia e dúvidas. Triviños (1994), por sua vez, afirma que a ausência de consenso sobre o caráter da pesquisa qualitativa decorre do conceito abrangente, da especificidade da ação e dos limites do campo de atuação. Além disso, é comumente reconhecida como aquela em que não se usam dados quantitativos.

É possível destacar, ainda, que o pesquisador não é indivíduo neutro no universo investigativo e, assim sendo, quanto mais inserido no meio que constitui objeto de estudo, mais oportunidade terá para dispor de dados relevantes. Isto não significa ausência de elaboração teórica, mas sim que “os estudos aproximam-se de um funil no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos na medida que o estudo se desenvolve” (LUDKE, 1986, p. 13). Em outras palavras é reconhecer o pesquisador, como membro de uma sociedade datada e localizada.

A abordagem qualitativa compreende várias modalidades de pesquisa com pontos em comum e alguns divergentes no que se refere aos procedimentos de análise de dados, a relação sujeito-objeto, porém, o aspecto consensual entre elas é a ênfase na obtenção dos dados qualitativos. Importante ressaltar que, embora reconhecendo que há uma certa subjetividade, desde a

---

<sup>1</sup> A amostra; 9 professoras

seleção dos focos de estudo, à observação propriamente dita, bem como na interpretação do fenômeno e, nem por isso, fica de lado a preocupação com o rigor metodológico.

Mezquita e Rodriguez (2001) afirmam que, para o investigador penetrar na essência dos processos e fenômenos e objetos da realidade, para fazer ciência, ele atua em dois níveis de conhecimento: o empírico e o teórico. O empírico diz respeito à prática do saber do senso comum, e é retirado da experiência das observações dos dados da realidade, correspondendo a primeira etapa do conhecimento; o conhecimento teórico, considerado de segundo nível, caracteriza-se pelo uso dos processos lógicos do pensamento, permite ao investigador interpretar dados, explicar fatos, aprofundar estudos, enfim, chegar a teorias científicas.

Em decorrência, a investigação pedagógica deve ocorrer via métodos teóricos e empíricos. Quanto ao método teórico, Mezquita e Rodriguez (2001) apresentam uma gama de possibilidades, como: análise e síntese, indução e dedução, histórico lógico, entre outros.

Neste estudo, no tocante aos métodos teóricos, elegeram-se análise e síntese, indução dedução e o histórico lógico. A análise e a síntese permearam a investigação, no momento em que se teve como preocupação, avaliar os elementos do problema, relacionados entre si e vinculados como um todo, para a interpretação, explicação, nas suas relações essenciais.

A relação Indução /Dedução também fundamentou este trabalho pelo fato de que se partiu de um conhecimento particular de cada sujeito e de cada escola, fazendo relações com o contexto mais amplo e vice-versa. O processo de formação do professor e a inclusão do aluno surdo foram abordados, tanto a partir das propostas governamentais, como da dinâmica interna da unidade escolar.

Esteve presente, em toda construção do trabalho, o método histórico-lógico uma vez que tanto a formação do professor e a inclusão do aluno surdo foram tratadas frente a um percurso histórico de transformação, no contexto sócio-político educacional, em âmbito internacional e nacional.

Quanto aos métodos empíricos, foram utilizados: a observação, a entrevista, o diferencial semântico e a análise documental. A observação realizada, nas escolas e especialmente na sala de aula, possibilitou um contato mais próximo com o objeto pesquisado. Essa estratégia, de fato, foi uma grande oportunidade de

constatar a ocorrência do fenômeno estudado e, no caso deste estudo, a observação foi de grande relevância, pois é na escola e na sala de aula que se concretiza a inclusão educativa dos alunos surdos. É no cotidiano da escola que o professor revela a adequação, ou não, da sua formação e também constrói a sua formação. Assim, foi necessário selecionar os principais focos de observação que deveriam manter os propósitos do estudo e assim, se partido de um guia previamente elaborado, procurou-se dirigir a atenção para o professor, sua formação e relações com a inclusão do aluno surdo.

As entrevistas foram realizadas utilizando-se roteiro pré-estabelecido. Algumas gravadas, pela preocupação de serem buscadas informações que a observação não permitiu constatar. As entrevistas ofereceram elementos essenciais para captar a trajetória da formação dos professores, bem como as concepções que têm de inclusão e surdez.

Ao utilizar o diferencial semântico, procurou-se captar nas respostas dos professores, elementos que dessem mais subsídios para analisar, como se processam as relações interpessoais professor e alunos. Ao selecionar as palavras, teve-se como preocupação, as propriedades semânticas dentro do contexto estudado.

Utilizou-se a análise documental com a intenção de levantar dados complementares sobre a história das escolas, dos projetos pedagógicos, e da rede estadual da Bahia.

Em razão do caráter do estudo, a escola constitui-se um campo fundamental para investigação, uma vez que oferece inúmeras situações para que o pesquisador observe, focalize, descreva e analise a situação e a seqüência de acontecimentos com mais profundidade.

O Estudo de Caso técnica privilegiada neste estudo, por se constituir em mecanismo extremamente útil quando se pretende “recortar” a realidade e aprofundar a visão de uma parte específica da mesma, uma vez que se buscou analisar, em que medida a formação dos professores de duas escolas da rede estadual de Feira de Santana, que atuam em classes inclusivas, está ou não, dando conta de incluir o aluno surdo.

Tal recorte não significa, contudo, um fragmento isolado, descontextualizado, pois o caso possui interesses próprios e facetas que lhe são inerentes mas que relacionadas com o ambiente mais amplo “tem sido usado,

quando o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada,” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Desse modo, ao propor estudar a formação do professor para inclusão do surdo, não se pretendeu perder de vista a complexidade da realidade, nas suas relação com o sistema de educação da sociedade brasileira, nas suas várias determinações, pois o trabalho escolar, diferencia-se das formas estabelecidas, nas normas (legislação, decretos, declarações e etc.) que regulamentam a educação em geral, ou em particular à Educação Especial. Ao abordar o trabalho escolar, o pressuposto é de que se trata:

de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das *organizações escolares* (NÓVOA, 1995, pg. 20).

Segundo Nóvoa, essas organizações não se limitam a reproduzir as normas e valores do macro sistema, mas produzem uma cultura própria, no jogo dialético entre os atores educativos (professores, alunos, dirigentes, pais, etc.) e é impossível de serem compreendidas numa abordagem descritiva e funcional que permite ampliar o foco de análise sobre a formação do professor na perspectiva aqui adotada.

### **A escolha das escolas**

Para fins de delimitação do universo a ser pesquisado, dada a natureza do estudo, levou-se em conta, em primeiro lugar, a escolha intencional das escolas a serem pesquisadas, a partir do critério de maior tempo de experiência no campo da inclusão educativa de alunos surdos.

Foram selecionadas as Escolas Alfa e Beta (nomes fictícios) e tomadas para estudo todas as classes regulares que atendem a alunos surdos, ou seja, 2 classes de Aceleração I,<sup>2</sup> Estágio I e II na escola ALFA e uma 5<sup>o</sup> Série na Escola Beta. As professoras escolhidas atenderam a uma única razão estarem

---

<sup>2</sup> Curso de Ed. básica para Jovens e Adultos equivalente ao ensino Fundamental séries iniciais.

atuando nessas classes, passando assim a se constituir o universo **da amostra**, 9 professoras.

A amostra, na Escola Alfa foi constituída por 2 professoras com formação em nível médio e na Escola Beta por professoras com nível superior. Através do contato com realidades que se apresentaram distintas, pretendeu-se desvelar as singularidades, a partir da realização de dois estudos de caso.

A pesquisa de campo, iniciada no mês de maio de 2000, estendeu-se até o final do ano. Nesse período, foram observadas reuniões, eventos, o dia a dia escolar, principalmente, a sala de aula a qual mereceu atenção especial, de forma que se esteve nesse espaço, ao longo da pesquisa, em média, 4 horas com cada uma das professoras pesquisadas.

Em síntese, foram estudadas duas escolas, entrevistadas duas diretoras, duas coordenadoras, nove professoras e três alunos surdos nas trinta visitas realizadas.

O conjunto de informações coletadas, após tratamento, passou a se constituir em dados que foram agrupados em temas, considerados centrais, nesta investigação. São eles:

- As escolas pesquisadas e a opção pelas classes inclusivas com foco no aluno surdo;
- A formação do professor e as necessidades especiais de educação;
- Os professores, o cotidiano da sala de aula e o processo ensino aprendizagem;
- A relação professor aluno e a experiência com alunos surdos;
- Os alunos surdos e a classe inclusiva: o contraponto ao discurso da escola.

Para se compreender as razões da implantação das classes inclusivas, buscou-se questionar as escolas, através dos sujeitos que nelas atuam, sobre as razões da opção pelo modelo inclusivista, bem como a materialização dessas idéias, questões que serão tratadas na seqüência.

## **2.2 As Escolas Pesquisadas e a Opção pela Classe Inclusiva com Foco no Aluno Surdo.**

Ao investigar as escolas escolhidas e a opção pelas classes inclusivas, o propósito foi, não só conhecer as escolas, mas compreender as razões que as levaram a optar pelas classes inclusivas.

### **Escola Alfa**

A Escola Alfa foi fundada, em 1927, no bojo do movimento de interiorização de Escolas Normais, como parte da política educacional liderada por Anísio Teixeira, então Diretor da Instrução da Bahia. Ao longo da sua trajetória, esta escola foi a grande responsável pela formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Feira de Santana e de regiões circunvizinhas.

Porém, no momento atual, em decorrência da política educacional do país, no que diz respeito, sobretudo, à formação do professor, interrompeu-se uma tradição de mais de 70 anos dedicados, exclusivamente, à formação de professores para as séries iniciais, levando a escola a diminuir a oferta do Curso Normal, abrindo espaço para o curso de Formação Geral.

Localizada no centro da cidade, a escola em questão é formada por três grandes prédios, com dependências amplas e arejadas, ocupando uma área de grande dimensão, bastante arborizada, mas sem nenhum serviço de ajardinamento, como espaço comumente utilizado para estacionamento de carros, recreação e prática de esportes.

Um dos prédios, o mais antigo e imponente, é constituído de dois pavimentos verticais onde ficam situadas a direção, a secretaria e a coordenação, bem como sala dos professores, a sala de vídeo, a videoteca, a biblioteca, almoxarifado, a cantina, os dois laboratórios de informática, a sala da fanfarra, os banheiros e as salas de aula.

O segundo prédio é formado de dois pavimentos, uma escada, corredores, salas de aula, sala de coordenação e banheiros. O terceiro prédio, menor e mais simples que os demais, é composto de salas de aula, banheiros para alunos e alunas e para as professoras, um refeitório, cozinha, sala de coordenação e

duas áreas internas que são utilizadas para recreação. Foi construído com o objetivo de funcionar como Campo de Estágio para o curso de Magistério, razão de concentrar nas suas dependências, apenas, as séries iniciais do Ensino Fundamental cujo funcionamento é desintegrado pedagogicamente, do Ensino Médio.

A direção é composta por um diretor, três vice-diretores, três assistentes, uma secretária e vinte e quatro funcionários, que atuam na secretaria e em serviços gerais. O quadro técnico - pedagógico da escola é constituído de cento e quarenta e oito professores e dez coordenadores pedagógicos. Conta permanentemente, com serviço de vigilância terceirizada.

A escola funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno e oferece Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e Ensino Médio (Formação Geral e Normal). Há também a modalidade Educação Especial tanto em classes regulares como segregadas.

Em 2000, a matrícula foi de 4.014 alunos, segundo o Censo Escolar, conforme mostra a Tabela 1. Os alunos são oriundos das camadas: média e popular, tanto da zona urbana, como rural.

**Tabela 1 - Distribuição de alunos por nível de escolaridade – Escola Alfa**

Nível	Modalidade do Ensino					Total
	Fundamental (1ª a 4ª)	Fundamental (aceleração 1)	Magistério	Formação Geral	Aceleração III	
Ensino Fundamental	451	210	-	-	-	661
Ensino Médio	-	-	889	1.215	1.249	2104
<b>Total</b>	<b>451</b>	<b>210</b>	<b>889</b>	<b>1.215</b>	<b>1.249</b>	<b>4014</b>

Fonte: Censo Escolar 2000/Escola Alfa

### **Escola Beta**

A Escola Beta foi criada, em 1951, pela Loja Maçônica Luz e Fraternidade com o objetivo de atender a "pré-escolares", filhos de maçons, devido à inexistência de escolas do gênero, na cidade de Feira de Santana, naquela época. Alguns anos depois de sua criação, mediante convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, passou a matricular também, filhos de pessoas da comunidade.

A partir de 1982, iniciou-se um processo de desativação desse nível de ensino, embora ainda permaneça presente, tanto no nome da escola, como na lembrança das pessoas.

A escola está situada em um espaço que permite confrontar duas realidades: de um lado, uma das principais ruas da cidade, onde se localizam lojas e residências de classe média alta: e de outro lado, um bairro de grande pobreza.

A estrutura física da escola é composta por três pavilhões. Um deles, situado na entrada principal, abriga secretaria, diretoria, salas de aula, biblioteca, sala dos professores. O segundo, situado atrás do primeiro, é formado por salas de aula, banheiros, cozinha e duas salas onde funcionavam um consultório médico e dois depósitos. Nesse pavilhão, há um portão que dá acesso à quadra de esporte, dois campos de futebol e o Centro Odontológico, mantido através de convênio Loja Maçônica e Universidade Estadual de Feira de Santana. O terceiro pavilhão é ocupado por salas de aula.

A administração da escola é constituída de um diretor, uma vice – diretora, uma secretária e onze funcionários para serviços diversos. Conta também com dois coordenadores e trinta e cinco professores. A matrícula registrada, no ano de 2000, foi de 1.139 alunos, de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

**Tabela 2 – Distribuição de alunos por nível escolaridade - Escola Beta**

Nível	Modalidade do Ensino			Total
	CBA*	3ª a 4ª série	5ª a 8ª	
Ensino Fundamental	275	357	507	1.139
Total	275	357	507	1.139

Fonte: Censo Escolar 2000/Beta

\* CBA - Ciclo Básico de Aprendizagem

De modo geral, as escolas se caracterizam pela inexistência de instalações adequadas para os professores e para a coordenação realizarem atendimento ao aluno, atividades de planejamento e estudo. Há, também, carência de móveis para os professores, situação esta que os obriga a removerem materiais de um lugar para outro, a fim de minimizar a situação, como expressa a fala de uma das professoras entrevistadas:

“ Vivo carregando materiais de cima para baixo !”

Os recursos didáticos são escassos para professores e alunos. A exceção verificada fica por conta de que os alunos da escola Beta que dispõem de livros didáticos do Programa da Fundação da Assistência ao Educando (FAE) e uma sala de leitura com razoável quantidade de livros de literatura. A escola Alfa dispõe de dois laboratórios de informática, praticamente sem uso pela dificuldade que os professores sentem em trabalhar; ao mesmo tempo, com número de alunos em torno de quarenta e cinco por classe. O recurso básico utilizado no dia a dia é o quadro de giz. Esta situação está presente em diferentes depoimentos. Diz uma das professoras, procurando justificar a situação:

“..falam para o professor desenvolver um ensino moderno mas o que ele tem a sua disposição é um mimeógrafo a álcool.”

A escola está imersa em um reformismo permanente, resultante da ausência de continuidade na política educacional do país. Em cada período governamental, sucedem-se propostas, mudam-se prioridades e estabelecem-se novas metas que passam a ser implementada pela escola, como: Ciclo Básico (CBA I), Classes Aceleradas e Projeto Amigos da Escola, Vídeo Escola, Aceleração, entre outras.

A pouca mobilização e envolvimento da comunidade escolar tem contribuído para outras ações verticalizadas, concebidas externamente com a chancela da Secretaria de Educação do Estado, a exemplo da implantação do Colegiado Escolar e do Projeto Pedagógico. São práticas que existem, sem a devida reflexão sobre a importância das mesmas, como mecanismo democrático de organizar e dinamizar a ação educativa para o trabalho que as escolas desenvolvem.

### **A opção pelas classes inclusivas**

Para estabelecer elos entre as escolas, os professores e a proposta inclusivista, tomou-se como ponto de partida o cenário mais geral e nesse sentido, recuperam-se algumas informações e pode-se verificar que o debate sobre a democratização e universalização da educação, reforçado por documentos legais, a exemplo da Constituição Brasileira, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei 9393/96) e do Plano Nacional da Educação/2001 teve como desdobramento várias ações concretas voltadas para o atendimento à maioria da população.

Na Bahia, no que diz respeito ao campo da Educação Especial, uma série de medidas foram intensificadas nos meados da década de 90 como: a oferta de cursos de especialização para professores; implantação de classes especiais; apoio pedagógico e didático. Nesse período ocorreram, na Escola Alfa, cursos adicionais na área de surdez e cegueira, com a participação de professores das duas escolas pesquisadas. No bojo de forte movimento, no país, em defesa da ampliação das oportunidades educativas, ambas escolas iniciaram o atendimento aos alunos surdos em classes especiais.

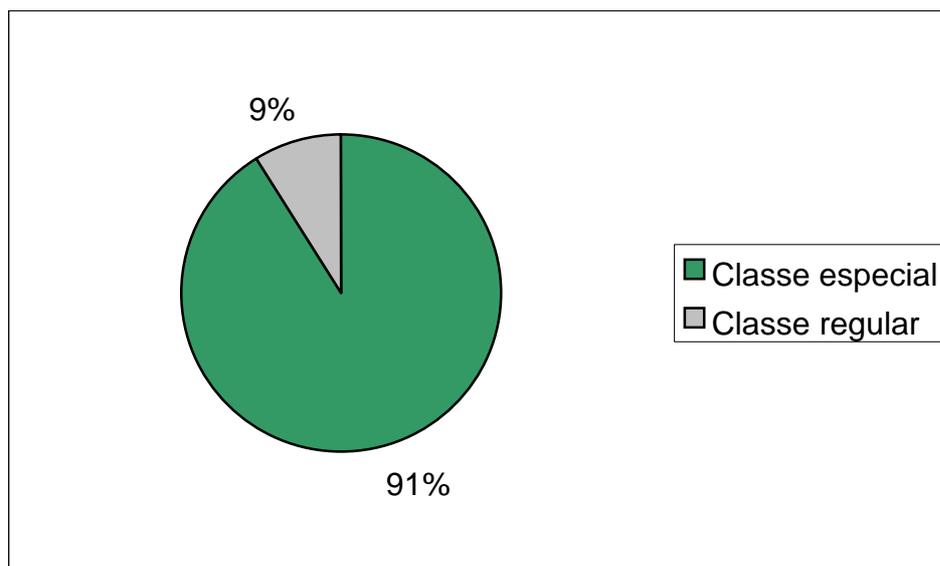
Aos poucos se começou a perceber a tendência de serem incluídas as pessoas com necessidades educativas especiais em classes regulares, o que, também vem sendo materializado na rede de ensino na Bahia, conforme pode ser verificado nas escolas pesquisadas, através da Tabela 3 e Figura 1.

**Tabela 3 – Alunos surdos atendidos nas escolas/2000.**

Escola	Número de Aluno						
	Classe Especial			Classe Regular			Total Geral
	Alfabetização	3ª Série	Total	Aceleração I	5ª Série	Total	
ALFA	40	-	40	04	-	04	46
BETA	06	16	20	-	02	02	22
Total	46	16	62	04	02	06	68
	%		91			9	100

Fonte: Pesquisa de Campo/2000.

O gráfico a seguir ilustra a participação dos alunos surdos, nas classes regulares e especiais.



**Figura 1 – Alunos surdos em classe especial e classe regular.**

Fonte: Pesquisa de Campo/2000

De acordo com os dados, levantados anteriormente, 91% dos alunos surdos das duas escolas estão nas classes especiais, enquanto 9% estão nas classes regulares, evidenciando o acentuado desnível entre ambas. A diferença verificada nos percentuais reitera a situação ainda inicial da proposta inclusivista, bem como o predomínio das classes segregadas.

A tabela a seguir mostra a distribuição dos alunos surdos nas classes regulares nas duas escolas pesquisadas.

**Tabela 4 – Distribuição dos alunos surdos nas classes regulares, por faixa etária,**

Faixa Etária	Escola Alfa	Escola Beta	Total Geral
18 a 20anos	-	02	02
24 a 26 anos	03	-	03
27 a 30 anos	01	-	01
<b>Subtotal</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>06</b>

Fonte: Pesquisa de Campo/2000

Vê-se, através da tabela acima, que os alunos atendidos pelas escolas apresentam elevada faixa etária o que encaminha para algumas pistas como: ausência de atendimento em idade própria; retenção escolar; dificuldade do professor para dar respostas à situação que lhe é apresentada. Permite ainda realizar algumas reflexões a respeito das razões que levaram cada instituição pesquisada optar pela inclusão e o sentido dado a essa posição, tendo em vista as propostas mais amplas.

Para identificar os motivos que nortearam a escola à implementação das classes inclusivas bem como se deu à participação e o envolvimento dos professores nessa decisão, buscou-se então obter informações através das diretoras que em entrevista assim se manifestaram sobre a questão:

Há três anos [a escola] iniciou a inclusão em decorrência do desempenho apresentado pelas alunas. As professoras { das classes especiais} acharam que elas poderiam freqüentar uma classe regular e assim elas foram para uma classe de 3ª série.” (Diretora da Escola Beta)

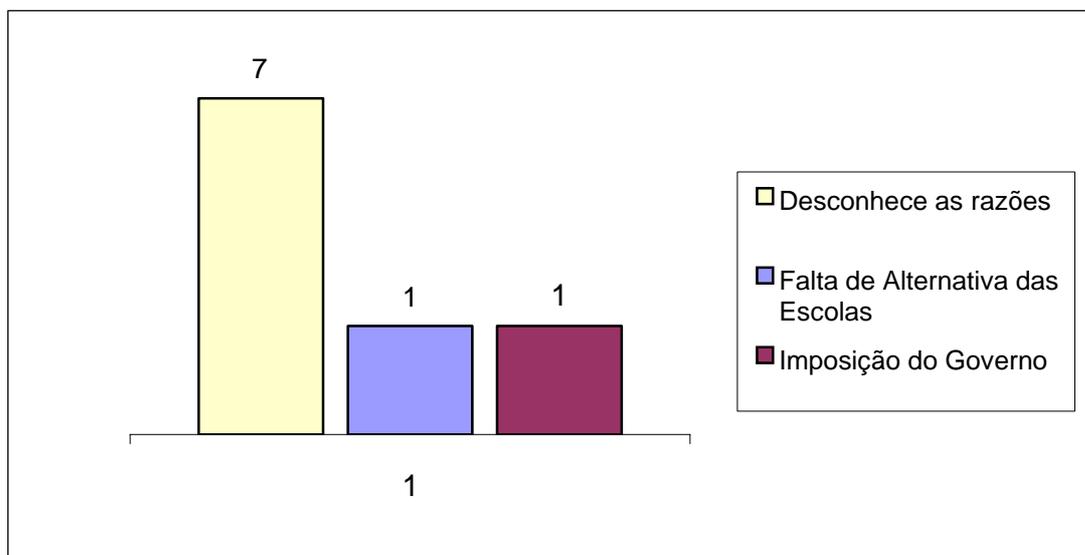
Têm três anos.{ Início da inclusão} Como os alunos tinham que prosseguir os estudos, e a classe em especial estava voltada para a alfabetização a solução foi colocá-los nas classes comuns além disso a SEC estava estimulando a inclusão” (Diretora da Escola Alfa).

A partir do resultado das entrevistas conforma-se que a tentativa de inclusão ocorreu, no mesmo período, nas duas escolas, pela necessidade de serem dadas respostas aos alunos surdos, no processo de escolarização. Embora não expresse, claramente, as diretoras deixam entender que as classes especiais não davam conta da necessidade dos alunos surdos o que motivou a abertura das classes regulares para recebê-los.

Importa destacar que foi percebida, na Escola Alfa, a influência das professoras das classes especiais para que os alunos surdos passassem a freqüentar classes regulares, conforme o seguinte depoimento:

A professora .X. [ da classe especial ] argumentando que os alunos estavam alfabetizados, saiu distribuindo com as professoras das classes mais adiantadas. (S. 2 Escola Alfa).

Ao investigar o entendimento das professoras sobre a questão, a figura que se segue apresenta uma síntese elaborada a partir da fala das mesmas.



**Figura 2- Motivos da inclusão de alunos surdos na escola (segundo as professoras) -2000.**

Fonte: Pesquisa de Campo/2000.

Embora as respostas sejam diferentes, elas convergem, no entanto, para um ponto comum: o distanciamento das professoras em relação à proposta, uma vez que na sua totalidade elas não têm clareza das razões por que a escola tomou a decisão de incluir os alunos surdos nas classes regulares

As observações e entrevistas mostram que a organização interna das classes especiais dificulta o trabalho escolar. A presença de alunos de acentuada diferença de faixa etária e nível de aprendizagem é uma situação difícil de ser acompanhada, aliada ao preparo inadequado das professoras que tem como resultado no baixo desempenho dos alunos, de forma tal que a repetência, por anos e anos consecutivos, é uma norma.

As professoras das classes especiais, frente às suas dificuldades, defendem a importância de que os alunos mudem de professores e passem para classes regulares, no entanto, essa intenção não é compartilhada pelos demais professores, que a rebatem:

*“Quem tem que ficar com alunos surdos são as professoras que têm o preparo”*

A escola está sendo pressionada a atender uma nova clientela para a qual não está preparada e, sequer, tem clareza das implicações daí decorrentes. A iniciativa de inserir o aluno surdo, na classe regular, não resultou de um

compromisso definido, coletivamente, ou de discussões das questões postas pela sociedade à escola, mas, ao que tudo indica, partiu de uma decisão isolada, sem o envolvimento dos atores educativos, elementos centrais para a efetivação da proposta inclusivista.

Trata-se de uma temática cujo parecer do corpo docente é fundamental, considerando-se a escola, numa perspectiva organizacional, conforme enfatiza Nóvoa (1995 p. 34) “há um conjunto de decisões que não revelam do foro profissional e que encontram a sua legitimidade noutras fontes de poder”; mas nem por isso descarta a importância de aclarar os limites de ação dos atores educativos na efetivação de um projeto comum. Nota-se que não estão bem definidos os espaços de decisão na escola, o que compromete um trabalho colaborativo.

Quanto à presença dos alunos surdos, na sala de aula, as professoras são enfáticas afirmando que foram tomadas de surpresa. Das professoras entrevistadas, 4 demonstraram favoráveis à inclusão e 5, desfavoráveis, no entanto, mesmo as que são favoráveis, questionaram a forma como a inclusão está sendo efetivada, nos seus depoimentos atestam o quadro descrito:

A inclusão tem a ver com a sociedade como um todo. Sou contra a inclusão uma vez que os professores não estão preparados e a escola não tem condições físicas.

O que é discriminar? É fazer o que estão fazendo?” (S.5 Escola Beta).

Interessante, mas gostaria de ter oportunidade para trabalhar melhor. Gostaria de saber como me posicionar melhor com as alunas” (S.6, E. Beta).

Concordo com a inclusão, mas condicionada à incentivos.” (S.8, E. Beta).

“Considero arbitrária esta educação que está sendo desenvolvida, que não prepara antes a escola. A escola está sendo usada {desrespeitada} para desenvolver essas propostas.” (C.2 Escola Alfa) (grifo nosso).

Das professoras entrevistadas, 7 expressam sua insatisfação, diante do trabalho desenvolvido pela escola, e indicam a preferência para que o aluno surdo freqüente a classe segregada. O depoimento seguinte ilustra tal posicionamento.

A inclusão é relativa. Não há discriminação na classe comum, porém o aluno perde no aprendizado. Com a turma só de deficientes auditivos o professor se expressa melhor. Já se trabalhando com os dois, tem que se suprir a deficiência e o professor fica dividido (S4 E Beta).

Há, nos depoimentos, indicativos de aspectos que interferem no processo de inclusão: mudanças na sociedade, o papel da escola, as condições

materiais e pedagógicas. Identificam, também, a existência de um aluno real, portador de NEE, e a importância de novas práticas.

Essas descobertas representam o que Nóvoa chama de bases conceituais e pressupostos invisíveis que permitem aos sujeitos atribuir significados aos fatos do cotidiano, constituindo-os como uma referência para as condutas individuais, capazes de dar sentido ao jogo dos atores.

Os depoimentos das diretoras e das professoras demonstram as forças presentes na escola, na perspectiva de Nóvoa, e traduzem, de certo modo, o projeto de **inclusão desejável**. Demarcam a contestação do professor, frente à linearidade e à hierarquização da inserção do aluno surdo em classes comuns, traduzida em rejeição, preocupação, indiferença e interesse ou desinteresse.

Em síntese, as constatações realizadas permitem supor que as escolas encontram-se fragilizadas pela ausência de um trabalho educativo conseqüente e uma estrutura organizacional hierarquizada. E para atender a uma nova realidade, o professor necessita de ter clareza do seu papel social, ter legitimada sua identidade e autonomia e que a escola passe a ser um lugar de debate, de diálogo e de reflexão coletiva; condições básicas para que o professor possa desenvolver o seu trabalho e o aluno surdo tenha a oportunidade de estar incluído de fato.

As referências obtidas nas escolas, são convites para investigar a formação do professor considerada diretamente vinculada ao processo de inclusão, que será analisada na seção seguinte.

### **2.3. A Formação do Professor e as Necessidades Educativas Especiais**

Ao se pensar em uma escola inclusiva, aberta a todos, onde cada aluno com NEE tenha condições de construir o seu saber e se desenvolver como os demais, não se pode deixar de considerar a relevância do professor na concretização dessa proposta.

Esse entendimento estimulou a realização da presente pesquisa, como possibilidade de verificar, no âmbito da cidade de Feira de Santana, a relação: formação do professor e o cotidiano das classes inclusivas.

Nesta seção, tem-se a intenção de traçar o percurso da formação básica e continuada do professor e o preparo obtido para atuar com a inclusão de

alunos surdos, motivo porque se toma como ponto de partida o levantamento empírico das informações sobre este professor.

Constatou-se que todos os sujeitos são mulheres, com idade acima de 30 anos, casadas, (apenas 2 são solteiras). De forma geral, têm uma jornada de trabalho de 40 a 60 horas aula semanais distribuídas, na maioria das vezes, em duas ou três escolas e com pouco tempo disponível para estudo e preparo das aulas.

O tempo de experiência docente é variável. Encontraram-se professores de 7 meses a 33 anos de atividade docente, porém as faixas intermediárias de 10 a 23 anos são preponderantes como fica evidenciado na tabela 5.

Excetuando as professoras que fizeram o curso de magistério (2), as demais são Licenciadas em nível superior nas seguintes áreas; Educação Física, Estudos Sociais, Letras Vernáculas, Biologia e Artes Plásticas e uma fez Bacharelato em Ciências Contábeis. Todas participam de cursos de atualização promovidos pela Secretaria de Educação do Estado, na área de formação inicial e, ou voltado para implementação de propostas educativas, como: Ciclo Básico, Tv Escola, Salas de Vídeo e Alfabetização, como demonstra a tabela que se segue:

**Tabela 5 – Caracterização das professoras pesquisadas**

Identificação			Formação		Atuação				
Nome	Sexo	Est. Civil	Inicial	P/Ed.Esp.	Instituição	Cursos	Tempo de Serviço (ano)	Carga Horária (h)	Aluno Surdo
S1	F	C	Magistério	Não	Escola Alfa	Aceleração 1	33	40	3
S2	F	C	Magistério	Não	Escola Alfa	Aceleração 1	23	40	1
S3	F	C	Licenciatura	Não	Escola Beta	5ª Série	10	40	2
S4	F	S	Licenciatura	Não	Escola Beta	5ª Série	7 meses	34	2
S5	F	C	Licenciatura	Não	Escola Beta	5ª Série	20	60	2
S6	F	S	Licenciatura	Não	Escola Beta	5ª Série	4	40	2
S7	F	C	Licenciatura	Não	Escola Beta	5ª Série	23	60	2
S8	F	C	Licenciatura	Não	Escola Beta	5ª Série	10	60	2
S9	F	C	Bacharelado	Não	Escola Beta	5ª Série	27	40	2

Nota: Sexo {F-Feminino Estado Civil { S-Solteira, C- Casada P/ Preparação

Fonte: Pesquisa de Campo/2000.

A tabela permite constatar que os sujeitos pesquisados ao longo da formação inicial, não tiveram oportunidade de se prepararem para atuar no campo da Educação Especial, e apenas um deles mencionou que a Instituição onde

realizou sua graduação promovendo cursos rápidos voltados para esta temática mesmo assim, não participou desses cursos. Deu-se este fato com a professora mais jovem cuja formação ocorreu na última década.

Ficou evidenciado que, a Educação Especial não tem se constituído objeto de interesse das instituições formadoras de professores no Estado da Bahia, dando margem inclusive ao surgimento de iniciativas isoladas e sem credibilidade. Assim é que apenas 2 das professoras tiveram contato com a questão mas de forma superficial ou até mesmo traumática como atestam os depoimentos que se seguem.

Era muito difícil para mim conviver com aquelas pessoas .nem conseguia dormir... meu médico disse que tenho distúrbio neuro – vegetativo que me impede de conviver com determinadas situações (S1 Escola Alfa).

A professora se refere a experiência que teve com o curso ministrado no Instituto de Cegos. Outra professora participou de um curso de reabilitação física e assim se manifestou:

Minha expectativa era muito grande, mas o professor me decepcionou ele visava apenas ao dinheiro, não quis passar informações (S.4 Escola Beta).

É significativo destacar que as referidas professoras , estão situadas na Tabela 5, nas datas extremas do período de formação; uma, na década de 60 e outra, no final da última década, períodos que foram marcantes na luta pela democratização da educação, neste país, embora demarcado por todo um ideário distinto acerca das necessidades educativas especiais.

Ao se questionar as professoras sobre o conhecimento das proposições referentes à política de EE, cada uma afirma desconhecer tais propostas e que tem vagas informações sobre o tema, conforme os depoimentos que seguem:

“Ouvi falar que é para não se fazer diferença e deve-se colocar os alunos deficientes nas mesmas classes dos normais” (Escola Beta S.4).

“O que sei é de algumas leituras de revistas e conversas com colegas” (S .8 Escola Beta).

“Tenho trocado muitas informações com colegas do Município que atuam na APAE” (S. 7 Escola Beta).

“Não tenho interesse pelo assunto” (S1 Escola Alfa).

O que esses depoimentos não revelam é que embora as professoras não detenham o conhecimento formal ou acadêmico, elas estão construindo, na

escola, conhecimentos resultantes da apropriação do que fazem, na prática escolar, na relação estabelecida com os alunos e nas condições concretas que vivenciam com seus parceiros de trabalho.

A despeito da lacuna existente no processo de formação do professor no que concerne a conhecimentos acerca da educação especial, encontram-se posições diferenciadas no sentido de supri-las, como se pode registrar:

... não tenho interesse algum em aprender a me comunicar com surdos. Fui preparada para trabalhar com ouvintes e não com surdos” (S1 Escola Alfa).

“Tenho todas as dificuldades, mas não tenho interesse em aprender, a menos que tenha incentivo (S2 Escola Alfa).

Não tenho feito curso ultimamente, muito menos de Educação Especial. (S9 Escola).

Queria só aprender em termos de comunicação para chegar mais perto.” (S6 Escola Beta).

Quero aprender a me comunicar, aliás, faço questão. Se souber de algum curso me avise. (S7 Escola Beta).

Os depoimentos retratam um profissional com baixo interesse em se qualificar para lidar com alunos surdos, principalmente os que atingiram maior tempo de serviço. Outra indicação levantada é de que aquelas professoras que apresentam algum interesse pela questão, utilizam mecanismos próprios do mundo ouvinte e deixam à margem aqueles cujos corpos e mentes não funcionam segundo esse padrão.

Na medida em que se teve a expectativa de tomar a formação do professor como um processo de autoformação, baseado na reelaboração dos saberes acadêmicos e no confronto com as experiências escolares, procurou-se saber dos professores acerca da contribuição da escola na sua formação e alguns assim se expressaram:

Não sei.. Acho que... através de curso. (S.2 Escola Alfa).

“(A escola) Dá a experiência. Por mais que tenho estudado é diferente da teoria, na medida em que vivencio, necessito de mudanças.” (S.4 Escola Beta).

Sim, através da troca com os colegas. (S. Escola Beta).

A escola tem contribuído com o meu desenvolvimento pois tem divulgado meu trabalho através da diretora e de certa forma os colegas. A direção dá todo apoio. Nem todos reconhecem, né? (S. 6 Escola Beta).

A escola não oferece condições para meu aprimoramento, é tudo muito isolado (S.7. Escola Beta).

Não conto com o apoio da escola, eu faço meu trabalho sozinha (S.8 Escola Beta).

Desde quando a escola se preocupa com a formação do professor? (S.9 Escola Beta)

Constata-se, nessas entrevistas divergências que evidenciam a pouca utilização dos espaços existentes, nas escolas, para o aprimoramento profissional, observando-se situações que demarcam o sub aproveitamento e o desvirtuamento das finalidades educativas. No caso dos horários de atividades complementares (AC)<sup>5</sup>, há situações em que, quase sempre, o professor busca justificativas para se ausentar principalmente na escola ALFA. Na escola Beta, as justificativas não são tão aceitas pela direção e algumas professoras acabam ficando para fazer **tarefas**.

Ainda que não se tenha percebido controle sobre as professoras, notou-se na escola Beta que a administração procura acompanhar o trabalho, envolvendo-as na dinâmica da escola. Segundo, 2 professoras a escola tem contribuindo para o seu aprimoramento profissional.

Essas opiniões reforçam as análises realizadas por Nóvoa sobre o desenvolvimento profissional. Para ele, a escola, como um espaço de trabalho e de formação, deve estimular a autonomia relativa do professor, no sentido de favorecer-lhe projetos educativos que possam substituir a rigidez, pela flexibilidade; o trabalho solitário pelo compartilhado, buscando atingir o objetivo de desenvolver a capacidade de lidar com as incertezas da profissão. Algumas professoras confirmam essas idéias e indicam a necessidade de se ter mais visibilidade dos espaços de ação, envolvimento mais efetivo da área profissional como mecanismo de formação.

No que se refere à formação do professor para atuar com alunos surdos, todos os 9 sujeitos consideram indispensável o conhecimento da língua de sinais:

Reconheço que o professor precisa de preparo... pois o ensino deles é através de sinais". Eu explico ..explico... e eles não aprendem. (S.2 E. Alfa).

Para trabalhar com aluno com necessidades é preciso ter conhecimento. (S.8 E Beta).

---

<sup>5</sup> parte da carga horária de trabalho do professor destinada à estudos, planejamento e outras atividades didáticas, metade da qual é cumprida na escola

É mais fácil lidar com as alunas, vejo como Cris e Ivone (Professoras das classes especiais) orientam as meninas. Tenho percebido o desenvolvimento e é emocionante. A relação de Cris com as meninas é diferente da que eu tenho. (S. 6 E. Beta)

Embora nesses depoimentos a questão da formação seja abordada de forma genérica, percebe-se, nas entrelinhas, que o ponto de referência das professoras é a comunicação. Esse entendimento pode ser relacionado a dois fatores: a dificuldade de a professora entender e se fazer entendidas pelo aluno surdo, a visão limitada sobre a surdez, circunscrita a aprendizagem de língua, herança de uma tendência clínica ou lingüística que vê a questão de forma isolada, sem serem considerados aspectos; educacionais, políticos e filosóficos. Apenas uma professora destaca que:

É importante também que tenha uma coordenadora que saiba orientar ( S. 7 Escola Beta).

Vale ressaltar que as coordenadoras reconhecem seu despreparo para tal, como também a necessidade da formação das professoras neste sentido, afirmam:

Pelo menos a língua de sinais precisam conhecer” (C Escola Alfa).

O professor precisa saber o que é o deficiente, as suas necessidades, ter psicologia para detectar o que é diferente, saber se comunicar com o surdo, ter a sensibilidade, querer ter disponibilidade. (C Escola Beta).

Embora a comunicação seja relevante, nesta sociedade de cultura ouvinte, cujos professores de surdos, na maioria, são ouvintes, não se pode deixar de considerar que esta compreensão oferece limites, uma vez que é deixado de lado questões como concepção de surdez e suas relações com o ensino e com a sociedade como um todo, o que, de certa forma, está verbalizado pela coordenadora da Escola Beta, numa visão mais ampliada do trabalho educativo.

Outro aspecto a destacar é o fato de as professoras desconhecerem os motivos e o grau da surdez dos alunos. Apenas uma professora da Escola Beta apontou indícios de fatores responsáveis pela perda auditiva das alunas, mas sem muita certeza. Ao que parece, as professoras não se interessam nem percebem o sentido desse conhecimento. Os surdos são vistos de forma hegemônica, não importa como nem o que motivou a surdez.

Diante das questões analisadas, pode-se inferir que as professoras na sua formação inicial, não foram preparadas para atuar com as necessidades

educativas especiais e, por sua vez, a formação continuada não tem contemplado tal dimensão. Embora tenham realizado cursos os mais variados e em épocas das mais diversas não obtiveram subsídios teórico-práticos necessários para que pudessem desenvolver um ensino adequado ao aluno surdo.

Há de se considerar que nem todas as professoras estão inseridas na dinâmica de desenvolvimento pessoal, de qualquer natureza, o que fica evidenciado nos depoimentos das profissionais, de maior tempo de serviço, em final de carreira. Tal evidência vai ao encontro das análises feitas por (HUBERMAN 1992 apud CANDAU 1997) que explicitam, como a fase de desinvestimento, de recuo e interiorização.

O desenvolvimento profissional docente, como um contínuo, não é percebido como algo coletivo, as iniciativas ocorrem de forma isolada e quase sempre, voltadas para a área de formação inicial.

Ainda que na escola Beta, ocorrem manifestações de interesses, voltados para o conhecimento da língua dos sinais, mas comparando com o conjunto de professoras, não são significativas essas intenções. Ao que parece, a Língua de Sinais é aceita apenas como uma referência para o ensino/ aprendizagem da língua majoritária.

A questão da educação especial representa para a maioria uma eventualidade, na atuação profissional, não se constituindo, portanto em elemento necessário à formação pessoal. Isso pode ser compreendido pelo fato de não se ter incorporado o novo contexto educativo voltado para a inclusão.

Resta saber, ante as questões expostas, como os professores desenvolvem suas atividades, no cotidiano de sala de aula, nesta próxima seqüência.

## **2.4 Os Professores, o Cotidiano da Sala de Aula e o Processo Ensino-Aprendizagem**

Esta seção tem como finalidade mostrar a prática cotidiana a partir do pressuposto de que o trabalho do professor, em sala de aula, traz explícita ou implicitamente, toda uma concepção de educação e de educando. Focalizam-se, neste sentido, as condições que o professor cria para realiza seu trabalho, ou seja,

os mecanismos que utiliza para concretizar o processo de ensino e aprendizagem: como planeja, a natureza dos conteúdos, os recursos que utiliza e como avalia.

Verifica-se através de análise do projeto pedagógico de cada escolas que o conteúdo do mesmo não é conhecido, efetivamente pelos professores. Ainda que o projeto defina como objetivo da escola a formação de cidadãos críticos, constatam-se procedimentos que contrariam essa intenção.

Segundo afirmaram os coordenadores pedagógicos das duas escolas, o planejamento didático é formulado, a partir dos parâmetros curriculares nacionais e dos livros didáticos Na Escola Alfa, a classe formada por jovens e adultos, diz se pautar na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), formulada pelo MEC, que tem como princípio uma educação que parta do contexto de vida do adulto. Ela também, não se adequa aos alunos surdos como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

De forma geral percebe-se que o planejamento é defendido como fundamental para o êxito das atividades docentes mas no cotidiano observou-se que é utilizado, somente, por 3 professoras. A precária orientação e acompanhamento das atividades dos professores dificultam a existência de um trabalho sistematizado nas escolas e passa à margem a questão dos alunos surdos.

Verificou-se em cada escola práticas diferentes na organização do processo ensino/aprendizagem, do tempo escolar e dos conteúdos, aliado a diferença da formação das professoras das escolas demarca a cada uma identidade própria.

Na Escola Alfa, o ensino ocorre de forma mecânica, linear e repetitiva, representado por atividades centradas em cópias de livros didáticos ou exercícios para serem transcritos no quadro de giz para os alunos responderem. Depois é feita a correção e as respostas, na maioria, são dadas pela própria professora.

Na Escola Beta, o ensino/contéudo é transmitido sempre pelo professor, mas o aluno tem oportunidade de participar da aula e fazer relações do ensinado com situações do cotidiano. Há diversificação de atividades, como aulas expositivas, trabalhos em grupos e individualizados. São estimuladas as trocas entre alunos surdos e ouvintes, os quais, na maioria, dominam as Línguas de Sinais.

Os recursos didáticos são escassos, nas duas escolas, embora a coordenadora afirme:

há material suficiente mas nem todos utilizam. O professor é muito acomodado. (Coordenadora Escola Beta)

A rotina da sala de aula, a sobrecarga de trabalho de cada professora, a dificuldade de acesso aos raros materiais existentes, nada é levado em consideração, na análise da coordenadora, que prefere responsabilizar, apenas os docentes.

Cada professora na escola Beta utiliza-se como bibliografia básica de livros didáticos dos alunos, que são distribuídos pelo MEC. Como na Escola Alfa, o aluno não dispõe desse material do MEC, as professoras recorrem a livros das séries regulares, ao utilizarem os recursos didáticos existentes, não se nota nelas preocupação na organização e utilização de tais recursos em função das necessidades e características dos alunos surdos.

Procurou-se verificar se as atividades foram alteradas em decorrência da presença de alunos surdos, as professoras afirmam que não, mas se percebe que há uma tentativa de dar a esses alunos surdos a atenção diferenciada. Por conta disso são significativos os depoimentos que se seguem :

Eu desenvolvo um trabalho igual para toda turma o que difere apenas é a metodologia, de vez em quando para fazê-las (alunas surdas) entender, banco a palhaça. (S5 E Beta)

Eu procuro desenvolver trabalho em grupo. Facilita porque os outros alunos já sabem a língua de sinais e explicam melhor do que eu. (S6 Escola Beta).

Para que as alunas (surdas) aprendam, procuro chegar próximo delas (S3 Escola Beta)

Já que estão integrados, o assunto dado para um é para outro. O que faço de diferente é tentar me comunicar, através de gestos, escrita, falando próximo (S1 Escola Alfa)

Observa-se, nesses relatos, que há iniciativas para diferenciar as atividades para o aluno surdo. A título de exemplo, a professora de Língua Inglesa planejou uma feira denominada "One day of USA" com o objetivo de incentivar o uso dessa língua, em situações do dia a dia. As alunas surdas deveriam apresentar o mapa do E.U.A, através da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS. A princípio, isto faz sentido, não só pela oportunidade de integrá-las ao trabalho, mas também por envolvê-los com os demais alunos surdos da escola.

No entanto, registra-se comumente ausência de atividades planejadas para os alunos surdos. As ações desenvolvidas decorrem do improviso e

não ecoam como estratégias pensadas para contemplar e atender as especificidades desses alunos. As iniciativas existentes, expressam a pouca clareza na organização de estratégias diversificadas e sujeita os alunos a uma exposição inadequada.

Reforça-se esse argumento pelo relato da professora da escola Alfa, após preparar uma peça teatral, para representar os 500 anos do Brasil. Atônita ela declara:

Não sabia o que fazer com os alunos surdos, então os vesti de mendigo (Escola Alfa S1)

Quanto aos critérios de avaliação utilizados para os referidos alunos, as professoras afirmam:

Utilizo critérios semelhantes, em algumas atividades, permito que façam com os colegas. (S8 E Beta).

Avaliação... faço através de trabalhos escritos, apresentação exercícios práticos e participação. (S4 Escola Beta).

Desenvolvo atividades e avaliação igual para todos os alunos. Já que estão integrados assunto para um é para outro. (S1 E Alfa).

Nota-se que a avaliação utilizada pelas professoras assemelha-se quanto a padronização e a preocupação com conteúdos específicos das disciplinas. Observou-se ainda, que as professoras da escola Alfa são extremamente condescendentes, na metodologia empregada, utilizam, nas provas, esquemas ou listas de exercícios já realizados na classe e conferem pontos pelo comportamento ou passividade. Por conta das características dos alunos surdos, eles acabam obtendo notas altas, mesmo não tendo condições de compreender um texto escrito e de escrever uma mensagem. Na Escola Beta há indícios de organização de critérios individualizados no processo avaliativo, com nível de exigência e sem comprometer o êxito das alunas.

Nas escolas Alfa e Beta, a mediação da professora enquanto ato intencional e organizado com intuito de possibilitar ao aluno o processo de apropriação do conhecimento, não ocorre. Na Escola Beta, no entanto, a mediação acontece de forma não sistematizada, graças ao fato de contarem com “intérpretes” - os alunos ouvintes, que, na maioria, dominam a língua de sinais e também porque as alunas surdas fazem leitura labial. São aspectos a serem considerados, na Escola Beta, já que inexistem, na Escola Alfa. Percebe-se nessas constatações a

necessidade do professor ter conhecimento da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. ou contar com intérpretes para viabilização o processo de ensino para o aluno surdo.

Essas questões remetem à idéia que a essência da aprendizagem é criar a zona de desenvolvimento proximal que só tem condição de acontecer a partir das interações sociais (VYGOTSKY, 1995). Compreende-se nesse contexto de análise indicativos porque os alunos surdos da Escola Alfa não têm êxito na sua escolarização. A mediação parece não acontecer pois faltam estratégias capazes de criar situações de desafios que propiciem condições de aprendizagem dos alunos.

O processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva Vygotskyana, conforme já foi citado, baseia-se, numa concepção de homem, como ser ativo, de múltiplas relações, construtor do seu próprio conhecimento que é intransferível, que não é depositado pelo outro, mas construído pelo sujeito com o outro e o meio. Significa admitir que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser pensado, elaborado pelo aluno, trabalhado, para se constituir conhecimento próprio; caso contrário, o aluno não aprende e, quando muito, consegue um comportamento condicionado e memorizado.

Na seção que se segue, recuperam-se aspectos da relação professor x aluno condição importante para a efetividade da inclusão educativa.

## **2.5 A Relação Professor/Aluno e a Experiência com Alunos Surdos**

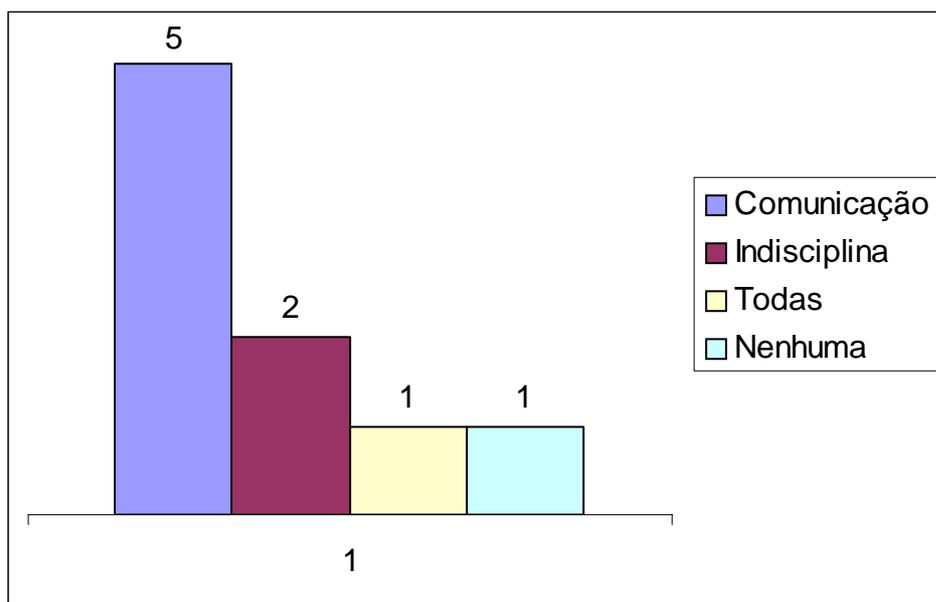
Na obra de Vygotsky, visualiza-se preocupação em mostrar a forma como se articulam as dimensões intelectual e afetiva que, apesar de distintas, formam um todo orgânico na dinâmica teia da constituição humana.

É justamente por isso que se pretende investigar como se dão às relações educativas, na sala de aula, tendo como pressuposto que as interações sociais impulsionam e mediam o desenvolvimento. Essas mediações podem ocorrer em várias direções, favorecendo a autonomia, quanto a dependência. Embora essas relações estejam presentes na vida escolar, destacam-se o porque dizem respeito, mais diretamente, aos alunos surdos.

Foi nesse sentido que se pretendeu conhecer o espaço de convivência de sala, de aula direcionando-se atenção para a relação professor/aluno. Tais aspectos apresentam sistematizados em:

- Limites;
- Perspectivas.

Sobre os limites que os professores encontram para lidar com o aluno surdo e as possibilidades de alterá-los, o gráfico abaixo é significativo.



**Figura 3 - Dificuldades das professoras para lidarem com alunos surdos**

Fonte : Pesquisa de Campo 2000

As respostas dadas pelos diferentes sujeitos da pesquisa, devem ser vistas a partir de critérios pessoais portanto, marcadas pela subjetividade. As considerações, genericamente indicadas, como; toda, nenhuma, indisciplina e comunicação, dizem respeito, tanto ao aluno surdo como as condições em que as professoras realizam o seu trabalho, evidenciando a correlação entre ambos

Como está apresentada no Gráfico, a comunicação é o fator que corresponde à maior dificuldade das professoras (5), o que é compreensível, num contexto pedagógico que envolve alunos surdos. Como alternativa, as professoras têm buscado, em muitos momentos, o uso de vários recursos para expor suas idéias, para entender aquilo que o aluno deseja expressar, resultando, às vezes, bloqueios na comunicação. Daí se considerar que a ausência de uma língua compartilhada dificulta as relações, conforme está explicitadas nos depoimentos:

Não conheço a língua de sinais, sei sinalizar: amor amigo” (S2 Escola Alfa).

Não sei a língua de sinais, acho que nunca vou aprender, pois isso é coisa de Dom. Sei alguns sinais aprendidos aqui mesmo” (S.8 Escola Beta).

A comunicação entre professoras e alunos ocorre, através de mímicas, gestos e escrita. As professoras da Escola Beta valem-se ainda, da tradução dos alunos ouvintes que, na grande maioria, conhecem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Algumas vezes, também recorrem às professoras das classes especiais. Além disso, as alunas surdas fazem leitura labial, o que se constitui em mais uma alternativa para acompanhar as aulas, além do apoio dos colegas e da escola. Contudo, a questão da comunicação, ao que parece, está vinculada à decifração do código lingüístico.

Segundo 2 das professoras entrevistados, a indisciplina constitui outro entrave da Escola Beta. Nas observações feitas, verificaram-se aulas inviabilizadas, atitudes ríspidas das professoras e mal estar das alunas surdas que diziam ficar com dor de cabeça, diante da confusão reinante, na classe. Já na Escola Alfa, não se observaram manifestações de indisciplina e qualquer barulho; pelo contrário, os alunos permaneceram todo o tempo silenciosos, fazendo as atividades propostas pela professora.

As duas posições talvez sejam sintomas das relações vividas, no interior da sala de aula que marcadas pela hierarquização e rigidez redundam em formas diferentes de inconformismo e contestação para os alunos surdos, manifestadas pelo imobilismo ou pelo silêncio imposto pelas vozes.

Diante do aluno surdo o que se pode fazer se este não ouve e se, na classe, a maioria de alunos é ouvinte? Esta é uma questão inquietante, quando se percebe que a linguagem está, não apenas nos sistemas abstratos dos símbolos lingüísticos, ou dentro da psiquê de cada indivíduo, mas, sobretudo no ato dialógico, em seu acontecimento concreto, como afirma Bakhtin (1992). Na relação, professor aluno surdo, outros canais transmissores de linguagem podem ser utilizados: percepção, visão, tato e olfato aspectos , que merecem ser considerados.

Outra dificuldade apontada pelas professoras refere-se à insegurança frente ao novo para a atuação em classes com alunos surdos é muito recente para a maioria delas. A experiência varia de alguns meses a 03 anos. Quando se concluiu a pesquisa, era assim o quadro apresentado: 2 professores completavam o terceiro ano letivo atuando nas mesmas classes referidas; 2 estavam nessas salas há 7 meses; e 5 , há 1 ano. A tabela 6 mostra a situação descrita.

**Tabela 6 – Tempo de atuação do professor nas classes inclusivas.**

<b>Tempo de Atuação (Meses)</b>	<b>Quantitativo de Professor</b>
36	02
12	05
07	02

Fonte: Pesquisa de campo/2000

Quanto à possibilidade de resolver as dificuldades apontadas, as professoras mostraram pessimistas em decorrência, sobretudo do trabalho desintegrado, desenvolvido pela escola. Mesmo as professoras mais dinâmicas não demonstram interesse em modificar o seu trabalho pois, estão afetadas pelos problemas institucionais que impedem levar adiante qualquer proposta efetiva de alteração do quadro vigente.

Em termos relacionais, não foi percebida, por parte das professoras da Escola Beta, atitude de discriminação às alunas surdas. De forma geral, há respeito, como podemos captar nos seguintes trechos da entrevista.

Acredito no potencial das alunas e se soubesse a língua de sinais iria longe. Na minha experiência profissional nunca vi alguém com tanto senso de espaço. Um trabalho que desenvolvi elas erraram e descobri depois que a culpa foi da instrução que dei (S 6.Escola Beta)

Embora afirmem acreditar no potencial das alunas, tal postura não pode ser generalizada para os demais surdos pois parece que o caso dessas alunas é específico. Na sala de aula, todavia as professoras priorizam os ouvintes que constituem a grande maioria, usam a língua que ali predomina e delas exigem mais.

Na Escola Alfa percebe-se contradições nas falas das professoras, embora se refiram aos alunos surdos como capazes e inteligentes, em situações de sala, explicitamente, mostram-se incrédulas quanto à capacidade desses alunos. Uma professora, por exemplo, assume esta posição com muita clareza ao voltar-se para os alunos ouvintes e questionar em voz alta:

“É ou não difícil trabalhar com eles” (S1 Escola Alfa).

A discriminação é confirmada na afirmativa que segue:

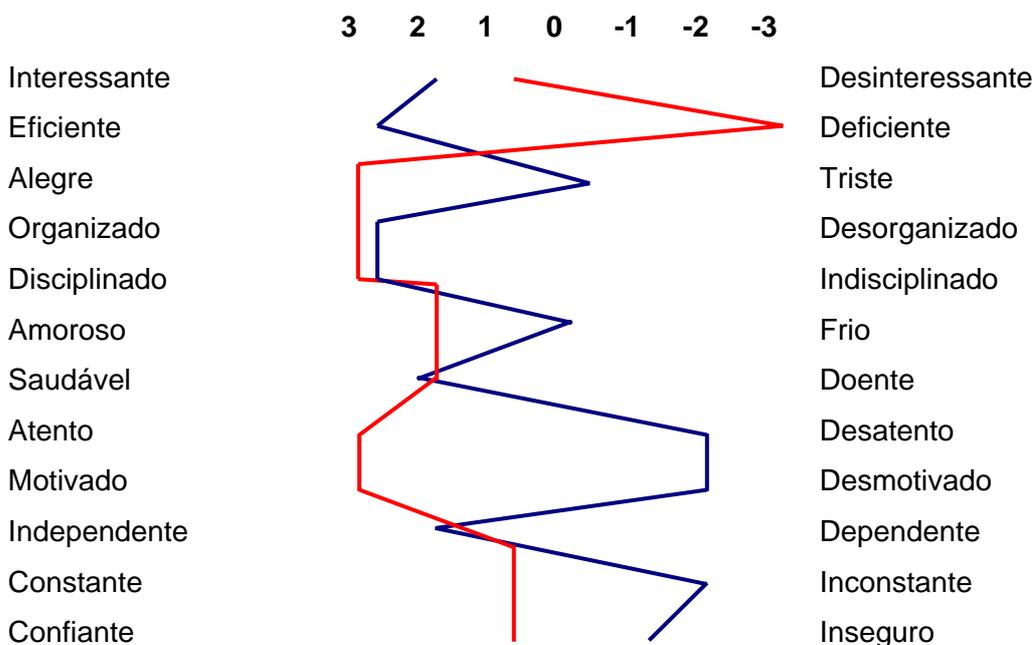
Eu explico, explico, eles não aprendem” (S2 Escola Alfa)

Esta mesma professora contesta o sentido de se estar investigando sua sala de aula pelo fato de ter um único aluno surdo que raramente, frequenta. E assim se manifesta:

“Por este você pode ir embora” (S2 escola Alfa).

O episódio revela a dificuldade da professora em estabelecer uma relação mais próxima ao aluno, no sentido de compreender os problemas que estão interferindo em sua permanência na escola.

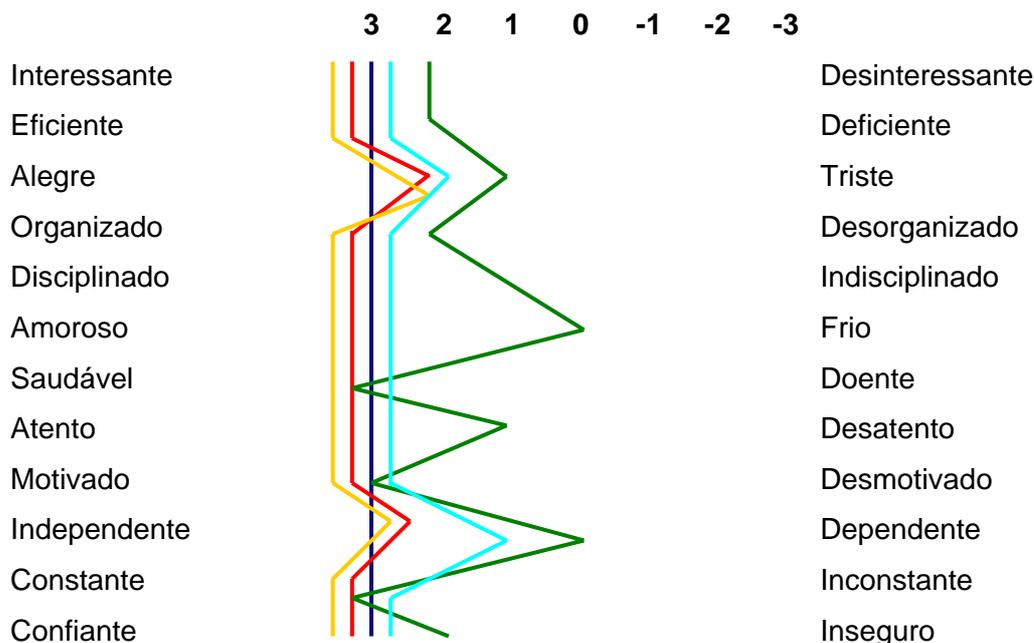
Outro instrumento utilizado na investigação, o diferencial semântico (figura 4), evidencia a visão das professoras em relação aos alunos surdos. A Escola Alfa está representada pelas linhas de forma irregular com tendência para o pólo negativo.



**Figura 4 – Diferencial semântico Escola Alfa 2000**

Fonte Pesquisa de campo, 2000

Na Escola Beta, há incidência nos aspectos positivos, com oscilação no que se refere aos conceitos de alegria e independência, o que não chega a ter peso no quadro geral. Chama atenção porém, as respostas de uma das professoras, por serem opostas às demais e se aproximar das respostas das professoras da Escola Alfa, o que pode ser verificado comparando com a Figura 5.



**Figura 5 – Diferencial semântico Escola Beta 2000**

Fonte: Pesquisa decampo, 2000

Analisando os dois gráficos, as respostas das professoras podem ser situadas em dois grupos: o primeiro vê o aluno, a partir do problema; e o outro, enquanto possibilidade. Tal entendimento vai repercutir, sobremaneira, nas relações que se dão entre professor e alunos e, conseqüentemente, no processo de inclusão.

Mesmo assim, nas situações informais de sala de aula, os profissionais buscavam se relacionar com esses alunos, sem maiores dificuldades. Notou-se ainda, que a interação entre alunos surdos e ouvintes era muito reduzida; já os surdos entre si, a relação era mais efetiva.

Quais são as expectativas do aluno surdo em relação à escola?

Como o aluno vê as classes inclusivas? Essas são questões que serão tratadas na seção que se segue.

## **2.6 Os Alunos Surdos e a Classe Inclusiva: o Contraponto ao Discurso da Escola**

Incorporar o ponto de vista do aluno, nesta discussão sobre classe inclusiva, no que toca principalmente, aos ganhos e/ou possíveis limites, é tentar obter novas configurações para este sujeito privilegiado no processo de inclusão. Dessa maneira também, busca-se direcionar o foco de análise para esse aluno surdo, na tentativa de compreender a forma que ele se situa nessa questão.

Um dos aspectos mais relevantes da percepção que os alunos têm sobre esta questão é o sentimento que manifestam em relação à escola, pois admitem gostar da mesma. Nas entrevistas realizadas, apontam para uma nítida insatisfação em relação ao ensino, que não atinge às suas expectativas:

A escola para mim é muito importante, tenho aprendido muitas coisas.  
(Aluna da Escola Beta).

É muito difícil estudar, já tenho tantos anos na escola não consigo aprender. Fico me perguntando por que tanta gente chega à Universidade e a gente não? (Aluno da Escola Alfa).

Prefiro ficar com pessoas que sabem falar comigo, na escola isso é muito difícil. (Aluno da Escola Beta).

Os depoimentos acima, na sua simplicidade, podem parecer pouco representativos, entretanto, ao situar essas posições, no contexto do desenvolvimento pessoal de cada um dessas opiniões, retratam a insatisfação do aluno diante dos resultados obtidos, no seu processo de escolarização. Os alunos surdos, como quaisquer outros, esperam que a escola atenda às suas expectativas: avançar nos estudos, chegar à universidade e, principalmente, ter o direito de participar efetivamente do convívio social.

Quando indagados sobre a preferência de estudar, em classe especial ou regular, as repostas dos alunos permanecem diferenciadas. Uns dizem preferir as classes de ouvintes (aluno da Escola Alfa); e outros dizem preferir as classes especiais, porque têm uma professora que os entendem (aluno da Escola Beta).

No entanto, a maior questão não diz respeito a estar em classe especial ou regular, mas sim, refere-se às contribuições que essas classes podem e devem oferecer. A preferência de cada aluno está ligada ao trabalho pedagógico, efetuado em cada escola, ao ambiente em que estão inseridos e às respostas que estão obtendo para o seu dia a dia.

Outra interface da vida escolar é a relação que os pais estabelecem com a escola. No entanto, com relação aos alunos surdos não se sabe como as famílias vêem a inclusão, principalmente porque, em nenhum momento, foi constatada a presença delas nas escolas pesquisadas, tendo em vista que os alunos são jovens e adultos.

Na Escola Alfa, pelo fato de os alunos serem de maior de idade, não é comum os pais comparecerem à escola. Esta foi a justificativa apresentada nas

conversas com professores e coordenação; já na Escola Beta, segundo a diretora, os pais das alunas surdas sempre compareciam à escola, mas agora não fazem com tanta frequência, porque consideram que as suas filhas já estão independentes e felizmente nunca houve problema e as dificuldades delas são as mesmas de qualquer aluno..

Uma primeira aproximação acerca do atendimento prestado pela escola, aos alunos surdos nas classes regular, denota que, apesar de tantas dificuldades, é possível surgir uma proposta capaz de viabilizar o processo de inclusão e romper com as amarras da exclusão.

Essas considerações vão ao encontro das análises de Nóvoa (1996) que, ao discutir as organizações escolares, mostra que não se pode subestimar a influência das variáveis escolares e dos processos internos, como espaços de decisão. Significa dizer que a inclusão precisa se constituir em uma decisão e, talvez na escola Beta, haja variáveis que possibilitem uma proposta inclusiva, no entanto, o projeto escolar precisa de ser mais bem visualizado pelos seus pares.

Constata-se, nessas análises, que, a despeito das proposições que enfatizam a inclusão das pessoas surdas, não se observou, no âmbito das escolas pesquisadas, mudanças significativas. O professor, por exemplo, é um tema que parece secundário, uma vez que nem mesmo tem a oportunidade de conhecer as propostas do governo voltadas para a Educação Especial.

A pesquisa mostrou as concepções e práticas educativas expressas por parte das professoras que, na Escola Alfa, apresentam uma concepção assistencialista acerca da educação dos alunos surdos sentem-se incomodadas com a presença dos mesmos e porque não sabem com eles lidar apenas, aceita-os, na sala de aula e acreditam estar fazendo um grande feito.

Na Escola Beta, 5 professoras apresentam uma visão positiva dos alunos surdos, sustentando que eles não as impedem de exercer suas atividades docentes e que buscam, com muito esforço, se aproximar deles. Apesar das críticas que expressam sobre a situação instaurada, não conseguem fazer a relação da educação do aluno surdo com questões mais amplas.

A pesquisa evidenciou aspectos importantes que, de certa forma, estão contribuindo para se compreender que a formação do professor é um processo singular cuja prática e teoria estão entrelaçadas. Esse processo se inicia

com a tomada de consciência do problema, surgido no cotidiano de sala de aula, e prossegue com a intenção de buscar informações, de compartilhar dúvidas e reflexões com outros colegas, visando a encontrar alternativas de intervenção de ensino e de aprendizagem.

Trata-se de um processo visto na sua unidade e totalidade. Essa compreensão permite ainda, identificar a relação das medidas tomadas, pela escola, como expressão de decisões mais amplas; como inferência na riqueza das ações particulares ali presentes em cada sala de aula; como possibilidade de se construir um conhecimento válido. Esses são elementos significativos para a constituição de um projeto coletivo, que permita aos professores prepararem-se, pedagógica e politicamente, para que possam de fato, compreender os determinantes da Educação Especial e o papel que têm a desempenhar, numa escola inclusiva, remetendo à importância da relação teoria / prática.

## **CAPITULO 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO - PROF CIS**

### **3.1 Apresentação**

A presente proposta pedagógica de intervenção intitulada **Formação continuada do professor para a inclusão do aluno surdo – PROF CIS**, pautou-se nas evidências colhidas, em pesquisa de campo, acerca dos pontos considerados críticos da formação docente, para trabalhar com alunos surdos, bem como da necessidade de se visualizar novas formas de promover uma formação mais consistente, no sentido de se desenvolver o potencial desses alunos. Com base nessa referência, busca-se construir alguns caminhos, para que os professores possam melhor se preparar para atender o princípio da inclusão educativa.

### **3.2 Justificativa**

Esta proposta insere-se no rol das preocupações acerca da formação do professor, em face de um cenário marcado por fortes discussões sobre a importância de se construir uma educação democrática e de qualidade para todos, onde a escola possa ser um ambiente menos restritivo, pautado no respeito, na solidariedade e na cooperação, visando ao desenvolvimento de cada educando, de acordo com suas particularidades, conforme os princípios da inclusão.

Uma escola, portanto, que pretenda contribuir para responder aos desafios colocados por essa nova realidade, deve buscar ações, focadas no acesso e permanência de todos, preocupada em se transformar, tanto no que diz respeito à sua organização, à proposta curricular, às estratégias de ensino, ao uso de recursos e à relação com a comunidade, assegurando a permanência do aluno, na sala de aula, e seu pleno desenvolvimento, conforme ressalta a Declaração de Salamanca (1997).

Importa destacar que, apesar dos avanços que têm ocorrido na educação brasileira, na última década, ainda persiste um sistema escolar seletivo e excludente, expresso por elevados índices de repetência e evasão dos alunos que

são comprovados por inúmeras pesquisas realizadas no país. O artigo de Benicini<sup>1</sup> retrata o desempenho educacional do ano de 98 para 99 nos vários estados do país e, dentre eles, na Bahia apresenta indicadores preocupantes - 53 % de retenção na 1ª série e 32% no total geral dos estados do país.

Em se tratando de pessoas surdas, no Brasil, ainda que os dados não sejam precisos, a realidade objetiva vem mostrando que a situação dessas pessoas é preocupante, por serem vítimas de preconceitos, de assistencialismo ou de enfoque meramente clínico. No contexto de Feira de Santana, através da pesquisa que se desenvolveu para este estudo, constatou-se o despreparo da escola, particularmente do professor que não tem conseguido desenvolver um ensino de qualidade para atendimento da demanda inclusivista.

Como suporte nos dados da pesquisa, a formação do professor, que tem assumido a regência destas classes, demonstra ser inadequada. São professores que não tiveram, na formação inicial e continuada, oportunidade de adquirir fundamentação teórico / prática, acerca da Educação Especial, o que tem se manifestado na dificuldade para garantir aos alunos surdos, em sua especificidade, a possibilidade de aprendizado e desenvolvimento. A pesquisa indica que a maioria dos alunos encontra-se na mesma série, por mais de três anos, sem apresentar avanços, no processo de escolarização.

A partir dessas constatações, entende-se que a alteração deste quadro só pode ser materializada, com a inserção de políticas orgânicas para a formação do professor como algo resultante da relação contínua entre teoria e prática. A escola se constitui, desse modo num espaço fundamental de reflexão coletiva da prática cotidiana do professor e conseqüentemente, da sua formação contínua como afirma Nóvoa (1991 p:30):

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmico

Nessa perspectiva, a formação do professor parte do pressuposto que é preciso contrapor-se à tradição instrumental, que “separa o saber do fazer” , a teoria da prática, os conhecimentos específicos dos saberes mais amplos. Permite

---

<sup>1</sup> Benicini, Roberta. A repetência, uma vergonha Nacional. *Nova Escola*. nov. São Paulo: Ed. Abril 2000

ainda considerar que, através da atuação docente, não só é possível promover a inclusão, como também intervir na própria formação do professor, num movimento de trocas e de interações. Significa dizer que há um processo articulado, que considera a interface entre de inclusão do aluno e a formação do professor, processo que se materializam no espaço da escola.

A proposta volta-se para uma orientação mais efetiva da mediação do professor, tendo como base a teoria sócio-histórico-cultural, no tocante, principalmente, aos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real e o entendimento de que as leis que regem o desenvolvimento da criança surda são as mesmas que regem o desenvolvimento da criança ouvinte.

Tal entendimento articula-se com a abordagem sobre surdez que está presente neste estudo, onde a surdez é tomada como consequência construída e produzida pela sociedade, que tem reforçado, legitimado e autorizado o estigma das pessoas que não se enquadram no modelo de normalidade. Na perspectiva de contrariar esse quadro, destaca-se a possibilidade de a escola ser um lugar privilegiado, onde a surdez pode ser vista como diferença e o aluno surdo, uma identidade a ser respeitada e assegurada as condições adequadas para ele se desenvolver plenamente.

A aproximação dessas idéias mostra a relevância do papel do professor e a necessidade de redimensionar a sua formação, frente à concreta necessidade posta pela educação e pela escola, a partir da presença do aluno surdo, nas classes regulares.

Diante do relevante papel do professor, no processo de inclusão, tornam-se pertinentes e urgentes iniciativas que pretendam contribuir para que ele possa melhor conhecer, refletir, intervir no espaço de sala de aula e desempenhar suas funções com competência, dando novo significado à educação das pessoas surdas. Muitas vezes, isso não ocorre, principalmente, porque esse professor, se acha solitário, diante da complexa situação da docência, e acaba sem condições de implementar um ensino de qualidade.

### 3.3 Estrutura e Funcionamento

A presente proposta deverá ser implementada por um profissional com formação em Educação Especial e será desenvolvida, em três momentos articulados e integrados entre si, assim constituídos:

- Mobilização dos professores;
- Construção da intervenção ;
- Expressão da intervenção.

A intenção é implementá-la inicialmente, em uma única escola, embora se considere a possibilidade de ampliá-la e redimensioná-la para outras escolas, a partir da análise dos resultados obtidos. Para tanto, pretende-se utilizar as três horas semanais destinadas ao horário das Atividades Complementares<sup>2</sup>, para instaurar no local de trabalho do professor um processo de reflexão sobre a temática.

O primeiro momento consiste na mobilização de professores para o trabalho da inclusão educativa, tendo como base a apreensão crítica da realidade vivida e do papel que têm a desempenhar neste processo.

A intervenção caracteriza-se em organizar atividades que serão desenvolvidas pelo professor, visando a assegurar o movimento entre teoria e prática. A partir das necessidades reais do cotidiano escolar, serão oferecidas condições aos professores para se apropriarem e produzirem conhecimentos que venham resultar no atendimento das potencialidades do aluno surdo, tendo em vista a sua formação cidadã. Dessa forma, a prática docente será analisada à luz da produção teórica confrontada com as necessidades reais de professor/alunos, possibilitando-lhes a construção de alternativas que visem à mediação pedagógica.

Como estratégia, a atenção especial será dada às atividades que contribuam para a troca de experiências e para o trabalho coletivo, no espaço escolar, como: seminários temáticos, oficinas de trabalho e de produção de material didático-pedagógico, leituras, entrevistas, etc.

A expressão da intervenção constituiu-se no desdobramento das etapas anteriores. A intenção é de que os conhecimentos adquiridos possam ser expressos, concretamente, através de uma prática pedagógica redimensionada, e

---

<sup>2</sup> 25% da carga horária do professor destinada a estudos, planejamento e outras atividades didáticas que deverão ser realizadas, metade na escola, e outra metade, de forma independente.

transformadora. Espera-se, portanto, que o professor tenha condições de sistematizar os conhecimentos adquiridos; obenha a clareza da necessidade de, continuamente, se preparar para exercer bem o seu papel; que possa atender à inclusão do aluno surdo.

### **3.4 Objetivos**

Incentivar o processo de construção de conhecimento do professor acerca das Necessidades Educativas Especiais, tendo como alicerce a relação teoria/ prática;

Estimular a implementação de dinâmicas de trabalho visando superar as dificuldades detectadas, no dia a dia de sala aula;

Contribuir com a formação docente, ao contemplar a inclusão educativa do aluno surdo.

### **3.5 Operacionalização**

Será operacionalizado pelo coordenador do proposta, que buscará a colaboração da comunidade escola para concretização das ações planejadas e alcance dos objetivos previstos.

**Carga horária prevista:**100 horas

#### **1º momento: Mobilização**

**Carga Horária:** 20 horas

#### **Objetivo:**

Mobilizar o professor para a importância da inclusão educativa do aluno surdo.

#### **Ações:**

Contato com direção e professores para consulta sobre a viabilidade de aplicação do projeto; definição junto à direção e professores de horário para aplicação do projeto; mobilização das professoras para participarem do projeto; seleção de filmes; revisão bibliográfica; confecção de folderes; reprodução de material, divulgação do projeto na escola;

#### **Conteúdo:**

A diversidade humana e a educação;

A importância do professor na construção da inclusão educativa;

A educação de pessoas surdas na escola inclusiva.

**Metodologia:**

Oficinas; Seminário; Palestras; Filmes.

**Recursos:**

Papel metro; pincel atômico; cartolina; folderes; fita de vídeo; vídeo; livros; textos.

**Avaliação:**

Participação do professor nas atividades propostas.

**2º momento:** Construção da intervenção.

**Carga Horária:** 40 horas

**Objetivos:**

Instrumentalizar os professores com referenciais específicos sobre educação dos surdos, tendo como base na teoria sócio-histórica e a relação teoria-prática.

**Ação:** Encaminhamentos relacionados a recursos didáticos, como: xerocópia de textos, confecção de cartazes e preparação de transparências. Contato com especialistas para troca de experiências, etc.

**Conteúdo:**

A partir de levantamento preliminar, sobre as carências e demandas identificadas pelos próprios professores e, reiterados ao longo da pesquisa, alguns temas serão abordados, como:

Fundamentos da teoria sócio-histórico cultural;

A surdez: implicações sociais e educacionais;

Aspectos comunicacionais na escolarização dos surdos;

A Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS;

Adaptação Curricular.

**Recursos Didáticos:**

Textos; Quadro de giz; vídeo; fita para vídeo; papel metro; lápis de cor;

**Metodologia:**

Palestras; Cursos; Trabalhos individuais e em Grupo; Estudo de Textos; Oficinas.

**Avaliação:**

Execução e análise das atividades propostas; Discussões empreendidas; Envolvimento nas atividades.

### **3º Momento: Expressão da intervenção.**

**Carga horária:** 40 horas

**Objetivos:**

Acompanhar e analisar as ações desenvolvidas pelos professores voltadas para o atendimento das especificidades do aluno surdo;

Buscar novas formas de atuação processo de ensino e de aprendizagem.

**Ação:** Elaboração de cronograma de estudos, planejamento e acompanhamento do trabalho; programação e execução de oficinas e palestras para retroalimentar o processo.

**Conteúdo:**

Organização curricular; metodologia específica ao ensino de surdos; atividades em LIBRAS (oficinas para os professores e planejamento de aulas para os alunos).

**Metodologia:**

Planejamento do currículo; acompanhamento e avaliação das aulas; leitura de textos; oficinas; palestras.

**Avaliação:**

Através do desempenho do professor e dos resultados apresentados pelo aluno, diante do objetivo básico da proposta.

### **3.6 Avaliação da proposta Pedagógica**

A avaliação contínua foi pensada e planejada para ser realizada, de forma integrada à prática docente. Tanto os momentos de sucesso, como aqueles em que não se obtenha êxito serão oportunidades de reflexão e de aprendizagem, motivo para retroalimentar o processo como um todo.

Assim, a definição dos instrumentos para avaliar a efetividade das ações terá como critério elementos que justifiquem a existência da proposta.

### **3. 7 Validação da proposta pedagógica**

Para realizar a avaliação do projeto ***Formação Continuada do Professor para Inclusão do aluno surdo/PROFCIS***, que tem como objetivo básico contribuir para formação docente, visando contemplar a inclusão educativa do aluno surdo, utilizou-se o critério de especialistas.

A proposta em questão foi validada por 8 profissionais, escolhidos a partir dos seguintes critérios: ter formação em nível superior, mais de cinco anos de experiência na área de educação, e, pelo menos, um ano atuando em classes inclusivas com alunos surdos. Nesse sentido, foi solicitado que analisassem a proposta e respondesse a um questionário (anexo B), considerando a escala: ótimo, bom, regular e ruim.

A opinião dos especialistas foi assim categorizada:

Quanto à estrutura do projeto: 5 especialistas classificaram-na como ótima e 3, como boa. Por sua vez, as categorias regular e ruim não foram mencionadas, o que leva a inferir que este aspecto do projeto é satisfatório;

Quanto à aplicabilidade do projeto nas escolas, foi uma questão que suscitou posições divergentes, explicitadas nas seguintes respostas: 2 consideraram-na ótima, 3, como boa; 3, regular. Os especialistas justificaram este último conceito pelo fato de estarem levando em consideração o baixo interesse dado à questão, pela sociedade e pela escola, percebe-se, nesta avaliação, a necessidade de que a proposta incorpore ações que possam atingir a escola e a comunidade.

Em relação aos conteúdos elencados, houve uma divisão eqüitativa das respostas entre ótima e boa ( 4 para cada) o que denota que novos conteúdos precisam ser incorporados à proposta.

No que diz respeito à contribuição do projeto para formação docente, as posições foram as seguintes: 6 classificaram-na como ótima e 2 boa. Considera-se que as respostas emitidas referendam a pertinência da proposta uma vez que se trata do objetivo central da mesma.

Quanto à inclusão educativa, as respostas emitidas situam-se nas categorias; ótimo para 4 professores, boa para 3, regular para 1. Este item e o que se refere à aplicabilidade da proposta nas escolas, foram os que obtiveram classificação regular. Tal fato merece uma apreciação mais cuidadosa para se compreender as razões desse conceito.

Os especialistas apresentaram, ainda, sugestões do tipo: ampliar o debate, além dos muros da escola, para que a sociedade possa melhor atender às pessoas com NEE inclusive, para o exercício de uma profissão. Foi destacada ainda, a necessidade de se dar atenção à formação do professor, no que diz respeito ao

processo de alfabetização das pessoas surdas; de ser enfatizado o estudo das LIBRAS; de incorporar professores e alunos surdos no ensino de LIBRAS e do intérprete na sala de aula.

O quadro que segue, apresenta uma visão geral das opiniões dos especialistas:

**Tabela 7 – Opinião dos especialistas em relação à proposta**

<b>Ótimo</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>
4	3	1

Fonte: Pesquisa de campo/2002

Há de se considerar ainda que, dentre os oito especialistas consultados, apenas um tem formação na área da Educação Especial o que, sem dúvidas, é um fator limitante na avaliação da proposta; contudo, considera-se relevante as opiniões emitidas por ser fruto de esforço pessoal e de experiência profissional.

Em correspondência à avaliação realizada, o indicativo é de que a proposta seja aperfeiçoada e enriquecida, o que se pretende fazer ampliando a amostra para professores com maior formação em Educação Especial. Mesmo assim, não se pode deixar de evidenciar que o PROF CIS oferece elementos contributivos para redimensionar os pontos críticos da formação docente, na perspectiva da inclusão educativa do aluno surdo.

### **3.8 Bibliografia da Proposta**

BENICINI, Roberta. A repetência uma vergonha Nacional; *Nova Escola* ano XV, São Paulo, ano 15 nov. 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, Tailândia, : Brasília, DF :Ed. Seguradora, 1991.

DECLARAÇÃO DE SALMANCA DE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA PARA AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Salamanca, Espanha, Brasília: CORDE, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

MANJON, D G; Gih, J; Garrido. A. <sup>a</sup> *Adaptações Curriculares* guia para sua elaboração. Granada .Espanha 1995.

MAZZOTA, Marcos. *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais* no Estado de São Paulo. 1989, Tese em Educação Especial Universidade de São Paulo USP.

\_\_\_\_\_*Educação especial no Brasil e políticas públicas*. São Paulo : Cortez, 1996.

NÓVOA, Antônio A *Concepções e práticas da Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_ (Org) *Profissão Professor*. Portugal: Editora Portugal .1995.

PERRENOUDP, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectiva sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote,1993.

ROCHA, C. Roseli et all. *Integrar: incluir desafios para a escola atual* São Paulo: FESUSP, 1998.

SKLIAR, Carlos, ( Org.) *Atualidades da educação bilingüe para surdos* Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Completas*. Habana: Pueblo Y Educacion 1995.Tomo 5.

\_\_\_\_\_, *A Formação Social da Mente*: São Paulo: Martins Fontes 1997

WERNEC, Cláudia. *Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WWA 1997.



**PROFESSORES**

**PROFCIS**

**MOBILIZAÇÃO □ CONSTRUÇÃO => EXPRESSÃO**



**OBJETIVO:**  
*Contribuir com a formação docente, visando contemplar a inclusão educativa do aluno surdo.*

**ESCOLA INCLUSIVA**

## CONCLUSÃO

Este estudo tratou da formação do professor, a partir da concepção presente nos princípios da inclusão educativa, direcionando a atenção para o aluno surdo. Para tanto, relacionaram-se os estudos teóricos sobre a temática, aos dados obtidos na pesquisa empírica, desenvolvida em duas escolas da cidade de Feira de Santana, que optaram por trabalhar com as classes inclusivas.

O ponto de partida foi a constatação de que a última década tem sido marcada pela discussão sobre a necessidade de uma educação, capaz de assegurar a todos o direito de aprendizagem e desenvolvimento plenos. Há, assim, um ideal a ser conquistado: uma escola onde os alunos aprendem juntos e encontram respostas educativas, independentes das suas condições sociais, culturais e pessoais.

Essa aspiração, praticamente consensual e compartilhada por autores e formuladores da política e de propostas educacionais, destaca o quanto é importante uma nova conceitualização e modificação na organização das escolas, como um todo. Dentre as inúmeras mudanças necessárias, é preciso contar com professores preparados para atender às necessidades dos diferentes alunos. Enquanto aspecto macro, este foi um dos pontos de partida, na perspectiva de atender às tarefas científicas propostas neste trabalho.

Assinala-se, com base na revisão bibliográfica que as propostas de formação do professor, implementadas no país, na sociedade contemporânea, não lhe têm possibilitado, atender às demandas que lhes são colocadas.

Por outro lado, através de estudo empírico desenvolvido nas escolas que, desde 1997, implantaram classes inclusivas, pôde-se caracterizar a formação dos professores de Feira de Santana, que atuam com alunos surdos, nas classes regulares, detectando, suas dificuldades, preocupações e conhecimentos que fundamentaram a presente conclusão:

*Não há clareza, por parte dos professores, das razões que levaram a escola implantar as classes inclusivas.*

Uma vez que a iniciativa de inserir o aluno surdo, nas classes regulares não resultou de decisão do coletivo escolar, mas partiu de decisão isolada.

O alheamento nessa decisão imprime um caráter de distanciamento, de críticas e de descompromisso aos professores.

*Questão que se agrava pelo fato de que esses professores, na sua formação inicial, não obtiveram qualquer conhecimento acerca das NEE e, de igual modo, a formação continuada não tem contemplado tal dimensão;*

Este dado evidencia a lacuna dos programas de formação dos professores, na Bahia e em Feira de Santana, pois não contemplam esse objetivo. Por sua vez a escola não tem sido reconhecida como um ambiente formador; não há clareza dessa dimensão reforçada pelas condições inadequadas de trabalho.

*A formação pessoal para as classes inclusivas não é motivo de interesse;*

Entende-se tal posicionamento pelo fato de ser a atuação com tais alunos, vista, até então, como uma mera eventualidade; portanto, não se tornando necessário realizar investimentos nesta área. Há que considerar, ainda que nem todos as docentes estão inseridas na dinâmica de desenvolvimento pessoal, embora existam iniciativas isoladas de participação de cursos para este fim ou para as disciplinas que atuam.

*É reconhecida, contudo, a importância de se preparar o professor para atuar com alunos surdos, principalmente no que diz respeito ao aspecto comunicacional.*

Este reconhecimento tem como foco o professor da classe especial e não, necessariamente, o professor de classe regular. É preciso considerar que há total desconhecimento acerca das pessoas surdas e dos processos que eles vivenciam. O aluno surdo é padronizado a partir da perda auditiva e da sua dificuldade de compartilhar de uma cultura ouvinte. Daí, a preocupação manifestada ser a comunicação circunscrita ao conhecimento da Língua de Sinais, como instrumento para aprendizagem da língua majoritária.

*De forma geral, não se observou alteração, na prática docente, em decorrência da presença de alunos surdos na sala de aula.*

O tempo escolar, o planejamento, a metodologia, os recursos e a avaliação estão direcionados para o aluno ouvinte. A mediação do professor, enquanto ato intencional e organizado, visando possibilitar que o aluno surdo se aproprie do conhecimento, não ocorre. Já na escola Beta, a mediação manifesta-se, de forma não sistemática, pelo fato de contar com intérpretes, os alunos ouvintes,

que domina a língua de sinais e as alunas surdas que fazem a leitura labial. São aspectos, a serem considerados, e que inexistem na Escola Alfa;

*As professoras não estão preparadas, adequadamente, para atenderem os alunos surdos.*

O professor demonstra o seu despreparo na fala, nos gestos e no fazer uma vez que não tem conseguido oferecer as condições para efetivação do processo ensino-aprendizagem que encaminhe os alunos para o seu desenvolvimento integral;

*Como consequência, a inclusão, entendida como uma modalidade educativa, que envolve os membros da instituição no processo de atendimento de todos os alunos, não ocorre.*

De forma geral, as escolas reafirmam o discurso presente no contexto mais amplo que tem como foco a idéia de “uma escola para todos. O que se constatou foi a inserção do aluno surdo, na sala de aula regular e não ocorrendo o atendimento adequado às suas necessidades educativas. Subtraiu-se dele o direito de se apropriar dos instrumentos contributivos para a elaboração e entendimento da realidade. (VYGOTSKY,1995).

*Referências que apontam para a premência da formação do professor.*

Desse modo, considerações importantes podem ser encontradas, a partir do estudo do aluno surdo, enquanto diferença e como identidade própria, localizada histórica e socialmente, remetendo as idéias de Skliar (1997, 1999, 2000).

Na obra de Vygotsky, são largamente debatidas questões que podem esclarecer as dificuldades que sentem o professor ao lidar com o aluno surdo. Para que isso aconteça, faz-se necessário uma ação conjunta de todos aqueles que atuam no contexto escolar. Nóvoa (1995), por sua vez, nos seus estudos, mostra a necessidade de a escola mudar, institucionalmente, para que o professor possa entendê-la, não só como local onde ele ensina, mas onde também aprende.

Assim, a atualização e a produção de novas práticas de ensino decorrem de uma reflexão partilhada, entre os colegas, e tem lugar na escola, resultante do esforço de se encontrarem respostas para as questões do cotidiano. Diz respeito inclusive ao processo pessoal de buscas, que pertence a cada um seja

na aquisição de conhecimentos, na reflexão sobre a prática, nos movimentos pedagógicos, entre outros, sem eximir contudo, a responsabilidade do governo em oferecer as devidas condições para tal.

A pesquisa ressaltou a necessidade de reformulações das propostas de formação do professor, considerando-se a sala de aula como espaço privilegiado da relação teoria-prática.

Em torno dos problemas reais, é possível um novo olhar sobre as diferenças e, assim, uma outra compreensão de ações educativas e docentes que permitam ir ao encontro dos alunos surdos. Nesta perspectiva, elaborou-se a proposta de **Formação Continuada do Professor para Inclusão do aluno surdo/PROFCIS**, baseada na concepção sócio-histórica, visando atender as necessidades/dificuldades dos professores das escolas estudadas, bem como as recomendações apresentadas a seguir.

## RECOMENDAÇÕES

Neste estudo evidenciam-se questões que permitem refletir sobre a formação de professores e, como viabilizar a inclusão educativa do aluno surdo.

Nesse sentido, apresentam-se as seguintes recomendações:

Submeter a proposta: Formação Continuada do Professor para inclusão do aluno surdo: uma proposta de Intervenção /PROFCIS, para apreciação e enriquecimento da Universidade Estadual de Feira de Santana, através do Núcleo de Formação de Professores/ NUFOP, e ao Grupo de Estudos sobre Educação Especial, com vistas a sua **implementação** em escolas da cidade de Feira de Santana;

Divulgar os resultados obtidos na aplicação desta proposta;

Realizar cursos, seminários, oficinas visando à formação dos professores;

Promover reuniões para troca de experiências entre familiares de pessoas surdas.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BAHIA. *Perfil empresarial de Feira de Santana*. Feira de Santana: UEFS/CPDOFS/SEBRAE, 1998.

BAKHTIM, M. *Marxismo e filosofia da linguagem São Paulo: Hucitec. 1992*

BARONE, Rosa Elisa. *Educação e políticas públicas: questões para o debate*. São Paulo:1999. Texto mimeo.

BERAHES, L.E. *Nuevas corrientes en la educación del sordo: De los enfoques clínicos a los culturales*. *Cadernos de Educación Especial* .nº 4, 22. 52.

BLOOM, B et all. *Taxionomia dos objetivo educacionais: Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Ed. Globo 1972

BRANDÃO, Zaia (Org.) *A crise de paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1993.

BRASIL. Decreto n.º 914 do Ministério da Ação Social. CORDE. 1993. *Regulamenta a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, Brasília, DF: CORDE, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto . *Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília DF: SENEb, 1990.

BRASIL, Lei n.º 9394 de dezembro de 1996. Estabelece a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC 1996.

BRASIL. INEP Formação de professores: perfil e oferta Brasília *Boletim de Indicadores Educacionais Brasília*: DF: 1998

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação Brasília . DF: MEC, 2001

BRENZENZISKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca: movimento*. Campinas: Pereira, 1996.

BRUNER, S. *O Processo de Educação*. Tradução de Lourenço de Oliveira, São Paulo: Nacional 1968.

BOLETIM da ANFOP. Santa Catarina, ano 7, n. 14 maio, 2001.

CANDAU, Vera (Org.). *A Didática em questão* Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado, *Formação do educador no curso de pedagogia* In: *Cadernos Cedes 46 A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais*. São Paulo: Unicamp, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *A importância da avaliação no ensino superior*. 1998. Palestra proferida na reunião anual do CRUB, 1998.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação - Necessidades educativas especiais e aprendizagens escolar.*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, Tailândia, Brasília, DF: Seguradora 1991.

CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1989.

DECLARAÇÃO DE SALMANCA DE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA PARA AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Salamanca, Espanha, Brasília: CORDE 1997.

EDLER, Rosita Carvalho. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. In: SALTO para o futuro: educação especial: Tendências Atuais, Brasília, DF: MEC, SEE, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997

ENCONTRO NACIONAL, 9, 1998. Campinas, SP. *Documento Final São Paulo: ANFOP, 1998*.

ESÍNDOLA, Katia Bomfiglio; MARQUEZAN, Reinoldo. *Educação Especial: Legislação e Políticas*, Cadernos de Educação Especial, *Santa Catarina* v.1 n. 11 1998.

FERNÁNDEZ, Luís Rodrigues. *Introducción a la Metodología de la investigación científica empírica* (com particularizaciones hacia la Psicología de la Educación) Pinar Del Rio: MINED ISP, 1997.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro. Paz e Terra 1985.

FREITAS, Marcos Cézar (Org.) *História social da infância no Brasil* São Paulo: Cortez, 1999.

GAGNÉ, Robert. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

GATTI, B. A; ESPÓSITO, Y. L, Silva T. R. N " Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas" In: *Educação e Sociedade*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, S P: Autores Associados 1997.

GENTILI, Pablo. A. A: SILVA, Tomás Tadeu. (Org.) *Neoliberalismo. qualidade total e educação* , Rio de Janeiro: Vozes 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.) *Infância educação e neoliberalismo*, São Paulo:Cortez,1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez*. Campinas, S P: Autores Associados, 1999

GUIJARO, Rosa Blanco. *Nueva Conceptualización de la educacion especial Y perspectivas de Futuro en el marco de los acuerdos Internacionais*. Cuba: 1997.(mimeo)

LEONTIEV, A. N. "O Homem e a Cultura" In: *Superación para profesores de Psicología*, Ciudad de Habana, Cuba: ,Pueblo y Educacion, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo Loyola, 1985.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A Escola secundária moderna*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marlí E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU 1986.

LUDKE, Menga *Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamenta e médio ( as licenciaturas)* Cadernos CRUB. Brasília DF: 1994

MACHÍN, Ramón López. *Preparamos a los docentes para educar la diversidad?* In: PONNENCIA CONGRESSO PEDAGOGIA, 1997, Havana.

\_\_\_\_\_ *Que es integracion escolar?* In: PONNENCIA CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2 1998., Habana, Cuba.

MANJON, D G; Gih, J; Garrido. A. A *.Adaptações Curriculares guia para sua elaboração*. Granada ,.Espanha: Aljebe, 1995.

MANTOAN, M.T.E. (Org) *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnom 1997.

MARTINEZ, Miguel M. *Nuevos métodos para la investigación del comportamiento Humano*. Caracas Universidade Simon Bolivar, 1985, ( mimeo).

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil e políticas públicas*. São Paulo: Cortez ,1996.

MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo :Cortez, Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Educacional no Brasil*. *Cadernos de pesquisa*, n. 46, ago. 1985.

MEZQUITA, Júlio Cerezal ; RODRIQUEZ, Jorge Fiallo. *Los Métodos Teóricos en la Investigación Pedagógica*. *Revista "Desafío Escolar"* Edição Especial Cuba, 2001

MONREAL, Santiago Torres et al. *Deficiência auditiva aspectos psicoevoltivos y educativos*. Maracena Granada: Ediciones Aljebe, 1995.

NÓVOA, António. *Concepções e práticas da formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Codex. 1992.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*, Porto, Portugal: Editora Portugal, 1995.

\_\_\_\_\_. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote,1995.

NÜRIA, Ilian Romeu. *Educação especial :passado presente e futuro*. Espanha: Yerba Murcia, 1992.

PARRA, Nélio. *Metodologia dos recursos áudio visuais* São Paulo: Saraiva, 1972.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente, formação*. perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul 2000.

PIMENTA , S. G. (org) *Pedagogia ?, ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 1997

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico- cultural da educação*. .Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social métodos e técnicas* .São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, C. Roseli et al *Integrar: incluir desafios para a escola atual*. São Paulo: FESU, 1998.

RODRIGUEZ, M.C: Rafael Bell. *Educación especial razones, vision actual y desafios*. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

RODRIGUEZ, Santiago A Borges. La Escuela sócio – histórica cultural y un modo diferente de atención pedagógica de los menores com necessidades educativas especiais. *Revista Psicopedagógica*, Santiago de Cuba, Cuba: Gráfica Percy, 1998.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica* Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

RIZKALLAK.Z. Y, *Avaliação de crianças deficientes auditivas em programa de audiologia educacional*. São. Paulo: UNIFESP, 1995 Tese (doutorado) - Escola Paulista de Medicina).

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*, Rio Janeiro: WVA. 1998.

SAVIANI, Dermeval, *Escola e democracia*, São Paulo, Cortez ,Ed. Associados 1986

SILVA, Tomaz Tadeu. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*, In. *NEOLOBERALISMO QUALIDADE TOTAL... Rio de janeiro: Petrópolis Petrópolis 1994*

SKLIAR, Carlos B (Org.) *Educação e exclusão: abordagem sócio antropológica da ed. especial*. Porto Alegre: Média; 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Atualidades da educação bilingüe para surdos*, Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR. Carlos Bernardo . *A formação de professores ( surdos e ouvintes) desde a perspectivada diferença* , In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10. 2000, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

TEIXEIRA, Anísio *Educação e o mundo moderno*, São Paulo: Editora Nacional, 1967

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1994

TURRA, Clódia Maria Godoy et al .*Planejamento de ensino e avaliação*. Sagra, Editora e Distribuidora Ltda. 1975.

VILARDI, Raquel e ALVES, Nilda (orgs.) *Múltiplas leitura da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional ( Lei 9394/96)* R J: Qualtimark / dunya 1997.

VYGOTSKY. L. *Pensamento e Linguagem* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Obras Completas* Habana: Editorial Pueblo Y Educación. 1995

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, Claudia, *Ninguém vai ser Bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVa 1997.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### DEFINIÇÃO DE TERMOS

**EDUCAÇÃO ESPECIAL** – Constitui-se num conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio no sentido de contribuir com a aprendizagem/ desenvolvimento de alunos com NEE.

**INCLUSÃO** – Processo pelo qual o sistema social se adequa para atender as pessoas com Necessidades Educativas Especiais, ao mesmo tempo que estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade;

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR** – Um processo engendrado, em diferentes momentos e espaços, compreendido; desde a formação inicial que habilita para o ingresso na profissão - e deve garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos capaz instrumentalizar para o exercício das atividades pedagógicas, como na docência em sala de aula, nas atividades administrativas e pedagógicas (direção e coordenação pedagógica) - a formação permanente ou continuada que acompanha toda a trajetória do professor.

**MEDIAÇÃO** – Sistema de apoio organizado pelo professor, visando que os alunos se apropriarem da experiência social.

**SURDEZ** – Diferença causada pela perda auditiva que traz conseqüências construídas e produzidas pela sociedade.

## ANEXO B

### QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS, COM EXPERIÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

	ótimo	bom	regular	ruim
Que conceito confere a estrutura do proposta: Formação Continuada do Professor: para a Inclusão do Aluno Surdo/ PROFCIS?				
Como classifica o proposta no ponto de vista da sua aplicabilidade nas escolas de Feira de Santana?				
Qual a sua opinião sobre os conteúdos propostos?				
Como considera a contribuição da proposta no que diz respeito à formação docente?				
Como vê a proposta em relação à inclusão do aluno surdo?				

6. - Dê sugestões no sentido de enriquecer o proposta.

---



---



---



---



---



---



---

**ANEXO C****RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE VALIDARAM A PROPOSTA**

<b>N.º</b>	<b>Nome completo</b>	<b>Formação Escolar</b>	<b>Tempo de Experiência</b>
1	Analina Paixão Brandão	Licenciada em Ciências Sociais Pós Graduada em Métodos e Técnicas de Ensino	16 anos
2	Ana Maria de Jesus Silva	Licenciada em Ciências Sociais Pós Graduada em Métodos e Técnicas de Ensino	20 anos
3	Ednalma Rosa Bastos	Licenciada em Pedagogia Mestranda em Educação Especial	17 anos
4	Gildaite Moura de Queiroz	Licenciada em Pedagogia	11anos
5	Marlene de Assis Rosa	Licenciada em Biologia com pós graduação na área	25 anos
6	Márcia Lima	Bacharel em Enfermagem	15anos
7	Maria de Fátima Gonçalves	Licenciada em Ciências Sociais Pós Graduada em Métodos e Técnicas de Ensino	20 anos
8	Marliete Santana Bastos	Licenciada em Pedagogia e Pós graduada em Pisco pedagogia	19 anos

## ANEXO D

### Instrumentos de Pesquisa

Guia de Observação 1		
Data	Hora	Duração
<b>Objetivo:</b> Identificar o ambiente geral da escola		
I - Dados de Identificação da Escola		
Nome		
Endereço		
Telefone	Fax	
Diretor		
Turnos de funcionamento da escola		Modalidades de ensino
Número de alunos matriculados	Número de alunos surdos	Número de alunos surdos em classes comuns

### II Características da Escola\*

a) Físicas

Guia de Observação 1		
Data	Hora	Duração
<b>Objetivo:</b> Identificar o ambiente geral da escola		
I - Dados de Identificação da Escola		
Nome		
Endereço		
Telefone	Fax	
Diretor		
Turnos de funcionamento da escola		Modalidades de ensino
Número de alunos matriculados	Número de alunos surdos	Número de alunos surdos em classes comuns

### II Características da Escola\*

#### a) Físicas

Estado de conservação do prédio \_\_\_\_\_ Ventilação \_\_\_\_\_  
 Iluminação \_\_\_\_\_ Condições higiênicas e  
 sanitárias \_\_\_\_\_  
 Mobiliário \_\_\_\_\_ Sala de recurso \_\_\_\_\_

Nota: Foram utilizadas as convenções: :Ótima, Boa, Regular e Ruim.

#### b) Características administrativas

Entidade mantenedora \_\_\_\_\_ Composição  
administrativa \_\_\_\_\_  
Número de funcionários de secretaria \_\_\_\_\_ Número de funcionários de  
apoio \_\_\_\_\_  
Forma de Gestão \_\_\_\_\_ Condições de funcionamento do Colegiado  
Escolar \_\_\_\_\_  
Nível de participação na Escola: dos pais \_\_\_\_\_ da  
comunidade \_\_\_\_\_  
Nota: Foram utilizadas em alguns itens, a as convenções adequado(a) ou inadequado (a)

### **III - Estruturação Pedagógica**

Número de coordenadores \_\_\_\_\_ Total de pessoal  
docente \_\_\_\_\_  
Nível de Formação dos docentes r \_\_\_\_\_ Formação em Educação  
Especial\*  
\*Sim, Não

### **IV- Outras observações que se fizerem necessário**

## Guia de Observação 2

Data \_\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_ Duração \_\_\_\_\_

Local : sala de aula

### I Dados de Identificação

Escola: \_\_\_\_\_ Série : \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Professor \_\_\_\_\_

Alunos matriculados \_\_\_\_\_ Alunos freqüentando \_\_\_\_\_

Alunos surdos \_\_\_\_\_

### II Características físicas da sala de aula

Estado de conservação da sala \_\_\_\_\_ Ventilação \_\_\_\_\_

Iluminação \_\_\_\_\_ Condições higiênicas e sanitárias \_\_\_\_\_

Mobiliário \_\_\_\_\_ Disposição dos móveis \_\_\_\_\_

Nota: Foram utilizadas as convenções: Ótima, Boa, Regular e Péssima

### II Recursos utilizados pelos professores

Biblioteca \_\_\_\_\_ Quadro de giz \_\_\_\_\_ Retro – projetor \_\_\_\_\_

Vídeo \_\_\_\_\_ Mural \_\_\_\_\_ Cavalete \_\_\_\_\_ Televisor \_\_\_\_\_

— Computador \_\_\_\_\_ Disquete \_\_\_\_\_ Papel ofício \_\_\_\_\_

Cartolina \_\_\_\_\_ Lápis \_\_\_\_\_ Mimeógrafo \_\_\_\_\_

Estêncio \_\_\_\_\_

Álcool \_\_\_\_\_ Mapas \_\_\_\_\_ Livros \_\_\_\_\_

Nota: Foram utilizadas as convenções Sim Não

### III Recursos utilizados pelos alunos

Biblioteca \_\_\_\_\_ Livros \_\_\_\_\_ Caderno \_\_\_\_\_ Lápis \_\_\_\_\_

Borracha \_\_\_\_\_ Cartazes \_\_\_\_\_ Fichas \_\_\_\_\_ Álbum Seriado \_\_\_\_\_

Jogos \_\_\_\_\_ Materiais para artes \_\_\_\_\_ Sala de recursos \_\_\_\_\_

Equipamentos da sala de recursos \_\_\_\_\_

Nota: Foram utilizadas as convenções Sim Não

### IV- Alimentação Escolar

Tipo \_\_\_\_\_ Qualidade \_\_\_\_\_

Convenção utilizada: Bom Regular Péssimo

### V Propostas Inovadoras

Relacionar explicar \_\_\_\_\_

## Guia de Observação 2

Data \_\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_ Duração \_\_\_\_\_

Local : sala de aula

### I Dados de Identificação

Escola: \_\_\_\_\_ Série : \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Professor \_\_\_\_\_

Alunos matriculados \_\_\_\_\_ Alunos freqüentando \_\_\_\_\_

Alunos surdos \_\_\_\_\_

### II Características físicas da sala de aula

Estado de conservação da sala \_\_\_\_\_ Ventilação \_\_\_\_\_

Iluminação \_\_\_\_\_ Condições higiênicas e sanitárias \_\_\_\_\_

Mobiliário \_\_\_\_\_ Disposição dos móveis \_\_\_\_\_

Nota: Foram utilizadas as convenções: Ótima, Boa, Regular e Péssima

### II Recursos utilizados pelos professores

Biblioteca \_\_\_\_\_ Quadro de giz \_\_\_\_\_ Retro – projetor \_\_\_\_\_

Vídeo \_\_\_\_\_ Mural \_\_\_\_\_ Cavalete \_\_\_\_\_ Televisor \_\_\_\_\_

Computador \_\_\_\_\_ Disquete \_\_\_\_\_ Papel ofício \_\_\_\_\_

Cartolina \_\_\_\_\_ Lápis \_\_\_\_\_ Mimeógrafo \_\_\_\_\_

Estêncio \_\_\_\_\_

Álcool \_\_\_\_\_ Mapas \_\_\_\_\_ Livros \_\_\_\_\_

Nota: Foram utilizadas as convenções Sim Não

### III Recursos utilizados pelos alunos

Biblioteca \_\_\_\_\_ Livros \_\_\_\_\_ Caderno \_\_\_\_\_ Lápis \_\_\_\_\_

Borracha \_\_\_\_\_ Cartazes \_\_\_\_\_ Fichas \_\_\_\_\_ Álbum Seriado \_\_\_\_\_

Jogos \_\_\_\_\_ Materiais para artes \_\_\_\_\_ Sala de

recursos \_\_\_\_\_

Equipamentos da sala de recursos \_\_\_\_\_

Nota: Foram utilizadas as convenções Sim Não

### IV- Alimentação Escolar

Tipo \_\_\_\_\_ Qualidade \_\_\_\_\_

Convenção utilizada: Bom Regular Péssimo

### V Propostas Inovadoras

Relacionar explicar \_\_\_\_\_

### Guia de Observação 3

Objetivo: Analisar a formação dos professores frente às necessidades especiais do aluno surdo

Apresenta indícios de conhecimento da teoria que fundamenta sua prática

Contemplam no planejamento as condições dos alunos surdos

São adequados os conteúdos para os alunos

Utiliza metodologia que assegura a participação do aluno no processo ensino – aprendizagem

Utiliza bibliografia adequada

Demonstra compreender as necessidades dos alunos

Organiza o trabalho de forma a tender os alunos

Mantém atmosfera agradável na sala de aula

Dedica atenção aos alunos surdos

Demonstram cuidados com o ambiente físico da sala de aula

Procura estabelecer comunicação com os alunos surdos

Conhece a língua de sinais

Relaciona-se com a Direção da escola

Busca auxílio a Coordenação Pedagógica

Relaciona-se bem com os colegas

Demonstra interesse em conhecer a família do aluno

Convenção Sim ou Não

## Guia de Observação 4

Escola \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ Tempo de duração \_\_\_\_\_

Objetivo: Identificar como o aluno surdo vivencia o dia – a- dia em sala de aula

- 1 Envolve-se nas atividades da escola?
- 2 Relaciona-se com os colegas ouvintes, com surdos e professores?
- 3 Solicita ajuda ao professor para resolver seus problemas?
- 4 Procura os colegas para auxiliar nos seus estudos?
- 5 Demonstra sentir-se bem na escola?
- 6 Acompanha as atividades de classe
- 7 Tem bom desempenho escolar?
- 8 É independente?
- 9 Executa as atividades propostas pela professora?
- 10 Organiza as atividades escritas? Demonstra saber o que escreve?
- 11 Faz cálculos matemáticos?
- 12 Tem habilidades artísticas?
- 13 Demonstra conhecimento da realidade que o rodeia?
- 13 Tipo de comunicação que utiliza .

Convenção sim, não .mais ou menos

## Guia de Entrevista 1

## Guia de Entrevista 1

### ENTREVISTADO: DIRETOR

Como parte do trabalho desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação Especial promovido pela UEFS/CELAE, está-se buscando informações sobre a formação do professor que atua no processo de inclusão de surdos nas classes comuns. Neste sentido espera-se contar com a sua colaboração, que consiste em responder algumas questões.

**Objetivo:** Identificar como está sendo desenvolvida a proposta de inclusão educativa de alunos surdos

1-Como vê a Educação Especial ?

2-Por que a escola optou por trabalhar com esta modalidade de ensino?

3- Como tem sido o desempenho dos alunos com NEE?

4- A quanto tempo escola trabalha com inclusão de alunos surdos?

5 - Quais as razões que levaram à incluir esses alunos nas classes comuns?

6- Qual o critério de escolha do professor para essas classes ?

7 - Você acha que é necessário ter formação específica para atuar nessas classes?  
Por que?

8- Como os professores dessas classes tem atendido os alunos surdos?

9 - Como tem sido administrar classes ?

10- A Secretaria de Educação tem promovido cursos voltados para o preparo do professor para os alunos surdos

11 - A escola recebe recursos destinados os alunos surdos. ? Caso positivo de que tipo?

12 Os pais participam da escola?

## Guia de Entrevista 2

Escola \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_

Entrevistado: Professor

Instrução: Essas entrevistas visam coletar informações acerca da sua formação profissional voltada para o trabalho com alunos surdos, em classes comuns, nesse sentido, é de grande importância a que respostas às seguintes questões:

Objetivo: Obter informações sobre a formação do professor

Formação \_\_\_\_\_: Curso \_\_\_\_\_ Nível \_\_\_\_\_ Anos de docência \_\_\_\_\_

Carga Horária de trabalho semanal \_\_\_\_\_ Instituição(s) que trabalha \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na escola \_\_\_\_\_

1. Na sua formação básica teve oportunidade de estudar Educação Especial?
2. Desde quando atua na Educação Especial?
3. Participou de curso (s) voltado para a Educação Especial e especificamente para educação de alunos surdos?
4. Tem feito outros cursos ultimamente? Quais?
5. A Escola tem contribuído com o aprimoramento? De que forma?
6. Conhece a atual política de Educação Especial desenvolvida no país?
7. Por que a escola resolveu incluir alunos surdos nas classes comuns?
8. Qual o critério de escolha dos professores dessas classes?
9. Você acha que é necessário ter formação específica para atuar nessas classes? Por que?
10. Que acha da inclusão do aluno surdo em classe comum?
11. Como você organiza suas atividades para atender alunos ouvintes e não ouvintes?
12. Que os alunos são capazes de fazer sozinhos? E que só fazem com sua ajuda?
13. Utiliza alguma metodologia específica para o aluno surdo?
14. Como se comunica com os alunos surdos?
15. Conhece os meios utilizados para comunicação com o surdos?
16. Quais os critérios que utiliza para avaliar o processo ensino aprendizagem de surdos e ouvintes?
- 16 - Conhece a causa da surdez dos seus alunos? E o grau de surdez?
- 17- Quais são as dificuldades que você encontra no seu trabalho com esses alunos?
- 18 Vê condições de alterar essas dificuldades? Como?
19. Você tem oportunidade de discutir essas dificuldades no âmbito da escola? Com quem?
20. Vê condições de alterar essas dificuldades? Como?

21. Você acha que o desempenho do aluno surdo é melhor nas classes especiais ou comuns?

22 . Os pais dos alunos surdos acompanham a vida escolar dos filhos de que forma?

### Guia de Entrevista 3

Escola \_\_\_\_\_  
 Data \_\_\_\_\_ Local \_\_\_\_\_

Entrevistado: Coordenador Pedagógico

Instrução- Procurando de coletar informações acerca do trabalho que a escola está desenvolvendo, voltado para inclusão do aluno surdo, nesse sentido, espera-se contar com sua colaboração, respondendo as seguintes questões

Objetivo - Identificar como está sendo concebido e operacionalizado, no âmbito da escola o trabalho voltado para o aluno surdo que estuda em classe comum

- 1 Você conhece as propostas voltadas para Educação Especial?
- 2 Como você vê as propostas para Educação Especial que hoje estão sendo difundidas no país?
- 3 A Escola está conseguindo efetivar tais propostas? De que forma ?
- 4 O que acha da integração do aluno surdo em classes comuns?
- 5 O currículo e o programa da escola tem sido alterado para atender esse alunos?
- 6 A metodologia de ensino está sendo adequada a esses alunos ?
- 7 Os recursos materiais que a escola dispõe atendem as especificidade das classes?
- 8 Como foi a escolha dos professores para atender tais classes?
- 9 Você considera que os professores estão preparados para atuar nas classes inclusiva com surdos?
- 10 Quais são os conhecimentos que você considera fundamentais para o professor que atua nessa área?
- 11 Como os professores se comunicam com os alunos surdos? E o surdo com o surdo?
- 12 Como é o relacionamento dos professores com os aluno surdos?
- 13 Quais são os mecanismos avaliatórios utilizados para os alunos surdos?
- 14 Qual a maior dificuldade do professor para atuar com essas classes?
- 15 Como você acompanha o trabalho do professor?
- 16 Existe momentos na escola em que são pensadas e discutidas as questões pedagógicas de forma geral e em particular de Educação Especial?
- 17 O desempenho do aluno surdo é melhor nas classes inclusivas ou comuns?
- 18 Se fosse Ministro da Educação o que proporia para a educação dos surdos?
- 19 Qual o tipo de apoio que você dá aos professores dessas classes?

#### Guia de Entrevista 4

Escola \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ Tempo de duração \_\_\_\_\_

Objetivo: Identificar o grau de satisfação do aluno surdo em relação a seu processo de escolarização

1 Que acha da escola que você estuda?

2 Prefere estudar em classes só com alunos surdos, ou com alunos ouvintes?

## Guia de 5

Entrevistado: Pais

Data \_\_\_\_\_ Local \_\_\_\_\_

Objetivo – Verificar a opinião e participação dos pais, em relação à inclusão do filho surdo

- 1 - Por que escolheu essa escola para seu filho estudar?
- 2 Considera que a escola tem contribuído para o desenvolvimento do seu filho? De que forma?
- 3 Que acha da (s) professora(s) do seu filho?
- 4 Acompanha a vida escolar do seu filho?
- 5 Com que frequência o Sr. (a) vai à escola?
- 6 Participa das reuniões de pais e mestres?
- 7 Quais atividades escolares que seu filho sabe fazer sozinho?
- 8 O que precisa de ajuda para realizar?
- 9 Em casa quem orienta as tarefas escolares ?
- 10 Como você se comunica com o seu filho?
- 11- E os demais membros da família?
- 12 Qual foi a causa da perda auditiva do seu filho?
- 13 Qual o grau da perda auditiva do seu filho?
- 14 Quando descobriu que seu filho era surdo?
- 14 Qual foi a sua reação inicial diante desse fato? E agora?
- 15 O que espera da escola em relação a seu filho?

