

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Sandra de Fátima Faustino dos Santos

**Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos
Surdos no Ensino Médio**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Sandra de Fátima Faustino dos Santos

**Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos
Surdos no Ensino Médio**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Cultural. Orientadora: Prof.^a Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro.

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S237f Santos, Sandra de Fátima Faustino dos
Formação e práticas pedagógicas para atuar com alunos
Surdos no Ensino Médio. / Sandra de Fátima Faustino dos
Santos. – 2019.
220. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Formação docente. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino Médio.
4. Aluno surdo. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 370.71

Sandra de Fátima Faustino dos Santos

Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdosno Ensino Médio

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Cultural. Orientadora: Prof.^a Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: 04/07/2019

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Orientadora)

Universidade de Taubaté - UNITAU

Assinatura Suzana L.S. Ribeiro

Prof.^a Dr.^a Elisa Maria Andrade (Interna do Programa)

Universidade de Taubaté - UNITAU

Assinatura Elisa M. Andrade

Prof.^a Dr.^a Sueli Soares dos Santos Batista (Externo)

Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC-SP

Assinatura Sueli S. Batista

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Geraldo Faustino dos Santos e Maria Lourdes Pereira dos Santos - meus anjos protetores, aos meus filhos Samara, Sabrina e Samuel. E aos estimados alunos Surdos, causa da minha luta e motivação da minha formação continuada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida. Viver é uma arte desafiadora!

Ao meu pai, Geraldo Faustino dos Santos, pelas inúmeras madrugadas me conduzindo ao ponto de encontro com a colega de curso, para que eu fizesse a viagem cansativa e perigosa de Caraguatatuba a Taubaté, em tantas idas e vindas. A minha mãe, Maria Lourdes Pereira dos Santos, pelas orações para me dar forças para enfrentar a difícil jornada.

Aos meus filhos, em especial a Samara Santos Silva, por suportar minhas ausências aos sábados, durante o período formativo. A minha filha, Dr^a Sabrina Santos Silva Pastorelli, que mesmo longe sempre vibrou com minhas vitórias e conquistas obtidas com muito sacrifício. Ao meu filhão Samuel Santos Silva, que me levou na aula inaugural e me ajudou a refletir sobre a dimensão do compromisso assumido com o mestrado. E ao novo membro da família: meu neto Miguel Silva Pastorelli, que renova a esperança de todos, mostrando que a vida segue.

À parceria da colega Camila Pimentel Machado Gonçalves, pelo seu carinho e disponibilidade, sempre ajudando com alegria e entusiasmo. Foi decisiva a sua presença para que eu não desistisse dessa empreitada

À professora Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, pelo auxílio no ingresso ao programa de Mestrado e no desenho da pesquisa.

Ao professor Dr. Fernando Ayres, colega de trabalho, pelas dicas e conselhos.

À professora Rose Mary Teles Sousa, pela colaboração na revisão da dissertação.

Aos nobres professores da escola estadual Thomaz Ribeiro de Lima, de Caraguatatuba, e à maravilhosa equipe gestora daquela unidade escolar.

Ao meu companheiro Francisco José Almeida, que me incentivou a iniciar essa jornada, sempre me apoiando, acreditando no meu potencial, lendo e relendo esta dissertação.

Agradeço à professora Dra. Edna Chamon pela pontual e certa atenção dispensada num momento delicado de minha vida, (luto, fragilidade física e emocional) ajudando-me a dar um norte a este trabalho, redirecionando minha orientação na dissertação. Sem a sua valiosa intervenção não teria como concluir este projeto.

Agradeço às professoras Elisa Maria Andrade e Sueli Soares dos Santos Batista membros da banca de qualificação e defesa, que com carinho, dedicação e apreço

enriqueceram a minha dissertação com dicas e aconselhamentos valiosos, norteados minha pesquisa.

E, finalmente, a minha orientadora professora Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, pelo profissionalismo na orientação e direcionamento para a conclusão desta pesquisa. Sem esta parceria e apoio, jamais concluiria o mestrado.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo teve a finalidade de analisar a formação inicial e continuada dos professores a respeito do trabalho com alunos surdos em salas regulares. Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores ao lidar com a inclusão de alunos surdos no contexto do Ensino Médio. Registrar procedimentos didáticos na busca de minimizar as dificuldades vividas entre docentes e alunos Surdos e oferecer contribuições que favoreçam situações relacionais e o desenvolvimento desses discentes. O percurso metodológico desta pesquisa foi balizado pela abordagem qualitativa, numa perspectiva descritiva, realizando uma revisão de bibliográfica, levantamento documental e registro de narrativas. Valendo-se de 12 entrevistas semiestruturadas com professores que atuam diretamente com este público. Os resultados evidenciam que ainda há muitas dificuldades pedagógicas para a inclusão dos alunos Surdos, sobretudo no Ensino Médio, e que esse fato gera desconforto nos professores. Ainda assim, constatamos que os professores desenvolvem práticas consideráveis, mesmo sem possuírem na sua formação inicial bagagem sobre o contexto inclusivo e em específico sobre a Cultura Surda, fruto de política pública incipiente. A inclusão precária dos estudantes Surdos ou com deficiência auditiva pode impactar a continuidade dos estudos, prejudicando a formação e a inclusão social. Observar a prática pedagógica adequada ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no Ensino Médio tem servido de estímulo para conhecer e registrar boas práticas de acessibilidade inclusiva e reforçar a crença de que um trabalho pedagógico sistematizado nos padrões inclusivos, favorece o desenvolvimento e o rendimento escolar dos alunos Surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação Inclusiva. Ensino Médio. Aluno Surdo. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present study had the purpose of analyzing the initial and continued formation of the teachers regarding the work with deaf students in regular rooms. To identify the main difficulties experienced by teachers when dealing with the inclusion of deaf students in the context of High School. To register didactic procedures in the search to minimize the difficulties experienced between teachers and Deaf students and to offer contributions that favor relational situations and the development of these students. The methodological course of this research was based on the qualitative approach, in a descriptive perspective, performing a bibliographical review, documentary survey and record of narratives. Making use of 12 semi-structured interviews with teachers who work directly with this public. The results show that there are still many pedagogical difficulties for the inclusion of Deaf students, especially in High School, and that this fact generates discomfort in teachers. Even so, we find that teachers develop considerable practices, even without having in their initial training baggage on the inclusive and specific context of the Deaf Culture, the result of incipient public policy. The poor inclusion of Deaf or hearing impaired students can impact the continuity of studies, impairing training and social inclusion. Observing the pedagogical practice adequate to the teaching and learning process of deaf students in High School has served as stimulus to know and register good practices of inclusive accessibility and to reinforce the belief that a pedagogical work systematized in the inclusive standards, favors the development and the income of Deaf students.

KEY WORDS: Teacher training. Inclusive education. High school. Deaf student. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

ABT	- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação de profissionais da Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BRICS	- Conjunto de países "emergentes"(Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CEFAMs	- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CEP/UNITAU	- Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CONTRAN	- Conselho Nacional de Trânsito
EAD	- Educação à Distância
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LEPED	- Laboratório de Estudo em Pesquisa de Ensino
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LSB	- Língua de Sinais Brasileira
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional da Ed. Especial na Perspectiva da Ed. Inclusiva.

PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	-	Portadores de Necessidades
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROGRAD	-	Programa de Pós-graduação Tutorial e a Distância
RDH	-	Relatório de Desenvolvimento Humano
SAAB	-	Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica.
SEEP	-	Secretaria da Educação de Pernambuco
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição da terminologia, surdo/surdez	14
Quadro 2 - Dados do INEP, perfil da escola	21
Quadro 3 - Disciplinas do Curso de Pedagogia no ano 1939	40
Quadro 4 - Categoria dos professores na rede estadual de ensino	68
Quadro 5 – Perfil dos professores entrevistados	74
Quadro 6 – Tempo de magistério e na unidade escolar	76
Quadro 7 – Opinião sobre a formação continuada	85
Quadro 8 – Experiência anteriores com alunos surdos	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Educação Especial – Número de matrículas no Ensino Médio – Brasil 2008 – 2016.	23 24
Gráfico 2 – Censo Escolar do ano 2015.	36
Gráfico 3 – Percentual do Ensino Médio na Rede estadual.	44
Gráfico 4 – Matrícula dos alunos surdos na Rede Estadual de Educação	48
Gráfico 5 – Surdos matriculados em escolas públicas e privadas. período 2007 – 2010.	54
Gráfico 6 – Resumo das titulações dos Sujeitos da pesquisa	80
Gráfico 7 – Distribuição dos docentes que atuam no ensino Médio	81
Gráfico 8 – Formação em Educação Especial e ou inclusiva.	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual

49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1.1. Problema	24
1.2.2 Objetivos	24
4.2.1 1.2 Objetivo Geral.....	24
1.3 Objetivos Específicos.....	24
1.4 Delimitações do estudo	24
1.6 Relevância do estudo / Justificativa	26
1.7 Organização do trabalho.....	28
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	28
2.1 A formação docente na Licenciatura e diálogos com a legislação	32
2.2 Breve Histórico da Formação na Licenciatura	40
2.3. Os alunos do ensino médio: suas características e necessidades educacionais	46
2.4 A inclusão do aluno Surdo no Ensino Médio.....	49
2.5 Legislações específicas e formas de atendimento na rede de ensino pública.....	60
2.6 A atuação pedagógica no ensino médio: desafios e possibilidades.....	61
2.7 Práticas de educação inclusiva	63
2.8 A formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional e atendimento à inclusão	65
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1. Tipo de pesquisa.....	71
3.2. Campo de Estudo	71
3.3. Caracterização dos envolvidos na pesquisa.....	72
3.4. Instrumentos	73
3.5. Etapas da entrevista.....	74
3.6. Procedimentos para análise de dados	75
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	77
4.1. Análise dos questionários	77
4.2. Organização de informações em categoria de pesquisa	78
4.2.1. Perfil dos participantes e Formação	78
4.2.1.1. Perfil pessoal.....	78
4.2.1.2. Tempo de magistério e na unidade escolar	80
4.2.1.3. Formação acadêmica.....	83
4.2.1.4. Formação em educação especial e/ou inclusiva- perfil	85
4.2.1.5. Formação Continuada	87
4.2.2. Visão sobre a Inclusão	103
4.2.3. Práticas Pedagógicas	131
4.2.3.4. Sugestões de acolhida e inclusão para alunos Surdos	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	167

ANEXO A - Ofício.....	169
ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição.....	171
ANEXO C– Parecer consubstanciado do CEP.....	173
ANEXO D – Termo de Compromisso do pesquisador responsável.....	176
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178
ANEXO F– Projeto Comunicarte em Libras.....	181
MEMORIAL	182

INTRODUÇÃO

Este estudo partiu da experiência profissional da pesquisadora, que atuando com alunos surdos e seus familiares ou cuidadores, compôs ao longo de sua carreira uma visão ampliada da realidade educacional e social que envolve toda a Cultura Surda.

Assim, esta dissertação se propôs a olhar qual a formação dos professores das licenciaturas em relação à educação inclusiva. E quais dificuldades enfrentam quando atuam com alunos com surdez no Ensino Médio.

O processo formativo nas licenciaturas é intencional, organizado, e abrange as dimensões de formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica nas disciplinas de atuação específicas e a formação técnico-prática. Visa assim à preparação profissional e à prática para a docência, pois através dos estágios provoca a aproximação da realidade profissional com as experiências vividas durante este período formativo, motivadoras ou não.

A formação de professor pode ser definida, como a área do conhecimento, da investigação e das propostas teóricas e práticas, no âmbito da Didática e da Organização, como apontado por Garcia (1999).

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Diante desta premissa, será possível refletir sobre a formação que os professores que atuam no Ensino Médio, receberam, na graduação, ou talvez na formação continuada, com informações relevantes e suficientes para atuar com alunos Surdos, com informações. Além disso, refletir sobre seus saberes diante desta realidade.

Os saberes docentes são construídos, além do teórico-científico, a partir das experiências pessoais, das necessidades e curiosidade em buscar o novo. Assim, os itinerários formativos de cada professor, refletem o perfil profissional que vai se desenvolvendo com as práticas formativas diante dos desafios diários da profissão docente.

Sobre a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, para esse trabalho nos reportaremos aos estudos de Tardif (2002) para fundamentar os saberes docentes e os

saberes curriculares. Em Libâneo (2005) para refletir sobre as estratégias, procedimentos, modos de fazer, além da construção da sólida cultura geral, que contribuíram para realizar o trabalho e refletir sobre a prática docente. Em Saviani (2008), encontramos apoio para os estudos sobre a pedagogia das competências. Já no referencial de Perrenoud (1999), fundamentamos os temas referente ao currículo atrelado às práticas pedagógica, os esquemas de percepção e a principal, a competência para ensinar. Para contextualizar as temáticas envolvendo o rompimento de práticas excludentes, foi referenciado Freire (1996). Finalizando, os estudos sobre a vida do professor e seus saberes docente atrelados ao desenvolvimento profissional, foram iluminados pelo referencial de Pimenta (1996).

Pimenta (2005) aborda os Saberes da Docência, entre eles os Saberes do Conhecimento, Saberes Pedagógicos e Saberes da Experiência. Ressaltando os saberes da experiência a autora destaca:

Em outro nível, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão, sobre sua prática mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2005, p.20).

Além da formação teórica, as interações e mediações colaborativas entre os pares, compartilhando dúvidas e acertos, são condições propícias para promover práticas pedagógicas, individuais e também coletivas, refletindo nas práxis docentes.

Neste viés, este estudo se pautou em Carvalho (1998), para tratar da Educação Inclusiva e suas implicações no cotidiano escolar, e da formação docente para o atendimento educacional dos alunos surdos. Lacerda (2003), para refletir sobre a construção de conhecimentos, dos processos dialógicos entre os Surdos e ouvintes. Nos reportamos a Mantoan (2003 e 2004), para referenciar as questões da inclusão de maneira geral e das práticas inclusivas no cotidiano escolar. Finalmente Skliar (1998), para referenciar as experiências educativas norteadas por uma concepção socioantropológica em favor da inclusão traçando um olhar sobre as diferenças culturais entre surdos e ouvintes.

Entender o processo educacional das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, mas também aos preconceitos existentes da sociedade para com eles. Uma primeira dificuldade é com a terminologia, em saber como devemos de fato nos referir a estes sujeitos. Surgem dúvidas sobre qual o termo correto. Surdo? Surdez? Deficiente auditivo?

Para elucidar os termos “Surdo”, “Surdez” e “Deficiente Auditivo”, utilizaremos um documento intitulado “Dificuldade de Comunicação e Sinalização - Surdez. Saberes e Práticas da Inclusão”, lançado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da

Educação, no qual se explicita: “A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (MEC, 2006, p.19).

Para a “Comunidade Surda”, a surdez é encarada simplesmente como outra forma de ver o mundo, criando assim uma cultura própria, a Cultura Surda, com uma rica variedade de detalhes e peculiaridades (SILVA, 1999).

Entendendo, inicialmente, que a cultura pode ser vista como um campo de lutas em torno da significação social, ou seja, a cultura é “onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser (SILVA, 1999, p.143).

Portanto, o termo Surdo é utilizado para definir a pessoa pertencente à Comunidade Surda e que usa a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para se comunicar, já a palavra “Deficiente Auditivo” vem carregada de preconceitos mitos e estereótipos, embora na medicina esta expressão seja conveniente e usada. O Deficiente Auditivo faz parte do grupo dos indivíduos que “NÃO” se identifica com a comunidade Surda. (LOPES, 2006).

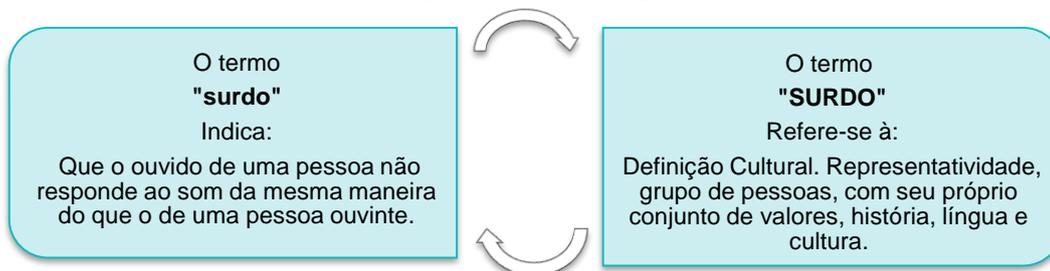
A pessoa Surda, ou seja, com perda auditiva leve a profunda, é o sujeito que compreende e interage com o meio a sua volta, com experiências visuais, com sua cultura própria e com o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Decreto Federal 5.626/2005).

Segundo esse decreto, Deficiência Auditiva é:

Art. 2º Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (Decreto nº 5.626, 2005).

Quanto à grafia da palavra “surdo” e “Surdo”, apresentamos a diferença das duas expressões:

Quadro1: Definição da terminologia Surdo/Surdez.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.2018.

No desenrolar dessa escrita dissertativa, serão utilizadas duas denominações: “Surdo” como representatividade de um grupo que se reconhece como possuidor de cultura própria, os Surdos que lutam por melhorias e reconhecimento no ambiente escolar, e utilizaremos a expressão “alunos com “surdez”, para aqueles que apresentam Deficiência

Auditiva. Estes alunos, embora tenham nascidos surdos, nunca aprenderam a Língua Brasileira de Sinais. Alguns são implantados - passaram por processo cirúrgico, o implante coclear. Em geral, não possuem identidade cultural, são surdos com uma dicção comprometida, mas se comportam como ouvintes.

Diversos jovens com surdez, além de não saberem a Língua de Sinais Brasileira, sentem-se desconfortáveis em aprender e envergonhados em usar a comunicação gesto manual – LIBRAS, sobretudo em público, preferindo a verbalização com sua dicção deficitária e, disfarçadamente, usam sinais caseiros.

Dorziat e Figueiredo (2003) ressaltam a importância da língua de sinais para os jovens surdos adentrarem no mundo da linguagem escrita.

A língua de sinais como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais apropriada. A língua de sinais pode, assim, ser representada como a porta de entrada que dará acesso ao entendimento da cultura de um grupo, [...] da cultura surda (DORZIAT e FIGUEIREDO, 2003, p. 36-38)

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e das barreiras comunicacionais, ou seja, da forma como se estruturam as propostas educacionais, que são baseadas na cultura ouvinte.

A escola regular foi concebida para ouvintes, pensada e estruturada para pessoas “perfeitas”, geridas e mantidas por e para pessoas autônomas. Embora esta seja a realidade, é pela escola e com a escola que este quadro pode e deve ser alterado, pois como afirma Saviani (1999), a escola ainda é o único local capaz de “*promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social*”, combatendo a marginalidade.

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí, como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade (SAVIANI, 1999, p.68).

Por isso é quase rotineiro usar o termo “normais” para referir-se aos ouvintes ou a pessoas que não apresentem outra deficiência, reafirmando o estereótipo de que ter uma diferença sensorial torna automaticamente um ser “anormal”, ou seja, segregado (KASSAR, 2011, p.67).

Sob outra perspectiva Bauman afirma,

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. O conceito de padrão ou de normalidade é uma questão cultural, é a sociedade ou grupo social, que determina os padrões de normalidade ou aceitabilidade, gerando a exclusão (BAUMAN, 1998, p. 27).

Observando-se com olhar mais apurado, sem romantismo, a escola regular é um ambiente até certo ponto “agressivo” para alunos Surdos, pois desde os equipamentos e estrutura, até sua construção histórico-ideológica de ensino não existe sinergia com a cultura Surda. Com exceção das escolas que se dizem bilíngues, ou seja, daquelas que têm a língua de sinais como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua).

Os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (Escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas) (CAPOVILLA, 2011, p. 86 e 87).

Escolas bilíngues apresentam no plano político-pedagógico ações que primam pela cultura Surda, com acessibilidade em todas as práticas educacionais. Entretanto, a educadora Mantoan afirma que na escola regular há um padrão no qual o aluno deve encaixar-se: “A escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora” (MANTOAN, 2003, p.28).

Pode ocorrer um certo prejuízo e perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem com os alunos Surdos quando faltar estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural.

O aluno com surdez deve iniciar seu processo formativo na educação infantil, cercado de cuidados e de atendimento acessível, com os recursos de que necessita para superar as barreiras, usufruindo de seus direitos escolares que devem estar presentes até a sua formação profissional no ensino superior, exercendo sua cidadania, obedecendo e fazendo jus às leis constitucionais do país.

Para tanto, no processo educacional dos alunos Surdos, no dia a dia da sala regular, bem como nos eventos e projetos que forem realizados dentro e fora do espaço escolar, há que se buscar meios para viabilizar sua participação e aprendizagem, sendo fundamental o apoio e orientação do profissional do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que pode ser oferecido em três possibilidades como: o Atendimento Educacional Especializado

em LIBRAS; Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de LIBRAS; Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa.

Além do atendimento educacional especializado no contraturno, é indispensável a presença do professor interlocutor de LIBRAS (intérprete) à disposição do aluno na sala regular. O MEC também disponibiliza materiais de apoio e recursos didáticos, sobretudo para aquelas que não possuem ainda o professor interlocutor de LIBRAS.

O AEE é um serviço, um recurso da Educação Especial, prestado aos alunos da rede pública de ensino, no contraturno das salas regulares. Neste atendimento se elaboram recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com especificidade de cada aluno facilitando a sua participação e integração na sala regular, suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento acontece em salas multimídias, na própria unidade escolar ou fora dela, sendo um atendimento sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria Estadual de Educação.

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos público alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior (BRASIL, 2008).

Todas as unidades escolares que recebem alunos Surdos devem se adequar, aperfeiçoar-se para atendê-los a contento; a adaptação e a formação continuada de toda equipe escolar são de suma importância para que de fato possa ocorrer o necessário processo de inclusão.

Diante do exposto, estimulada por inúmeras reflexões e partindo da experiência profissional no atendimento a alunos com surdez, recorreremos a pesquisa, esperando nos fortalecer pela literatura científica e estudos relativos para formação do docente na área de educação especial.

O objetivo desta pesquisa foi sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Médio, suas manifestações com relação à inclusão do aluno Surdo, bem como o entendimento desses profissionais sobre a inclusão e a presença do aluno Surdo nas salas regulares. Analisando a formação inicial e continuada dos professores a respeito do trabalho com alunos surdos em salas regulares.

São ações simples que humanizam o atendimento de educação formal, beneficiando a coletividade de alunos.

A graduação e a formação continuada são, na sua essência, possibilidades reais de reverter o atual quadro de exclusão, que é resultado cultural e resquício de políticas públicas mal interpretadas, que geram barreiras atitudinais. A escola deve combater a discriminação, afinal ninguém nasce preconceituoso ou com desejo de excluir, sendo a exclusão um resultado da educação e da formação social e cultural e a escola é reprodutora da cultura da exclusão desde os primórdios históricos da constituição da escola no Brasil.

Ao longo da nossa experiência docente com alunos Surdos, recebemos diversos comentários sobre aulas vivenciadas pelos mesmos, as quais não possuíam elementos significativos, não traziam conteúdo articulado e não apresentavam imagens e legendas, fatos que transformavam suas experiências de aprendizado naquilo que poderia ser nomeado de “aulas no escuro”.

Para os alunos Surdos há imensa dificuldade no processo de aprendizagem quando ocorre a ausência de sequência didática clara, de palavras-chave, de imagens, de componentes didáticos e de lousa organizada, dentre outros recursos. Nesses casos, somente pequena parcela do conteúdo apresentado será assimilado, pois ele carece de processos de ancoragem para consolidar suas aprendizagens. Isto é, precisa de processos pedagógicos que desenvolvam os conteúdos de forma contextualizada.

Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem é um processo que envolve a interação da nova informação abordada com a estrutura cognitiva do aluno. Ainda conforme o autor, para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário entender o processo de modificação do conhecimento, o que poderá ocorrer sob duas condições: o aluno precisa ter disposição para aprender e o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo. Na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982), afirma

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que informação na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos (AUSUBEL, 1982, p.57).

Assim, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, ajudando a construir estruturas mentais. É muito importante usar mapas conceituais que permitam ampliar conhecimentos, produzindo uma aprendizagem eficaz. Uma aula bem planejada poderá valer-se de estruturas simples e significativas, que contribuirão para maior solidez na aprendizagem.

Por meio desta pesquisa, pretende-se registrar práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Médio, especificamente quanto ao trato com o aluno Surdo; Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores ao lidar com a inclusão de alunos Surdos no contexto do Ensino Médio; Identificar procedimentos didáticos na busca de minimizar as dificuldades vividas entre docentes e alunos Surdos e oferecer contribuições que favoreçam situações relacionais e o desenvolvimento desses discentes.

Assim, realizar a divulgação de alternativas pedagógicas aliadas a determinadas adaptações curriculares, as quais poderão contribuir na orientação das práticas de ensino-aprendizagem, notadamente naquelas observadas na rede estadual de ensino.

É necessário que o professor compreenda a cultura surda e utilize a Língua Brasileira de Sinais. É equivocado acreditar que o aprendizado de Libras, desconectado da compreensão desta cultura específica, será suficiente para escolarizar o aluno Surdo.

Mais do que a utilização de uma língua, os alunos Surdos necessitam de ambientes educacionais desafiadores, que estimulem o pensamento e explorem amplamente suas capacidades. Não existe um modelo universal de desenvolvimento humano, portanto os procedimentos pedagógicos carecem de reavaliação contínua para o seu aperfeiçoamento.

A partir da realidade, do cotidiano escolar, os sistemas educacionais tem de estimular políticas de formação e contribuir no preparo dos professores para que realmente eles possam desenvolver situações de ensino que contemplem a diversidade de alunos que chegam às escolas. O que não elimina a possibilidade de encontrar alternativas pedagógicas assertivas, especialmente para alunos Surdos integrados no Ensino Médio.

Tais inquietações estimularam essa pesquisa, fazendo com que sentíssemos a necessidade de alcançar metas mais arrojadas, que nos impelisse à busca da literatura especializada atual.

Esse movimento, associado à experiência profissional, certamente irá consolidar aprendizagens e saberes pedagógicos pertinentes para a formação de novos profissionais de educação. Os alunos Surdos, que apesar do resultado deficitário no rendimento escolar, têm conseguido chegar ao Ensino Médio, merecem uma escola que, verdadeiramente, os inclua.

Diante das dificuldades dos alunos Surdos e das queixas dos professores surgem diversas dúvidas, tais como: os problemas na atuação pedagógica. Os resultados insatisfatórios pela ausência de recursos didáticos. E a formação continuada como solução.

Muitas indagações motivaram a pesquisa, ao perceber o quanto ainda é preciso investir na formação profissional para melhorar a qualidade dos processos de ensino,

oportunizando aprendizagens significativas que respondam às demandas da diversidade humana.

1.1.Problema

Tendo em vista o número substancial de alunos Surdos que, apesar das dificuldades, tem conseguido chegar no ensino médio, faz-se necessário repensar a formação para atuar com qualidade junto a eles. Sabendo que a formação continuada de professores representa papel importante na transformação escolar, questiona-se:

- Qual a formação dos professores das licenciaturas em relação à educação inclusiva?
- Que dificuldades enfrentam quando atuam com alunos com surdez no Ensino Médio?

1.2.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Médio, suas manifestações com relação à inclusão do aluno Surdo, bem como o entendimento desses profissionais sobre a inclusão e a presença do aluno Surdo nas salas regulares.

1.2.2 Objetivos Específicos

Analisar a formação inicial e continuada dos professores a respeito do trabalho com alunos surdos em salas regulares.

Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores ao lidar com a inclusão de alunos surdos no contexto do Ensino Médio;

Registrar procedimentos didáticos na busca de minimizar as dificuldades vividas entre docentes e alunos Surdos e oferecer contribuições que favoreçam situações relacionais e o desenvolvimento desses discentes.

1.3 Delimitações do estudo

Considerar que todos têm direito à cidadania, nunca como algo superior à política, entretanto como conceitos separados e complementares, envolve ações sociais, familiares e institucionais, em um mundo que envolve relações de trabalho e escolares.

Nesse contexto, uma pesquisa com intencionalidade de direitos políticos e cidadãos pode ser baseada nas ideias de Pádua (1996) quando menciona que:

Toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador (PÁDUA, 1996, p.30).

A presente pesquisa pretende verificar a atuação de um grupo de professores que atua em uma determinada unidade escolar que oferece o Ensino Médio, pertencente à rede estadual de ensino do Litoral Norte paulista, que tem alunos com Surdez regularmente matriculados.

No quadro 2, destacamos os dados do INEP, que definem o perfil da escola na qual realizamos a pesquisa. Porém, obedecendo as normas do programa, preservamos a identificação da unidade escolar.

QUADRO 2: Dados do INEP, perfil da escola.



Matrículas	683
Matrículas em tempo integral	1
Turmas	19
Turmas multi	0
Turnos de funcionamento	3
Salas de aula	8
Docentes	33
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	4
Total de funcionários	57
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Médio Alto
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 5
Modalidades/ Etapas oferecidas	Ensino Médio; EJA

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017.

Esse perfil nos fornece algumas características sociais importantes, principalmente quanto a estudos e aspectos que definem e caracterizam a atividade profissional, os saberes pedagógicos e as relações de trabalho diante dos desafios encontrados na profissão.

Investigar as contribuições da formação inicial, os conhecimentos pedagógicos na prática da inclusão e a forma como lidam com as reais dificuldades do cotidiano desse ambiente tendo como foco um grupo de professores, definem os limites dessa pesquisa.

Portanto, ressaltam-se conhecimento, experiência dos professores na prática da inclusão, a forma como lidam com as reais dificuldades do cotidiano escolar e o interesse no estudo, visando analisar as formas pedagógicas adotadas pelos docentes junto aos alunos com surdez.

É necessário também verificar aspectos que definam e caracterizem a atividade profissional, seus elementos de valorização e as relações com os desafios encontrados na profissão, as questões sobre formação, conhecimento, experiência e prática de inclusão, bem como conhecer as soluções adotadas por eles diante das possíveis dificuldades do cotidiano escolar.

1.4 Relevância do estudo / Justificativa

Essa pesquisa surge de um conjunto de inquietações que evoluiu do trabalho pedagógico desenvolvido com alunos Surdos no decorrer da atuação da pesquisadora como professora interlocutora, e do interesse em oferecer contribuições e orientações cabíveis para que possam ocorrer adaptações curriculares e estratégias inovadoras no processo educativo com alunos Surdos que estudam no Ensino Médio.

Assim, torna-se inegável a relevância dessa pesquisa, sobretudo nos tempos atuais, tempos de inclusão. E a inclusão dos Surdos na educação, apesar de regulamentada por lei, ainda se mostra um grande desafio, principalmente para aqueles que dependem do ensino público.

Segundo o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil,

9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa, situação em que há uma perda entre 70 e 90 decibéis (dB). Cerca de um milhão são jovens até 19 anos (BRASIL, 2010).

Esses números revelam que apesar das diversas pesquisas nesta modalidade de ensino, relacionada aos alunos Surdos neste seguimento, não se pode ignorar que, ao longo da história, a força cultural excluiu esses deficientes da sociedade e evidentemente da vida escolar.

Nesse contexto, ano a ano, a necessidade de ampliar pesquisas na busca por práticas pedagógicas inclusivas mais adequadas, que possibilitem um ambiente favorável para o processo de ensino e aprendizagem torna-se iminente.

A história da educação no mundo, de forma geral, e principalmente no Brasil, revela a exclusão e as dificuldades de adaptação como fatores obstantes da evolução educacional de deficientes, expondo um passado onde não se praticava uma política pública mais enfática a esse público.

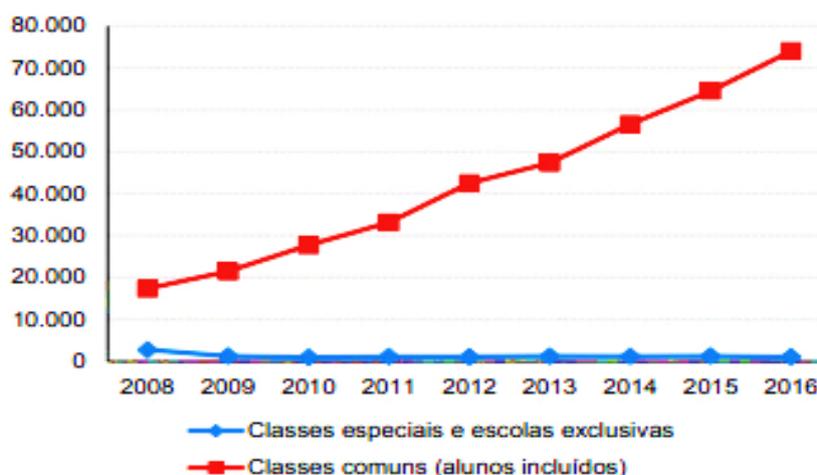
Entretanto, a partir de 2002, com o apoio de legislações específicas e sobretudo com a criação da Lei 10.436, que institui a LIBRAS como língua oficial dos Surdos no Brasil, o número de matrículas de Surdos em salas regulares, integrados aos alunos ouvintes apresentou um grande aumento.

Esta lei marca não só o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como oficial no Brasil, mas também o início da conquista de direitos por parte dessa população. Entretanto, apesar desses avanços, os Surdos ainda enfrentam barreiras, principalmente em relação ao acesso às escolas, mesmo tendo direito legal.

Em relação à formação docente, suas práticas para atuar no Ensino Médio junto aos alunos com surdez é de extrema relevância, vindo a justificar a razão científica desta pesquisa.

O Censo Escolar de 2016 sobre a educação especial indica uma redução do número das matrículas na modalidade do E.M. (GRÁFICO 1) nas classes/sala das escolas exclusivas entre 2008 e 2016 e, em contrapartida, o crescimento das matrículas de alunos de educação especial incluídos nas salas regulares. Conforme elucidado no gráfico 1.

GRÁFICO 1. Educação Especial- Número de matrículas no Ensino Médio - Brasil - 2008-2016.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017>.

O Censo escolar do ano 2016, também aponta no período de 2008 até 2016, o crescimento no número das matrículas dos alunos especiais nas salas regulares/comuns. E neste percentual os alunos Surdos estão inseridos.

1.5 Organização do trabalho

Após a introdução e justificativa, esse trabalho se divide em três sessões:

A primeira parte, tratará da formação docente nas licenciaturas, a apresentação de documentos legais e um breve histórico dos últimos 10 anos das licenciaturas no Brasil. Encontram-se nessa parte também as diretrizes curriculares do E.M., bem como uma breve caracterização de alunos Surdos e suas necessidades.

A segunda parte, tratará os aspectos da inclusão do aluno Surdo no Ensino Médio, a legislação específica de atendimento na rede pública de ensino, a atuação pedagógica com seus desafios e possibilidades e, finalizando, o entendimento sobre a formação continuada para o atendimento à inclusão.

Os aspectos metodológicos da pesquisa, as características, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados são abordados na seção III, que termina com os resultados e discussões desse trabalho.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Procurando ampliar o conhecimento, fundamentada pela construção acadêmica que se avoluma com o passar dos anos pelo anseio de muitos pesquisadores, considerando os fatos sociais e históricos que condicionaram o processo de formação e capacitação dos professores, com foco na formação docente e a educação especial/inclusiva, buscou-se nos referenciais teóricos, parâmetros para alicerçar os ideais de formação e práticas pedagógicas para atuar com aos alunos Surdos no Ensino Médio.

Esse trabalho está respaldado em autores como Paulo Freire, pedagogo capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação e romper com práticas de exclusão, abrindo caminho para inclusão; Tardif (2002); Libâneo (2005); Saviani (2008), precursores das pesquisas relacionadas aos saberes docentes e Pimenta (1996), investigador de saberes

docentes que contribuiu para o desenvolvimento profissional de professores na busca por práticas docentes mais equacionadas.

Pimenta (1998), por exemplo, defende a tese de que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada, por isso vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano, onde teoria e prática são indissociáveis como práxis e entende que a essência de ser professor se dá com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 2002, p. 165).

Considerando a educação dos alunos Surdos, autores como Carvalho (1998) e Sasaki (2003) nos trazem uma reflexão sobre a educação inclusiva e suas implicações no cotidiano escolar.

Lacerda (1996) reflete sobre a construção de conhecimentos, os processos dialógicos Surdos e ouvintes e Mantoan (2003 e 2004) que aborda as questões acerca da inclusão de maneira geral e das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Também foram consultados Skliar (1998), pesquisador de mérito internacional, que reúne experiências educativas norteadas por uma concepção socioantropológica em favor da inclusão, traçando um olhar sobre as diferenças culturais entre Surdos e ouvintes; e Falcão (2007, 2011, 2012), completando a reflexão em torno de estudos na área de educação e formação de professores em educação inclusiva.

Boal (2009) que complementa a reflexão sobre exclusão através do poder das classes dominantes, no controle dos opressores através da palavra.

Referente às práticas docentes, importantes sobretudo quando tratamos do aluno Surdo, e que tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar, optamos pelos estudos de Sacristán (1999). Assim como as práticas humanizadas, baseadas na concepção teórica articulada com a pedagogia, nos reportamos a Luckesi (1994).

Quanto aos “Saberes Docentes e Formação Profissional”, optamos pelas pesquisas de Tardif, que aborda de forma singular o tema saberes docentes como fomento para profissionalização, tratando dos currículos e da prática cotidiana dos professores.

Tardif (2004), classifica os saberes docentes em quatro tipos, desenvolvidos em atividades diárias:

- Os saberes da formação profissional;
- Os saberes disciplinares;
- Os saberes curriculares e
- Os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional dizem respeito a um conjunto de saberes baseados nas ciências e na erudição, adquiridos pelos professores ao longo do período formativo, tanto na formação inicial quanto na continuada, constituindo assim um conjunto de saberes relacionados à profissão e que envolvem conhecimentos pedagógicos, técnicas e métodos de ensino (TARDIF, 2005).

Quanto aos saberes disciplinares, o autor retrata-os como os saberes referentes ao conhecimento de linguagem, ciências exatas, humanas, biológicas e aos demais campos do conhecimento. Administrados pela comunidade científica, seu acesso se dá por meio das instituições educacionais, numa construção determinada pela história, pela cultura e pelo desenvolvimento da sociedade.

Já os saberes curriculares são tratados por Tardif como sendo a forma de gerir a instituição de ensino na gestão do conhecimento e na transmissão dos saberes aos educandos, administrando as disciplinas, os planos de ensino com seus conteúdos e objetivos.

Também na compreensão do autor, os saberes experienciais são frutos do tempo de atividade profissional, do cotidiano, das vivências com seus pares e também das necessidades pedagógicas no atendimento aos alunos.

Assim, para refletir sobre “formação e práticas pedagógicas”, os referências de Tardif trazem uma reflexão sobre os saberes relacionados à formação profissional, às disciplinas, currículos e às experiências, justamente o que remete à atuação junto aos alunos Surdos.

Freire (1996) entende que a formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm e completa

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. ... na minha disponibilidade permanente vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minhas relações com o contrário de mim. E quanto mais me dou experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1996, p. 134).

A partir da análise destes “que-fazerés” é que se pode descobrir qual é a “teoria embutida”, ou seja a questão é saber quais são as teorias que estão na prática dos professores, observando estas experiências. Ainda na visão de Freire (1996),

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a

curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE,1997, p.35)

Libâneo (2005), faz menção sobre o que o professor precisa para alterar sua prática, em função da adição de estratégias que possam melhorar a atuação pedagógica, a partir da própria reflexão

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Morin (1999) em “Os sete saberes necessários à educação do futuro” e publicação parceira com a UNESCO, destacou a reflexão sobre os saberes necessários à educação para o século XXI e elencou os sete saberes indispensáveis na seguinte ordem:

- As cegueiras do conhecimento e o erro e a ilusão;
- Os princípios do conhecimento pertinente;
- Ensinar a condição humana;
- Ensinar a identidade terrena;
- Enfrentar as incertezas;
- Ensinar a compreensão e
- A ética do gênero humano.

Analisando cada tópico dos saberes educacionais propostos por Morin (1999), percebe-se que remetem também ao atendimento que os alunos da educação especial devem receber para consolidar o processo de aprendizagem.

No primeiro tópico, o conhecimento é colocado como condição necessária de educação para preparar o indivíduo às realidades da vida em suas diversas situações e riscos que o cotidiano apresenta.

Perrenoud (2000) destaca também que, na perspectiva deste atendimento, o cuidado com o currículo é essencial e, atrelado às práticas pedagógicas,

O currículo deve permitir uma relação entre a construção de novos conhecimentos e uma postura reflexiva diante da realidade. Para tanto, a escola deve repensar suas formas de conduzir a educação, buscando formas alternativas para trabalhar com as competências (PERRENOUD, 2000, p. 16).

A formação docente então passou e passa por transformações, fruto dos avanços tecnológicos que a sociedade vivencia e que impacta o trabalho pedagógico de uma forma geral.

Diferentemente da realidade comercial/empresarial, em que o uso e ampliação da tecnologia significa redução da mão de obra, na escola a tecnologia amplia as possibilidades educacionais e organiza a rotina escolar (LÜDKE e BOING, 2004).

Dessa forma, os impactos das novas tecnologias na escola não seguem os padrões empresariais. No setor empresarial o incremento tecnológico é inversamente proporcional aos postos de trabalho, ou seja, à medida que as empresas se aliam às novas tecnologias, geram desemprego. No ambiente educacional a união com as novas tecnologias tem levado, paradoxalmente, à criação de novos postos de trabalho.

No entanto, isso não significa que elas estejam valorizando a profissão docente. Para entender melhor essas sutilezas na escola é preciso estabelecer uma distinção entre o que ocorre nas dimensões administrativa e pedagógica do estabelecimento de ensino.

Ao conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.164).

Resumindo, podemos observar que é dada ênfase à formação docente, a sua capacitação e especialização e no arcabouço das políticas públicas envolvendo a temática de inclusão escolar encontram-se aquelas norteadas pelo Ministério da Educação (MEC), tanto na política de formação inicial como na formação continuada.

Temos no Brasil um avanço nesta temática e muitas ações positivas vêm acontecendo, porém quando nos referimos aos alunos Surdos no Ensino Médio temos que buscar novos caminhos, novas práticas que pressuponham a apropriação do conhecimento acerca da Cultura Surda e suas implicações no ambiente de aprendizagem.

Apesar da realização de práticas pedagógicas inclusivas consideráveis, muitas ocorrem de forma isolada e em anonimato no ambiente escolar. Faz-se necessário a divulgação, a socialização de informações relevantes para a democratização dos saberes. A mobilização dos saberes que foram positivamente empregados na prática cotidiana dá sentido às situações pedagógicas.

2.1 A formação docente na Licenciatura e diálogos com a legislação

A formação do professor está presente em todas as abordagens do fenômeno educacional, apresentando características organizadas, apesar de estarem quase sempre em estágios de reelaboração em virtude da própria dinâmica das políticas de formação docente.

Ao longo da história da educação no Brasil, a formação docente enfrentou e enfrenta inúmeros desafios. Atualmente, a reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai exigir reflexões e mudanças também no processo de formação dos futuros docentes, ou seja, nas licenciaturas.

Essas mudanças devem ocorrer na revisão de aspectos que interferem na formação inicial de professores, na organização das instituições e na estrutura dos conteúdos curriculares, fazendo com que a teoria esteja mais atrelada à prática, viabilizando ou despertando práticas.

Uma importante alteração visando o avanço curricular na preparação de professores, sobretudo para a atuação na educação básica, foi a mudança na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que exigirá adaptações curriculares, já definidas pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1º de julho de 2015. Nessa Resolução os cursos de formação docente passarão a cumprir no mínimo 3.200 horas, contra as 2.800 horas atuais, e um mínimo de quatro anos para formação, devendo entrar em vigor a partir da metade de 2017.

É perceptível assim que essas mudanças, de maneira geral, primam por qualidade, melhorias, adaptações e correções que correspondem aos anseios do público interessado ou envolvido com as demandas educacionais.

Como a política pública é resultado direto da política partidária, ou seja, uma não acontece sem a outra, quase sempre as reformas ou mudança nas políticas educacionais do país mantiveram nos seus documentos norteadores lacunas na interpretação das normas, afetando a aplicabilidade das mesmas.

Podemos citar, por exemplo, as mudanças na BNCC, quanto a Educação Especial conforme foi referenciada pelo LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da FE/Unicamp - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em parceria com diversas instituições e universidades, onde o grupo de pesquisadores levanta questões fundamentais sobre a reforma da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (MEC, 2008). Entre os vários nomes relevantes que compuseram a equipe de pesquisa destacamos o da Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, Coordenadora do LEPED/FE/UNICAMP.

Alguns dos temas relevantes levantados pela equipe pesquisadora foram: a questão da “diferenciação curricular” (PNEEPEI, 2018, p7), do “AEE- Atendimento Educacional Especializado” (PNEEPEI, 2018, p15) e até mesmo sobre a definição do conceito de “Educação Especial” (PNEEPEI, 2018, p21). Os pesquisadores pontuaram estes temas, considerando o viés da exclusão antes das conquistas dos direitos adquiridos por esta parcela e comparam a redação do novo texto da BNCC, que nas entrelinhas desconsidera ou elimina palavras-chave, que modificam a interpretação e ou entendimento da lei, com por exemplo a lei da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Analisando documentos dos projetos que antecederam o documento oficial da BNCC, foi constatado que na concepção ideológica, em alguns aspectos, houve um ligeiro retrocesso na educação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

São inúmeras as críticas com relação à nova BNCC, entre elas estão: a carga horária que a nova proposta prevê de 1.800 horas, que representa 60% da carga horária atual e a queixa de que as disciplinas ficaram diluídas em áreas do conhecimento.

Não tem como pensar interdisciplinaridade sem pensar nas disciplinas regulares. Outro ponto, que o documento deixa nas entrelinhas, refere-se à sugestão de que 40% do Ensino Médio seja oferecido no modo da formação à distância, o que é passível de críticas.

A Educação à Distância – EAD, é uma modalidade válida e muito eficiente, quando indicada para a graduação ou níveis mais elevados de ensino. Mas a sua aplicação para jovens imaturos, que ainda não consolidaram a sua formação básica é bastante questionável. Nessa etapa, a presença física, real, da figura do professor é imprescindível nos aspectos formativos educacionais e mais, muito mais, importante é o seu exemplo de vivência e de orientações num processo de humanização das relações.

Bernadete Gatti (2008) entende que o papel do professor é absolutamente central em seu livro *Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais*, em que afirma:

O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas (GATTI, 2008, p. 13).

Sem perder de vista o foco reflexivo, que é a formação docente na licenciatura, a BNCC, segundo seus autores, traz “avanços”. Estes, porém, só serão percebidos se forem

implantados também no processo formativo, ou seja, nas licenciaturas. De acordo com determinação do documento, elas serão atualizadas.

Nesse conturbado panorama, as universidades deverão, a partir da implantação das mudanças da nova BNCC, formar profissionais aptos para planejar, coordenar, implementar e avaliar projetos educacionais on-line, presenciais ou híbridos onde o artigo 13 da BNCC, indica

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, Art. 13º).

Uma questão muito importante sobre essas mudanças exige resposta imediata. Qual a motivação da comunidade acadêmica para compreender e, principalmente, implantar essas modificações em suas políticas educacionais de formação acadêmica?

E ainda, considerando que a formação acadêmica das licenciaturas deveria ser laboratórios desenvolvedores de experiências motivadoras, reais e, sobretudo, inovadoras, que possam deixar marcas positivas na mente e no coração dos graduados, para que estes se tornem agentes de mudanças e que possam criar práticas educacionais prazerosas, organizadas e significativas, como essas mudanças minimizadoras se enquadram?

É preocupação nas licenciaturas, ter a delicadeza de impulsionar os cinco sentidos dos graduandos, proporcionando um aprendizado cinestésico, em que se mobilize sentimentos, percepções, tato, perguntando, ouvindo, enfim, misturado os sentidos.

É justamente isso que deve fazer parte do arcabouço das mudanças na reforma das licenciaturas para que a profissão seja, de fato, alicerçada nos saberes docentes, pois o magistério, por si só, é repleto de lutas e conflitos.

Não podemos ignorar que uma mudança exigirá reflexão acerca da formação docente, uma vez que apresenta propostas para todos os ciclos educativos, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa final da Educação Básica.

A mudança na BNCC indica a necessidade de rever as práticas e conseqüentemente as práticas pedagógicas, no processo formativo (graduação) e, sobretudo na formação

continuadas (pós-graduação), acerca da avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e os critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação.

Independente do evento atual, a questão acerca da formação docente já é objeto de reflexão, de longa data, como foi referenciado por Gatti, em *A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais*, numa reflexão filosófica educacional, na qual ela registra:

É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua (GATTI, 2010, p. 1375).

Ainda acerca da formação docente, NÓVOA (1995) defende que a afirmação profissional dos professores é repleta por lutas e conflitos, já que muitos dos problemas vividos hoje na educação têm suas raízes nos problemas enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história. Segundo Nóvoa (1995).

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

A formação é o primeiro alicerce, para que as mudanças na educação sejam consolidadas, iniciando pela sala de aula, passando pela visão e atuação política dos gestores, beneficiando toda a comunidade escolar, num percurso cíclico, afinal é da escola que saem futuros cidadãos e novos professores.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Muitos foram os educadores que influenciaram os rumos da educação brasileira, pessoas que contribuíram para o ideário tanto da educação como do ensino e que, direta ou indiretamente, também interferiram no processo de formação de professores, podemos citar

nomes relevantes como Anísio Teixeira (1997), Cecília Meireles (1930), Darcy Ribeiro (1962), Florestan Fernandes (1952), Fernando de Azevedo (1935), José Mário Pires Azanha (1974), Lourenço Filho (1930), Mário de Andrade (1967), Paulo Freire (1959), Sampaio Dória (1952), entre tantos outros.

De todos os renomados educadores elencados, queremos destacar, inicialmente, Anísio Teixeira, pois nosso campo de pesquisa é a escola pública, na modalidade do Ensino Médio e foi justamente ele quem apoiou a escola pública, vislumbrando a educação gratuita para todos, sendo um defensor ferrenho deste modelo educacional no Brasil.

Seu ideário educacional foi inspirado no seu professor John Dewey, de quem foi aluno quando estudou nos Estados Unidos fazendo sua pós-graduação. O modelo educacional defendido por este filósofo e pedagogo norte-americano o encantou. Anísio Teixeira incentivou a formação continuada de professores, no interior da Bahia, aliado ao movimento Escola Nova. Foi diretor dos Centros Regionais do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), instalados na Bahia, São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Criou o Centro Brasileiro de Pesquisas em Educação (CBPE), no Rio de Janeiro, entre outros feitos na construção de uma pedagogia aos moldes da cultura brasileira.

O interessante em Anísio Teixeira, militante da educação, eram suas observações. Já naquela época, o sistema educacional - que era arcaico, segundo o autor - apresentava uma lacuna entre a teoria e prática, ou ensino significativo, conforme ele mesmo cita em um dos seus livros

De certo modo ainda marginal e extraordinário. Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas de ensino pela 'exposição oral' e 'reprodução verbal' de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples 'compreensão', as quais dominam em boa parte a escola primária, e, esmagadoramente, a escola média, sobretudo a secundária, e a maior parte das escolas superiores" (TEIXEIRA, 1989, p. 45).

Teixeira (1989) fazia observação sobre as sistemáticas aplicadas nas escolas, nas diferentes modalidades, desde as primárias, termo utilizado na época, até as escolas superiores. Valendo ressaltar que a educação no Brasil passa de um conceito com base religiosa, sob o comando dos educadores jesuítas, para uma crise na educação e formação, depois da expulsão dos jesuítas do Brasil, ocorrida sob o poderio do marquês de Pombal; que posteriormente ao episódio, ficou a cargo da coroa portuguesa.

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto,

tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (NÓVOA, 1995, p. 15).

Ao longo da história da educação no Brasil, a formação docente sofreu com os impactos das políticas partidárias que diretamente influenciaram e ainda modificam o panorama educacional, afetando a implantação e consolidação das políticas públicas no âmbito do trabalho docente, impactando o ambiente escolar, bem como o processo formativo nas graduações e na fomentação ou não da formação continuada.

Muitas são as mudanças no processo de formação e do trabalho docente, mudanças estas ocorridas em função da globalização, da nova realidade educacional e também da clientela (aluno). Além disso, os fenômenos sociais da atualidade tornam o panorama complexo, exigindo a reflexão sobre os rumos da atuação/formação do professor.

A questão da formação do professor, embora importante, historicamente atravessou períodos em que não foi tratada com o devido rigor e importância, em função das condições sócio históricas que o país atravessava.

Sabemos que a formação docente é um processo contínuo e que requer análise cuidadosa para aprender a apreender com etapas, evoluções e concretizações, na busca da compreensão de novas ideias e valores.

Nóvoa (1995), fala da forma subsidiária, e não especializada, na constituição da função docente nos primórdios da educação no Brasil.

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 15-16).

A formação nas licenciaturas envolve um conjunto de normas gerenciadas com domínio de conhecimentos na direção de uma formação. Ainda hoje é regida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Com esta nova LDB, surgiram propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, com alterações e mudanças que na tentativa de consolidar conhecimentos de ordem social, moral, cognitiva, afetiva, constituindo processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação

e à valorização profissional, sem esquecer do contexto histórico ao qual pertence o professor em formação.

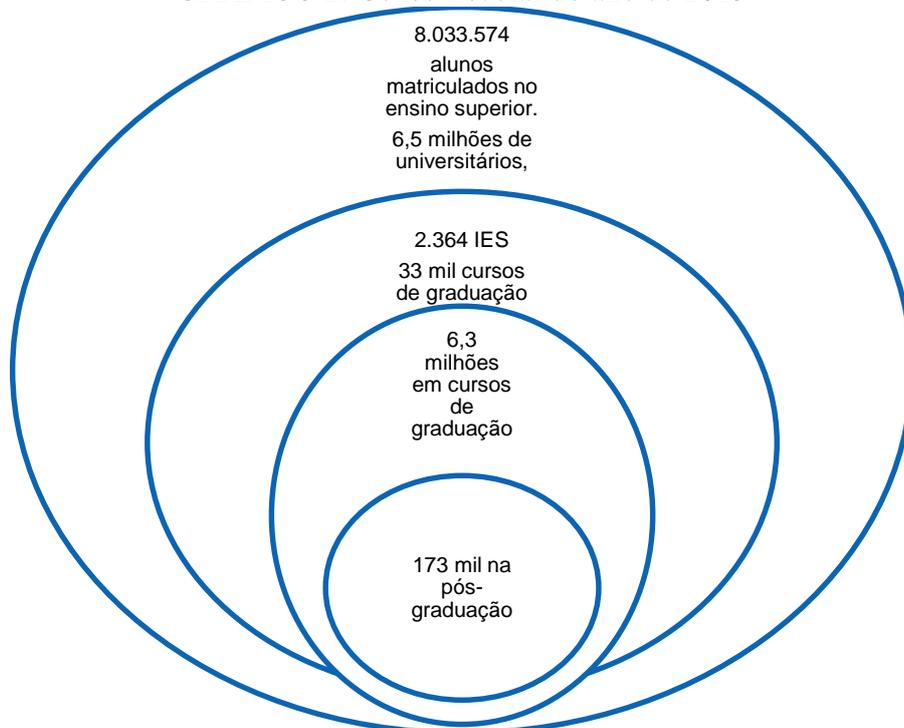
A LDBEN (Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional) Nº 9.394/96, no seu art.62 trata da formação de docentes para atuar na educação básica, sendo realizadas em nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação.

O art.65 trata da formação continuada, composta por pós-graduação, prioritariamente em curso de mestrado e doutorado. Vale ressaltar que a lei 9.394/96 inclui a valorização do professor através do ingresso por meio de concursos públicos.

No Brasil, o censo escolar do ano de 2015 revela que 8.033.574 alunos estão matriculados no ensino superior, sendo que no ano 2014 eram 7.839.765 matriculados.

Ainda segundo o censo 2015, existem no Brasil 2.364 IES (Instituições de Ensino Superior) que disponibilizam cerca de 33 mil cursos de graduação, com 6,5 milhões de universitários matriculados, sendo 6,3 milhões em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação.

GRÁFICO 2: Censo Escolar do ano de 2015



Fonte: Censo escolar, 2015.

O crescimento das matrículas no período de 2001 a 2010 dobrou o número de universitários no país. Estes dados são do censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Como se pode observar, há uma mudança considerável no nível de formação dos docentes brasileiros. Estamos longe de ser comparados com os países da Europa, que têm como prioridade, na sua essência cultural, a educação; mas é inegável o avanço no campo da formação docente na última década.

A resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

O Art. 2º desta resolução trata da formação para a atividade docente, dando ênfase ao ensino, ao acolhimento, ao exercício, ao aprimoramento das práticas, bem como o uso das tecnologias e, sobretudo, do trabalho em equipe, tal como descrito abaixo:

I - O ensino visando à aprendizagem do aluno; II - O acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - O aprimoramento em práticas investigativas; V - A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, CNE/CP, 2002)

Desde a época de sua criação, o curso de Pedagogia apresentava deficiências quanto a sua identidade. Não era perceptível a expansão do campo de atuação deste profissional, ficando claro apenas que o licenciado atuava em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas, provavelmente funções como inspeção (existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

2.2 Breve Histórico da Formação na Licenciatura

Em 1971, foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse grupo, apresentaram a primeira proposta de estruturação da Educação Especial Brasileira (BRASIL, Lei nº 5.692/71).

Na ocasião, foi criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas práticas e estrutura organizacional de seu antecessor.

Os objetivos propostos para esses Centros eram: dar prioridade efetiva à formação dos professores da pré-escola e das séries iniciais do primeiro grau e aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério, para que se tornassem os grandes artífices da qualidade do ensino (SE/CENP, 1988, p.4 e 5).

Entre as medidas aplicadas houve uma ampliação do curso de magistério para quatro anos, as disciplinas também foram direcionadas à metodologia de ensino dos conteúdos específicos e a prática passou a ser mais valorizada, com obrigatoriedade e exigência de estágios.

Na década de 1980 foram extintos, pelo Conselho Federal de Educação, os cursos de licenciaturas curtas, pois este modelo educacional produzia para o mercado de trabalho professores sem a devida formação.

Neste período ocorreram várias proposições para o curso de licenciatura e em especial de Pedagogia, apoiados pela Associação Nacional pela Formação de profissionais da Educação - ANFOPE.

Em 1981, foi produzido pelo Comitê Pró-reformulação do curso de Pedagogia e Licenciaturas, um anteprojeto da Proposta Alternativa para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que ampliou os debates e movimentos dos educadores, rompendo com o pensamento tecnicista, produzindo concepções sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional com compreensão da realidade educacional brasileira e com a ideia de “núcleo comum de estudos”.

O movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi organizado no mesmo período da crise que conduziria ao declínio e esgotamento à ditadura militar, iniciado com a posse de Geisel, em 1974 e estendendo-se até o término do governo Figueiredo, em 1985.

No período de 1984, ocorreu na Faculdade de Educação da Unicamp o I encontro Nacional da CONARFE, com o objetivo de provocar algumas mudanças no currículo do curso da instituição. Ao final do processo de reformulação, as alterações se deram quanto à:

- Ampliação no número de horas do estágio de 6 horas para 12 horas semanais; introdução dos componentes Metodologia, Ciência e Sociedade e Didática Integrada;
- Introdução das cinco disciplinas didáticas: Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências, obrigatórias aos alunos do curso de Magistério; ampliação da carga horária de Metodologia de Ensino.

O curso de Pedagogia, em 1990, passou a assumir a docência como eixo articulador do processo de formação.

Uma das mudanças pretendidas pelo Estado era a implementação do curso Normal Superior, criado pelo artigo 63 da LDB N° 9394/96 (BRASIL, 1996), com o intuito de formar professores para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, abriria a possibilidade de formação de gestores educacionais também na pós-graduação, conforme o artigo 64 da referida legislação.

O surgimento do Ensino Superior no país deu-se inicialmente sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e por faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia, entre outras, todas eminentemente profissionais.

Em 1990, houve uma expansão de cursos à distância (EAD), quando muitas instituições passaram a oferecer esta modalidade de ensino. Em 1995, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação à Distância, com a finalidade de coordenar os diversos programas que envolviam esse tipo de formação, conforme preconizado no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, Decreto n. 5.622, 2005)

Nele estavam indicados os elementos necessários para o credenciamento das instituições interessadas na EAD, corroborado pelo documento denominado “Parâmetros de Qualidade para a Educação Superior à Distância”.

No ano de 2000, aumenta o número de matrículas nos cursos superiores. O Censo da Educação Superior de 2000 apresenta os dados de 1.180 instituições (públicas e privadas) e dos seus 11.019 cursos de graduação, sequenciais de formação específica e de complementação de estudos – presenciais e à distância.

Entre 1999 e 2000 há expansão do sistema, com crescimento geral de 7,6% no número de Instituições de Educação Superior, 19,2% no número de cursos de graduação presenciais e de 13,7% no total de matrículas, ocorrendo forte concentração regional.

No Sudeste continua mudando a sua trajetória e o crescimento percentual da matrícula, mais uma vez, foi mais intenso nas Regiões Norte (21,9%) e Centro-Oeste (20,3%). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

A Resolução do CNE- Conselho Nacional de Educação N° 1, de 18 de fevereiro 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, regulamenta as práticas profissionais e do Estágio Supervisionado, estabelecendo também os conteúdos que dizem respeito à atuação profissional, como conhecimentos necessários sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, respeitando a cultura geral e as comunidades quilombolas e indígenas.

Foram instituídas as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, definidas pela Resolução N°1, de 15 de maio de 2006, do CNE, trazendo à tona o debate a respeito da identidade do curso e de sua finalidade profissionalizante, instituída como Licenciatura (BRASIL, CNE/ Resolução N°1,2006).

O curso de Pedagogia passou a destinar-se à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, também ao desenvolvimento de práticas para o ensino nos cursos de nível médio, educação profissional na área de serviços e apoio escolar, às atividades de organização e gestão educacionais e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

A partir da Resolução CNE/CP N°1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, houve a reestruturação em sua matriz curricular em diferentes áreas, inclusive em Educação Especial (BRASIL, 2006).

Como podemos perceber, foi somente a partir do ano de 2006, que começaram a tratar da possibilidade de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia, para conter a disciplina de Educação Especial.

Perfazendo uma retrospectiva histórica sobre a formação docente na Licenciatura encontramos, no ano de 1939, a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, referindo ao art. 180 da Constituição, “*Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, neste mesmo artigo previa as finalidades acadêmicas da faculdade, das quais foram descritas três:*

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios

da cultura, que constituam objeto de ensino (Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939).

Curiosamente, o curso de Pedagogia no ano 1939, na secção XI do decreto 1.190/39, apresentava a seguinte característica curricular: duração de três anos, nominalmente considerados “série”. E cada série tinha cinco grandes disciplinas, quadro 3.

QUADRO 3: Disciplinas do Curso de Pedagogia no ano 1939.

Primeira série	Segunda série	Terceira série
1. Complementos de Matemática	1. Estatística Educacional	1. História da Educação
2. História da Filosofia	2. História da Educação	2. Psicologia Educacional
3. Sociologia	3. Fundamentos Sociológicos da Educação	3. Administração Escolar
4. Fundamentos Biológicos da Educação	4. Psicologia Educacional.	4. Educação Comparada
5. Psicologia Educacional	5. Administração Escolar	5. Filosofia da Educação

Fonte: Adaptado do DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939.

Atualmente o curso de Pedagogia, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 464/2017, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelece requisitos que devem ser cumpridos para a obtenção do diploma.

A carga horária mínima de 3.200 horas, o que equivale a quatro anos de estudos contemplando as disciplinas num total de créditos de 3.100 horas, mais 100 horas de atividades complementares, perfazendo o total de 3.200 horas de curso.

Visitando os documentos legais, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais cada curso tem seu parecer e resolução correspondentes e entre elas podemos citar a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação que trata da formação na Licenciatura.

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 13).

Esta resolução prevê que deve ser contemplada a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para uma prática profissional que atenda às necessidades, respeitando as especificidades dos alunos nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica conforme esclarece o Art. 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se

À formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, CNE/CP, Art. 2º. 2015)

Como está claramente explicitado, a resolução contempla a diversidade através das modalidades de ensino oferecidas.

A formação é o alicerce, mas para que as mudanças na educação sejam consolidadas é preciso atravessar a sala de aula, passar pela visão e atuação política dos gestores, beneficiar toda a comunidade escolar num percurso cíclico, afinal é da escola que saem futuros cidadãos e novos professores.

A história da educação no Brasil é extensa e apresenta alta e baixa; conquistas e retrocessos.

Para ajustar nosso campo de pesquisa iremos nos ater a um período histórico de aproximadamente 15 anos, procurando retratar a educação e a política de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva, vinculada ao acesso dos alunos Surdos no Ensino Médio, neste período.

A formação docente propõe indagações a partir dos saberes e experiências, do aperfeiçoamento necessário à atividade docente que vai se construindo ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar aprendizagens significativas.

As etapas da profissão docente são geradoras de personalidades docente – identidade geradora de experiência profissional. Nóvoa afirma que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Refletir sobre a formação e as práticas pedagógicas, para atuar junto aos alunos com surdez no Ensino Médio nos força a pensar, primeiramente, na formação ou no processo formativo dos nossos docentes a partir da implantação da lei de LIBRAS:

Art. 1º-Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL,10.436/2002).

A partir deste marco legal, foi criado o decreto 5.626 de 22 dezembro de 2005, que regulamenta a lei de LIBRAS, LEI 10.436/2002, que trata da inclusão da língua como disciplina na grade curricular; com o uso da língua gestual e difusão da língua portuguesa de forma diferenciada no atendimento aos alunos com surdez, para um acesso mais democrático ao processo de aprendizagem. Este decreto também preconizou a formação de professores e instrutores de LIBRAS.

Quando se trata de práticas pedagógicas estamos nos referindo a autonomia, responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, projetos, numa construção coletiva.

A atualidade educacional exige dos professores processos mais democráticos de ensino e aprendizagem, que já estão previstos na legislação e nas políticas educacionais para a construção de uma escola democrática, na qual as “diferenças” sejam respeitadas para a consolidação de um ambiente escolar inclusivo.

O sistema educacional deve promover práticas pedagógicas, assegurando o máximo acesso à educação básica, fundamental e média, para que todos possam preparar-se formalmente e exercer a cidadania de forma plena.

Se todos estes atributos são importantes no cotidiano pedagógico na sala de aula, ao professor cabe o desafio de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, como os Surdos, que estarão inclusos na sala regular. Para fazer frente a essa demanda, faz-se necessário conhecer os alunos que são atendidos no Ensino Médio, conhecer suas características e compreender suas necessidades na rede oficial de ensino.

2.3. Os alunos do ensino médio: suas características e necessidades na rede oficial de ensino

Uma premissa para um bom trabalho pedagógico na sala de aula é conhecer o público-alvo, e isso não é somente ter conhecimento das condições básicas de subsistência pessoal e realidade familiar do alunado. É preciso identificar suas diferentes expectativas e dificuldades variadas, além de perceber os distintos níveis de apreensão crítica da realidade.

E a sala de aula é o espaço, por excelência, em que o professor troca experiências, buscando novos caminhos, como lembrado por Cerqueira (2006).

A sala de aula deve ser um local de reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, um espaço onde existem pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida (CERQUEIRA, 2006, p. 32).

Afinal quem são estes jovens? O que eles pensam, querem ou sentem?

A faixa-etária dos alunos de fase do Ensino Médio coincide com uma fase da adolescência bastante conturbada em função do período hormonal, das descobertas, buscas, aceitações, rejeições, procura pela identidade. Todas estas emoções causam desconforto emocional, provocando problemas e conflitos que acabam provocando situações desagradáveis e desgastantes na relação professor-aluno, que interferem no gerenciamento da sala de aula.

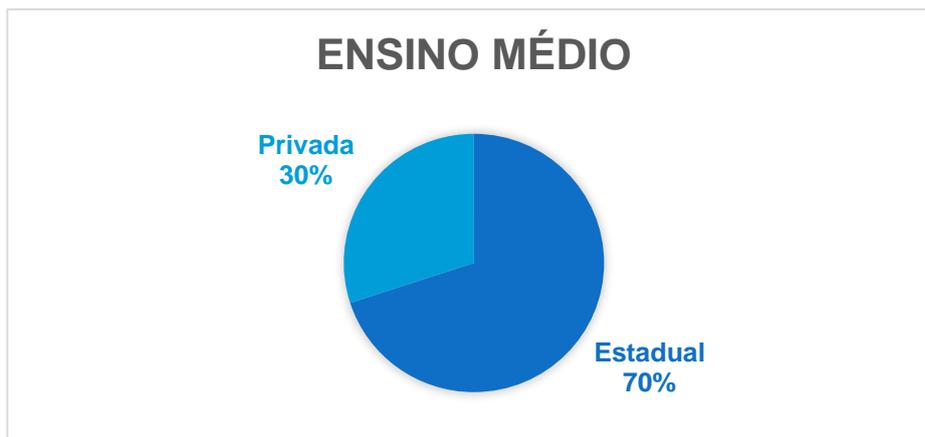
Diante deste turbilhão de emoções que os jovens experimentam ao adentrar esta fase de vida, que coincide com a fase educacional do Ensino Médio, não podemos olhar esta etapa somente cronologicamente, afinal trata-se de um grupo considerado vulnerável socialmente e muito influenciado e cobrado pela sociedade do hiperconsumismo e do individualismo.

O Ensino Médio é um período controvertido para os jovens, com picos de dificuldades nessa etapa da escolarização que aparenta ser apenas um trampolim para a universidade ou para a formação profissional. Portanto, os educadores devem uma atenção particular para este público-alvo, afinal como diz Pochmann (2004),

Os jovens, em especial, são atingidos decisivamente. De um lado pelo desemprego, já que a cada duas pessoas sem trabalho no Brasil, uma possui menos de 25 anos de idade. De outro, sem a perspectiva de mobilidade social ascendente, cresce, sobretudo entre os jovens, tanto a violência como a emigração da população com maior grau de escolaridade (POCHMANN, 2004, p. 396).

O Brasil possui a modalidade do Ensino Médio permeando 28,3 mil escolas, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- Anísio Teixeira (INEP-MEC) que registra a maior concentração percentual do Ensino Médio nas redes estaduais.

GRÁFICO 3: Percentual do Ensino Médio na Rede Estadual



Fonte: INEP-MEC 2016.

A maior concentração de unidades escolares que oferecem o Ensino Médio está na zona urbana, que no ano de 2016, contava com 89,8%, contra 10,2% na zona rural.

Poderíamos começar esta reflexão perguntando qual foi, qual é, e qual será a perspectiva do Ensino Médio no Brasil, a partir da reforma da BNCC- Base Nacional Comum Curricular?

Como já registramos anteriormente, o Ensino Médio no Brasil passou por vários desafios e mudanças.

Hoje, especialmente, há a necessidade urgente de mudar a “arquitetura legal” desta etapa da Educação Básica, motivada principalmente pelos maus resultados dos estudantes no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O artigo 22 da LDB ressalta que é prioridade

Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, 9394/96).

Nesta proposta o Ensino Médio deverá estar sintonizado com o avanço científico e tecnológico, articulado com o trabalho produtivo, vinculado à ciência, configurando uma identidade a esta etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. E isso exige que as diretrizes e ações do governo federal delineiem possibilidades para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira, conforme determina o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei 11.494/2007) e a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

São visíveis os índices de evasão e reprovação no Ensino Médio. E não precisa ser nenhum especialista para constatar que o modelo educacional em vigor não atende às expectativas dos jovens na atualidade, sendo desmotivador para o educando. Os conteúdos não apresentam uma ligação efetiva com as necessidades de sua vida, ou seja, são descontextualizados. Este fato, aliado aos problemas de ordem social e econômica - que não podem ser ignorados, já que impactam sua produtividade escolar - acabam minando as perspectivas de conclusão Ensino Médio, e a projeção de continuidade aos estudos.

O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). O analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos foi registrado em 28% no ano de 2009 (IBOPE); 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler (Todos pela Educação); 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e da escrita (Todos pela Educação). Professores recebem menos que o piso salarial (BRUINI, 2018, p. 25).

A formação do aluno no Ensino Médio deve transformar o jovem em um cidadão pleno e capaz, cujo conhecimento lhe permita argumentar sobre fatos que envolvam Geografia, Física, Matemática, Química, História, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Artes, Biologia e Educação Física.

Mas, sobretudo, é primordial que estes componentes sejam trabalhados numa perspectiva articulada nas grandes áreas do conhecimento humano. Para a formação completa e coesa do cidadão, os conhecimentos devem propiciar a construção de um senso crítico e jamais reduzir-se a uma memorização insana de conceitos, datas, procedimentos e fórmulas.

A sociedade atual vivencia transformações aceleradas. As alterações climáticas e os efeitos do aquecimento do planeta têm influenciado mudanças culturais importantes, cujo resultado qualitativo e quantitativo se refletem em políticas públicas. E é neste cenário de transição que se colocam reflexões, estratégias e consequentes ações que a nova BNCC pretende materializar.

2.3 A inclusão do aluno Surdo no Ensino Médio

Para falar do aluno Surdo no Ensino Médio é necessário pensar neste sujeito em toda sua trajetória de vida. Apesar de nascerem surdos, inúmeros são os relatos de mães que

só perceberam que o filho era surdos com três, quatro ou até cinco anos de idade. Algumas só tomaram consciência do fato quando foram alertadas pelas professoras da Educação Infantil ou do Fundamental I.

A relação familiar dos alunos Surdos, de maneira geral é difícil, além da questão comunicacional existe também o problema da Cultura Surda, difícil de ser compreendida pelos pais ouvintes. Em geral, os pais não entendem e - em alguns casos - não aceitam a Cultura Surda. Normalmente os pais apresentam resistência para aprender a Língua Brasileira de Sinais e acabam por piorar a comunicação com seus filhos, inventando sinais caseiros que limitam a socialização dos filhos em contextos externos.

As crianças surdas precisam de outros surdos para aprender sobre a comunidade surda, sobre como lidar com os desafios do mundo surdo e, sobretudo, se aceitar como tal numa sociedade de ouvintes, despertando um “orgulho Surdo”, sabendo que são apenas uma comunidade linguística e cultural diferente, como destaca o psicólogo Carlos Skliar.

Dentro da comunidade dos surdos, o mundo é visto como sendo dividido em mundo dos surdos e mundo dos ouvintes. No mundo dos surdos os surdos não são incapazes, mas simplesmente usam uma linguagem diferente, a visual/gestual. A comunidade dos surdos quer ser vista como uma comunidade linguística e cultural diferente, e não ser vista como diferente por causa da incapacidade (SKLIAR, 2009, p. 152).

Se é complicado o relacionamento no núcleo familiar, imagina fora dele! Para os alunos Surdos a trajetória educacional, até chegar à etapa do Ensino Médio, é uma aventura. Apesar de sempre existirem surdos no mundo, o discurso usado pela sociedade, de modo geral, é que a questão da inclusão é assunto relativamente recente.

A temática da inclusão dos alunos com surdez na sala regular é cheia de controvérsias e especulações. Muitos profissionais envolvidos buscam qualidade na mediação da aprendizagem deste grupo, mas ainda assim a situação dos alunos Surdos na sala regular não é um processo tranquilo e envolve várias demandas, que vão além do processo de ensino-aprendizagem.

Normalmente, os jovens Surdos chegam no Ensino Médio com defasagem escolar gritante e enfrentam novas barreiras como a comunicação entre os colegas, comprometendo até as questões simples da rotina de sala de aula. O que também não é diferente na relação professor ouvinte - aluno Surdo.

Temos orgulho em aprender e ser proficiente em outro idioma, mas aprender a língua de sinais, para professores, não é algo especial. Muitos sequer a consideram como uma língua, vendo-a apenas como um simples código, uma linguagem.

Com esse desconhecimento, o professor regente acaba disseminando na sala de aula o desmerecimento da língua gesto-manual, mesmo sem que haja essa má intenção. E desse modo, transmite aos alunos ouvintes a ideia de que LIBRAS não é uma língua importante. Em consequência dessa postura, os estudantes não serão motivados a aprender com respeito e consideração uma língua que muito contribuiria para melhorar as relações e promover a inclusão. Sem este apoio, as trocas entre os pares acontecerão em grupos bastante restritos.

Quando impossibilitados de entender plenamente os conteúdos curriculares em sala de aula, os alunos Surdos são prejudicados no seu processo de ensino e aprendizagem. Para que ele possa acompanhar os conteúdos apresentados, seu empenho tem que ser equacionado. Tudo é mais difícil em função da comunicação em Língua Portuguesa ser muito complexa para ele. Para conseguir compreender há a necessidade de um tempo maior para processar os conteúdos.

Em geral, os alunos Surdos são alfabetizados em LIBRAS, ou o mais próximo dela, por isso, ao lerem ou terem contato com a Língua Portuguesa enfrentam dificuldades.

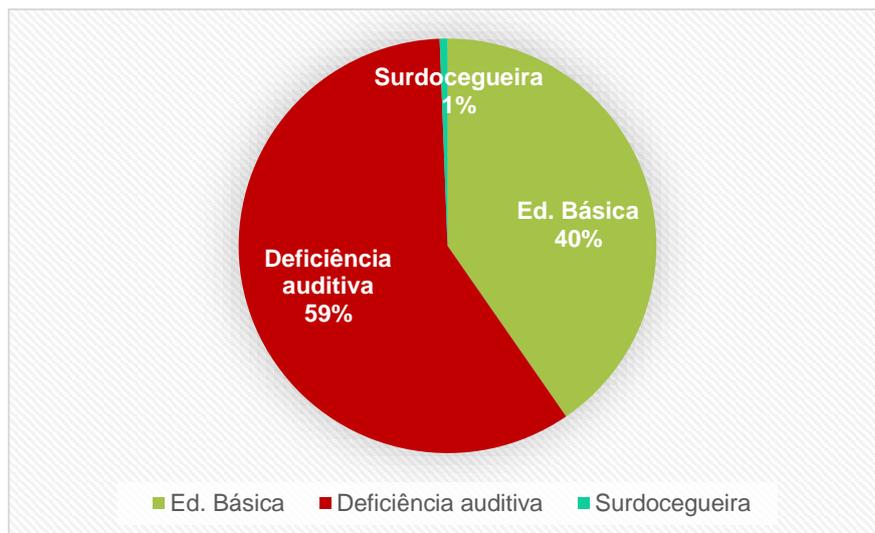
No entanto, alguns professores ignoram esse fato na hora de avaliar, colocando a necessidade do aluno em segundo plano e classificando-os como fracos, pois em geral apresentam rendimento escolar abaixo da média.

Embora esta realidade não seja exclusiva dos alunos Surdos, os dados do SAEB e da Prova Brasil, revelam que os alunos brasileiros terminam o Ensino Médio com dificuldades, ou defasagem escolar.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, revelam que apenas 10,3% dos alunos brasileiros terminam o ensino médio sabendo o que deveriam em matemática – ou seja, quase 90% dos alunos não aprendem o esperado. É um retrocesso em relação à medição anterior, realiza em 2009, quando 11% dos estudantes do 3º ano sabiam o esperado na disciplina. Em 2003, esse índice era de 12,8%. Os resultados ficaram abaixo da meta estabelecida pela ONG para o ano de 2011 e colocam em xeque o objetivo traçado para 2022 (<https://veja.abril.com.br/educacao>).

O Censo Escolar do ano 2016 registrou um número maior de matrícula dos alunos Surdos no Brasil.

GRÁFICO 4: Matrículas dos alunos Surdos na Rede Estadual de Educação



Fonte: Censo Escolar do ano 2016.

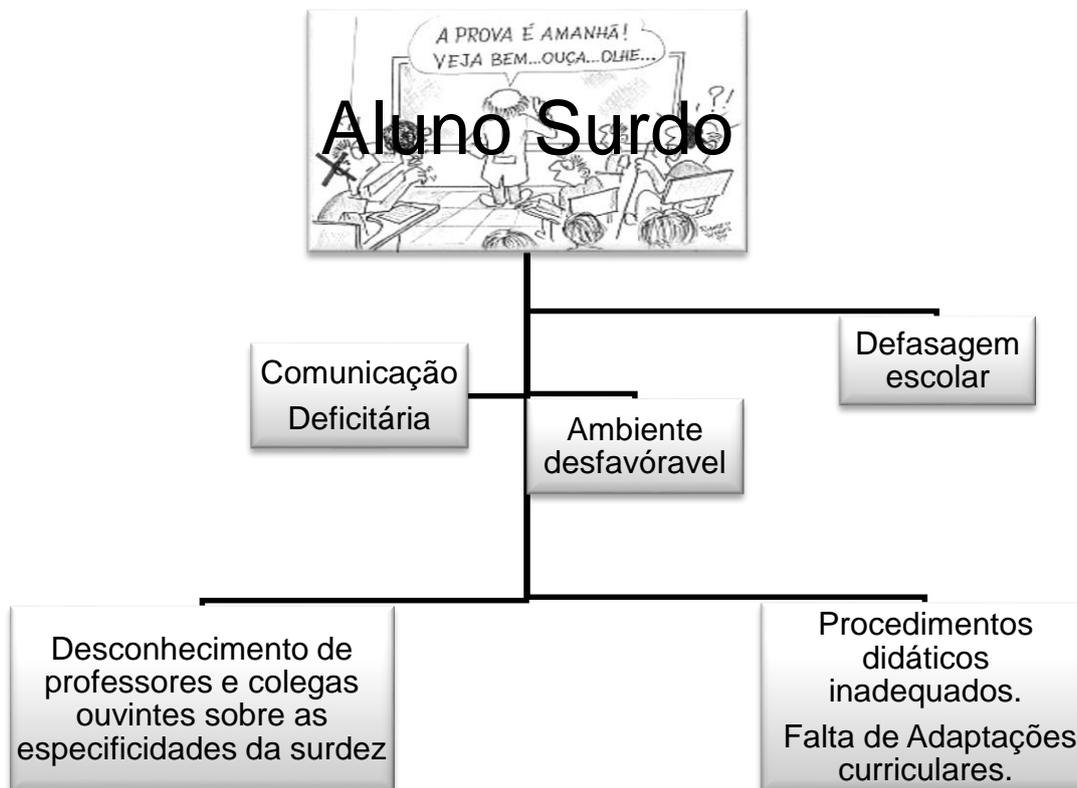
O Ensino Médio compreende uma faixa etária que é muito conflituosa para qualquer jovem devido à transição da adolescência para a fase jovem e adulta. As transformações, tanto no corpo quanto na mente, causam instabilidade emocional e inúmeros questionamentos, tais como:

- Quais são seus valores com relação à formação escolar?
- Quais demandas sociais ou profissão escolher?
- Quais são os planos em relação à continuidade de estudos?

Se estes questionamentos são complexos para os jovens ouvintes, o são numa proporção muito maior para o jovem com surdez.

A partir da experiência profissional com jovens Surdos, serão elencados alguns dados (barreiras) para traçar seu perfil ao iniciar o Ensino Médio, resultando num mapa conceitual a partir dos problemas-chaves, representado na figura a seguir:

Figura 1: Mapa conceitual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

A figura 1, sugere uma das realidades que os alunos Surdos enfrentam no Ensino Médio. São, em sua grande maioria, jovens com atraso escolar. Esta situação ocorre não por questões de raciocínio lógico ou de cognição, mas sim por falta de apoio pedagógico ao longo dos anos iniciais. Muitos sobreviveram sozinhos, sem apoio do professor interlocutor, pois a figura deste profissional é relativamente recente. Falar deste profissional seria assunto para outro trabalho, pois não é simples abordar este tema rico em detalhes. É por assim dizer, “capítulo” complicadíssimo na vida do aluno Surdo.

Os alunos Surdos enfrentam a barreira comunicacional e muitas vezes, por vergonha, omitem que não estão entendendo o que os colegas e ou professores estão falando. Sofrem *bullying*, mas fingem que está tudo bem.

Encontram quase sempre salas lotadas e jovens alheios às diferenças e pouco interessados em interagir com eles.

Carregam também algum preconceito com a comunicação gesto-manual, fazendo chacotas com algumas configurações da comunicação em LIBRAS.

A falta de interesse em entender minimamente o universo da cultura Surda sugere que este é o grande entrave para criar um ambiente mais democrático e inclusivo para os alunos no Ensino Médio.

Concluindo, conforme o mapa conceitual acima, outra barreira para o aluno Surdo na sala regular no Ensino Médio é a falta de procedimentos didáticos adequados.

As crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada e é comum encontrarmos em escolas públicas e até particulares, crianças surdas que estão há anos frequentando estas escolas e não conseguem adquirir nem a modalidade oral e nem a modalidade escrita da língua portuguesa, pois o atendimento ainda é muito precário (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Para o aluno Surdo, as disciplinas do Ensino Médio são complexas, com aulas corridas e um número excessivo de alunos por sala. Este cenário compromete a interação diferenciada que o professor deveria dispensar ao aluno Surdo.

Inclusão? Afinal o que é inclusão? Como se constrói o processo inclusivo ou de exclusão?

Inicialmente se faz necessário refletir sobre o significado do ato de “INCLUIR”, entender quais pressupostos o garantem e quais processos o favorecem de fato. Etimologicamente “incluir” deriva do latim *INCLUDERE*, que significa: conter em; participar; fazer parte; compreender. E justamente o “fazer parte” no sentido de incluir de fato, que falta para consolidar o processo inclusivo dos alunos Surdos.

Raramente há uma maioria de surdos no processo de tomada de decisões. [...]. Uma vez que o sistema educacional é o majoritário, este currículo provavelmente é centrado na audição, ou seja, baseia-se numa perspectiva auditiva do mundo (KYLE, 1999, p.18)

Normalmente eles estão (inseridos), mas não fazem parte efetivamente. Não no sentido de respeitar suas peculiaridades, seus trejeitos pertinentes à cultura de característica visual. Falar sobre inclusão escolar é falar do ser humano com suas particularidades, ritmos e potencialidades dentro do sistema educacional.

As possíveis lacunas na formação dos professores, originários das diversas licenciaturas, favorecem a existência de uma visão fragmentada do trabalho pedagógico no Ensino Médio, o que dificulta sua atuação junto aos alunos que apresentam necessidades especiais. A inclusão precária dos alunos Surdos pode impactar a continuidade de estudos destes alunos, o futuro ingresso na universidade e sua carreira profissional.

Muitos professores ensinam sem identificar a condição diferenciada do aluno Surdo, agindo na sala como se ele não estivesse ali. Isto se dá simplesmente por que inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar, significa admitir a lógica intrinsecamente

excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar.

Bueno (1999), afirma:

A inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode resultar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam baixos níveis de aprendizagem (BUENO, 1999, p. 28).

É comum que os professores não se preocupem em ser entendidos pelo aluno Surdo durante a aula, não alterando sua prática ou realizando pouquíssimas adequações, esquecendo-se de dirigir-se ao aluno Surdo. Vale lembrar que o modelo atual de “inclusão” admite a sala de aula com mais de quarenta alunos, além do aluno Surdo, tornando difícil a condução do trabalho.

Quadros (2006), questiona a situação dos alunos Surdos na sala regular e as situações mais elementares que estes têm de enfrentar na comunicação e reconhecimento da sua cultura própria:

Como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais? Quem serão os interlocutores das crianças surdas? Como será promovida a interação social dos pares surdos? Como será a constituição do sujeito surdo? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio linguístico? Como será garantido o processo de alfabetização e letramento na escrita da língua de sinais? Como será proporcionado o ensino do português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua? (QUADROS, 2006, p.15).

É necessário ficar atento a detalhes simples do cotidiano quando se tem um aluno Surdo na sala regular. Faz-se necessário que a escola em seu projeto político pedagógico almeje o acesso ao conhecimento em espaços escolares democráticos (COSTA, 2011, p. 45).

É importante entender os espaços democráticos como verdadeiramente inclusivos, nos quais os alunos Surdos terão condições físicas para se desenvolverem. Assim os cuidados abaixo devem ser observados:

- A janela e sua claridade. Observar se os raios solares não estão refletindo na lousa, ofuscando a visão do aluno Surdo. Inúmeras vezes o aluno está exposto a isso, mas, por vergonha, não se manifesta;
- O comportamento dos colegas (inadequado). Observar e intervir para evitar o *bullying*, chacotas, ou grupo de alunos que desprezam ou ignoram o aluno Surdo;

- Posicionamento das carteiras. Ao realizar uma roda de leitura ou debate, colocar a sala em círculo, de modo que o aluno Surdo possa enxergar quem está falando;
- A localização do aluno Surdo. Evitar que o mesmo fique no fundo da sala com seu campo visual repleto de elementos dispersivos. Da mesma forma, portas e janelas podem remeter à dispersão de atenção. Deve-se buscar a primeira carteira, bem próximo ao professor;
- A lousa deve estar limpa e organizada. A cada troca de aula a lousa deverá ser apagada, zerando o conteúdo da aula anterior. No início da aula, o professor deverá escrever na lousa: data, seu nome, disciplina, tema da aula e resumo da sequência didática (O que e como está organizada a aula). Essa escrita deverá ser legível, tomando cuidado com as vogais (a, o, u - e, i) e também com os acentos nas palavras;
- As atividades devem estar em sequência clara e objetiva. Para bom entendimento do aluno, o ideal seria uma aula teórica (texto, apostila) e outra aula prática, com explicações, experiências contextualizando o tema abordado;
- A orientação por meio de recados (avisos) ou a organização de eventos na escola e também fora dela. Devem ser planejadas com cuidado, respeito e sensibilidade, para que o aluno Surdo seja verdadeiramente incluído e alcance os objetivos propostos para a atividade ou interação pedagógica.

Na rotina diária da sala, em que predomina a cultura ouvinte, os Surdos passam despercebidos e assim vão sendo adiadas as iniciativas de adaptações em favor dos mesmos.

Romanowski (2007) diz que:

A sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular, com uma identidade originada de seu grupo social, estabelecida por valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de condutas, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas diversas em relação à aprendizagem (ROMANOWSKI, 2007, p. 117).

Em geral, mesmo sabendo que na sala de aula regular há alunos com surdez, as aulas são expositivas e sem recursos visuais, desconsiderando-se o Surdo como ser visual, demonstrando que as preocupações com o aluno são superficiais.

A postura dos professores em aula quase sempre privilegia a atenção de toda a classe e não são dirigidas ao Surdo individualmente. Geralmente, as estratégias utilizadas por professores em situações comuns de ensino são inadequadas ao Surdo, como ler em voz alta textos do livro didático, explicar oralmente conteúdos apresentados na lousa sem recurso gráfico (como cartazes ou desenhos), ditar textos explicativos, ditar questões a serem

respondidas como exercício de fixação da matéria, falar de costas, explicar oralmente trabalhos e pesquisas a serem feitos, entre outras.

Apesar dos avanços na divulgação veiculada pelos meios televisivos e dos projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam à formação de seus professores para trabalharem com a inclusão.

A carga horária das disciplinas de Inclusão/ Ed. Especial, nos cursos de graduação, é insuficiente para preparar os futuros professores para lidarem com alunos especiais e mais ainda para compreenderem o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão.

Só os poucos profissionais graduados que possuem o domínio básico de conhecimentos são os que podem aproximar-se das pessoas com deficiência, no sentido de se integrarem a elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (LIMA, 2002, p.122).

A atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, desde 2008 tem apontado para a necessidade de ressignificação do espaço escolar, considerando a inclusão de todos no ensino regular um imperativo central e único das políticas públicas em Educação Especial. Ou seja, em defesa da proposta de educação inclusiva, o Estado brasileiro tem direcionado todas as ações educacionais para o esforço de inserção de todos os educandos num único e possível espaço - a sala de aula comum, disponibilizando apoios e serviços da Educação Especial, considerada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) como modalidade de ensino e não mais um tipo específico de atendimento paralelo ao ensino regular. Mas seria inócuo falar em inclusão escolar sem de fato realizar a reforma e reestruturação das escolas.

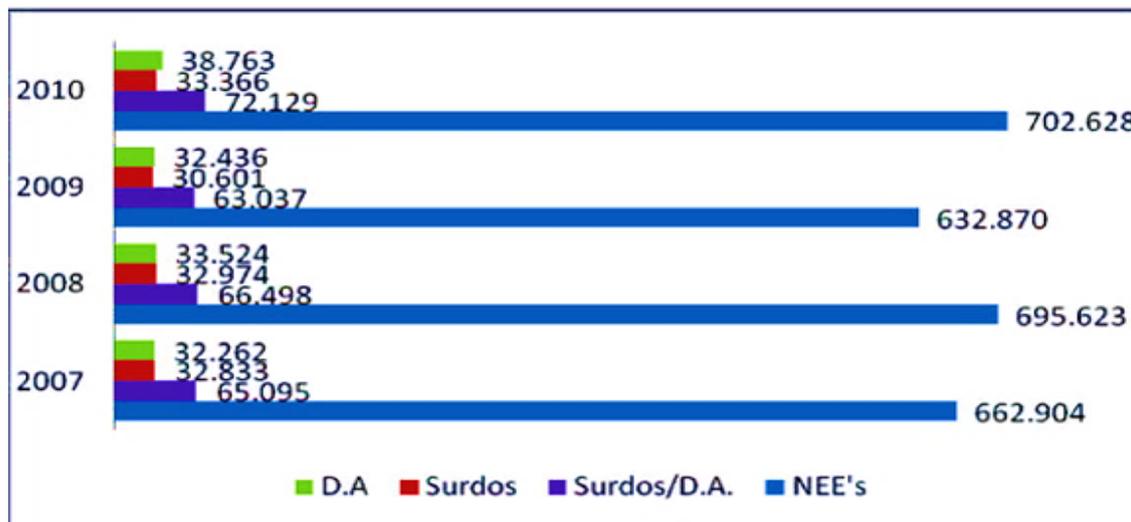
O currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

O aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial; portanto, adequação, formação continuada e reciclagem de toda equipe escolar é de suma importância para de fato, acontecer o processo de inclusão.

Mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudança na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e a fundação de outro tipo de escola que

se pretende inclusiva, que se pretende para todos, etc. (SKLIAR, 2009, p.16).

GRÁFICO 5: Surdos matriculadas em escolas públicas e privadas. Período de 2007 - 2010.



Fonte: MEC/INEP. Censo escolar da Educação Básica. 2010.

Observando o gráfico 5, percebemos que apesar da propaganda sobre a inclusão nas escolas o número de alunos Surdos matriculados não teve grande crescimento, ao ser confrontado com o número real de pessoas com surdez no país.

Devido ao descaso historicamente conhecido em relação à pessoa com surdez e, sobretudo, com os poucos alunos Surdos que suportaram a exclusão no ambiente educacional das salas regulares, constata-se uma defasagem escolar muito grande, impactando o aprendizado e o desempenho escolar, desmotivando sua continuidade formativa a partir do Ensino Médio.

Durante um longo período, o Brasil não formalizou uma política educacional efetiva com relação ao atendimento educacional das pessoas com surdez e isso teve como consequência um atraso considerável na escolarização e desempenho deste grupo. A falta de um sistema de ensino organizado para esse fim resultou na incapacidade de atender os estudantes, reforçando o encaminhamento dos mesmos para as classes e escolas especializadas, num passado bem recente.

A UNESCO, no ano de 1994, realizou a “Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, onde propunha reflexões acerca da educação para todos, combatendo as atitudes discriminatórias e todos os episódios relacionados à exclusão escolar.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas,

intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 2001, p. 17-18).

A educação inclusiva está pautada nos direitos humanos, com leis e decretos frutos de muitas reivindicações para alcançar a educação inclusiva. Igualmente, a inclusão dos alunos Surdos, no ensino regular, é um constante e permanente desafio que a cada ano vem ganhando novas perspectivas, mudando o quadro histórico da exclusão.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão ao apresentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem direcionado todas as ações educacionais para o esforço de inserção de todos os educandos, num único e possível espaço: a sala de aula comum.

E, mesmo assim, o número de alunos Surdos que conseguem chegar ou concluir o Ensino Médio ainda é pouco expressivo, ressaltando que uma educação de fato com qualidade para esses alunos perpassa questões que vão além da matrícula dos mesmos no ensino regular. É crucial que haja acessibilidade no processo educacional, que sejam acolhidos e tenham respeitadas as suas particularidades culturais, que os profissionais da educação os ajudem a se reconhecerem e a se encontrarem como sujeitos sociais para que a inclusão seja realmente concretizada.

A escola deve ser o local onde se reconheça e se valorize a identidade surda, pois muitos alunos, sobretudo os deficientes auditivos, não se veem como pertencentes a nenhum grupo: nem ouvinte, nem Surdos, ou seja, sentem-se totalmente excluídos.

A atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem apontado para a necessidade de ressignificação do espaço escolar, considerando a inclusão de todos no ensino regular um imperativo central e único das políticas públicas em Educação Especial. Ou seja, são disponibilizados apoios e serviços da Educação Especial, considerada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) como modalidade de ensino e não mais um tipo específico de atendimento paralelo ao ensino regular.

O discurso e a prática da deficiência ocultam, com sua aparente cientificidade e neutralidade, o problema da identidade, da alteridade e, em resumo, a questão do outro, de sua complexidade. O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso

a diferença passa a ser definida como diversidade, que é entendida quase sempre como variante aceitável (SKLIAR, 2001, p. 95).

A inclusão é um fenômeno mundial que implica mudanças na cultura escolar, ou seja, mudanças de paradigma nas práticas discriminatórias já enraizadas na sociedade. Por isso é objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Lei 13.146/2015) o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, nas escolas regulares, promovendo respostas às necessidades educacionais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, PNEEPEI, 2015).

2.5 Legislações específicas e formas de atendimento na rede de ensino pública

Antes de adentrar no assunto sobre a inclusão dos alunos Surdos vale lembrar os dados do IBGE com relação a pessoa com surdez.

As pessoas com deficiência auditiva representam 1,1% da população brasileira, e esse tipo de deficiência foi o único que apresentou resultados estatisticamente diferenciados por cor ou raça, sendo mais comum em pessoas brancas (1,4%), do que em negros (0,9%). Cerca de 0,9% dos brasileiros ficaram surdos em decorrência de alguma doença ou acidente e 0,2% nasceu surdo. Do total de deficientes auditivos, 21% têm grau intenso ou muito intenso de limitações, o que compromete atividades habituais (BRASIL, IBGE, 2015, p. 3).

A inclusão do aluno Surdo no ensino público é amparada por leis e decretos. Segundo a “Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89

A pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, decreto nº 3.298/99).

A inclusão educacional do aluno Surdo, está pautada em Decretos, Diretrizes, Deliberações, Leis, Parâmetros Curriculares Educacionais, Resoluções de cunho estadual, federal, e até municipal em alguns casos. Todas as medidas garantem e dão proteção no ensino público e também no privado assegurando:

Art.14 Serão assegurados aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais os padrões de acessibilidade, mobilidade e comunicação, na conformidade do contido nas Leis n. ° 10.098/00, 10.172/01 e 10.436/02, constituindo-se o pleno atendimento em requisito para o credenciamento da instituição, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/2001).

Deixando assegurada a acessibilidade quanto à comunicação do aluno Surdo (LIBRAS), ele tem o pleno direito, assegurado pelas leis, de ser atendido, de acordo com as instituições reconhecidas e credenciadas pela União.

O estado de São Paulo, por exemplo, reconhece e contribui para divulgação dos direitos da pessoa com surdez, pois possui leis próprias, como por exemplo: Lei nº. 11.796, de 29 de outubro de 2008 que institui o Dia Nacional dos Surdos.

A Lei nº. 11.796/2008 estabelece em seu artigo,

Art. 1º Institui o Dia dos Surdos a ser comemorado no Estado de São Paulo, anualmente no dia 26 de setembro preservando e respeitando à sua cultura, conhecida como a “A Cultura da Comunidade Surda” (BRASIL, 2008).

A Comunidade Surda Brasileira comemora em 26 de setembro o Dia Nacional do Surdo, data da inauguração da primeira escola para Surdos no país em 1857, com o nome de Instituto Nacional de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, atual INES -Instituto Nacional de Educação de Surdos. São lembradas neste dia as lutas históricas por melhores condições de vida, trabalho, educação, saúde, dignidade e cidadania. A Federação Mundial dos Surdos celebra o Dia do Surdo, internacionalmente, no dia 30 de setembro.

Mais que um dia para fazer memória, os Surdos necessitam de educação formal, de escola regular, necessitam de apoio para conseguirem equidade no processo de aprendizagem com atividades e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente.

2.6 A atuação pedagógica no ensino médio: desafios e possibilidades

Os desafios à formação de professores revelam a complexidade da expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, provocando a demanda por um maior

contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. Essa demanda, aliada às transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana que adentram o espaço escolar, exige práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna.

A atuação pedagógica, independente da modalidade educacional, é repleta de desafios, pois a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem (GATTI, 2009).

A docência é recheada de possibilidades, de práticas inovadoras e de muito desafios. O espaço da docência é também um espaço de formação significativa, onde todos aprendem. Freire (1997) afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando (FREIRE, 1997, p. 14).

E dentro desta proposta o que não pode faltar, sobretudo quando temos alunos Surdos, é o entusiasmo e a alegria para tornar as possibilidades educacionais em comprovadas práticas inovadoras FREIRE (1993).

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria (FREIRE, 1993, p. 10).

O universo pedagógico com seus significados e expressões permitem compreender como essas práticas transformam o padrão de relacionamento entre professores e alunos.

A atuação pedagógica se traduz no cotidiano da escola, transformando a sala de aula num espaço privilegiado de encontros, trocas e socialização, compreendendo o movimento pedagógico com suas ações típicas da rotina escolar, mas que permeiam os sujeitos envolvidos nesse processo, através dos saberes docentes e de suas experiências (CUNHA, 2001, p. 43).

Um dos grandes desafios da atualidade é encontrar uma forma para motivar os alunos para o processo de aprendizagem, entender suas expectativas ou frustrabilidade, articulando fatos cotidianos que possam contribuir para o fazer docente, produzindo conhecimentos e estímulo formativo para ambos.

Segundo Nóvoa (1992), o como fazer dos professores está intrinsecamente relacionado ao pôr que fazer; para que fazer e para quem fazer.

Com base nessa relação, as práticas voltadas para os alunos com surdez têm sido produzidas a partir das concepções e valores de professores ouvintes, a respeito do aluno surdo e sua educação; não se tem considerado: por quê, para que, e para quem fazer.

A partir disso, vê-se a necessidade de refletir sobre uma didática flexível que ofereça o mesmo conteúdo curricular e que respeite as especificidades do aluno Surdo sem perder a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Falar de práticas para ensinar alunos com surdez, ou consolidar o seu processo de ensino e aprendizagem, para alguns professores, parece ser algo extraordinário, fora do alcance, porém as adaptações curriculares estão previstas nas políticas educacionais (BRASIL, 1999; BRASIL, 2001) e envolvem decisões acerca dos objetivos, dos conteúdos, procedimentos didáticos, da avaliação e da temporalidade.

Especificamente em relação aos conteúdos, destacamos que:

As adaptações relativas aos conteúdos incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para serem adotados. Dizem respeito: À introdução de novos conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular; Eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno. Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram de ser eliminados (BRASIL, 1998, MEC/SEF/SEESP, P.39).

A diversificação das aulas amplia as possibilidades de participação do aluno Surdo, permitindo-lhe revelar o seu potencial. E na sala regular esta modificação ou adaptação contribui favoravelmente para o avanço no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando motivação e aumentando as expectativas positivas e prazerosas dos alunos.

Além da diversificação das atividades, o aluno Surdo necessita encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade. Para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize sua cultura, que se reorganize na direção de uma escola bilíngue e bicultural e que respeite o número de alunos por sala, viabilizando uma inclusão efetiva.

Segundo Carvalho e Barbosa (2008), um ambiente de colaboração em que as atividades são compartilhadas entre Surdos e ouvintes é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois assim estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais.

2.7 Práticas de educação inclusiva

Práticas educacionais inclusivas, dizem respeito aos procedimentos de ensino organizados e planejamento com estratégias de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, levando-se em conta seu ritmo, usando de recursos diferenciados, com flexibilidade na abordagem do conteúdo para a promoção de múltiplas formas de participação nas atividades educacionais.

Para se consolidar o processo educacional inclusivo é necessário rever paradigmas estagnados na proposta educativa com relação aos alunos excluídos e, neste rol, os alunos Surdos. A válvula propulsora da consolidação deste processo é a práxis pedagógica, cujo objetivo é a inclusão destes alunos.

Para tanto, as práticas educacionais inclusivas devem perpassar a sala de aula atingindo a comunidade escolar, sendo imprescindível o apoio dos gestores na formação continuada dos professores para uma conscientização que fomente de fato a atitude inclusiva, contribuindo de forma clara no processo de ensino e aprendizagem do aluno Surdo, analisando a complexidade formativa do professor, bem como a peculiaridade cultural do aluno Surdo e suas demandas.

Organização e realização das práxis pedagógica escolar exige examinar: o polo da complexidade professor, da complexidade aluno, da complexidade gestor, da complexidade conhecimento, em suas interações no interior de uma instituição, que se organiza a partir de um contexto econômico, social, político, institucional e interpessoal, numa palavra cultural (SOUZA, 2007, p. 201).

Como referenciado por Souza (2007), a instituição escolar é um dispositivo cultural que se organiza a partir de um contexto econômico, social, político, institucional e interpessoal e que tende a induzir formas particulares de desenvolvimento aos sujeitos que vivenciam suas práticas. Portanto quanto mais fomento a cultura inclusiva, mais práticas geradoras da inclusão poderão ocorrer. Sendo dever do profissional da educação buscar conhecer a realidade e as necessidades dos seus educandos, impondo naturalmente movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares como dito por Carvalho (2004).

[...] Inclusão educacional é mais que a presença física, é mais que a acessibilidade arquitetônica, é mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da Educação Especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (CARVALHO, 2004, p. 39).

As redes de apoio referenciadas por Carvalho (2004), dizem respeito no caso do aluno Surdo, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), do professor interlocutor de LIBRAS (intérprete) e da família; quando possível pode-se incluir outros técnicos como os terapeutas e os assistentes operacionais, todos assumindo o compromisso com a equalização de oportunidades, colaboração e cooperação impondo um movimento responsável no processo de desenvolvimento educacional e social do educando Surdo.

Normalmente, com relação ao aluno Surdo devido à falta de formação inicial e ou continuada dos docentes para atuar com o mesmo, ocorre a falta de ajustes necessários na atuação docente, uma vez que entre estes ocorre o comprometimento linguístico, produzindo desigualdade, tanto no relacionamento como também no acesso ao conteúdo BOTELHO (1998) e LACERDA (2000).

Para que ocorra de fato práticas pedagógicas, ou ajustes necessários para atender aos alunos com foco na inclusão é necessária a mudança no currículo, que deve ser elaborado e desenvolvido para fazer com as práticas pedagógicas perpassem a sala de aula, proporcionando na escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo, como citado por Sacristán (2001).

[...] é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais e alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos [...] para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos (SACRISTÁN, 2001, p. 83).

2.8 A formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional e atendimento à inclusão

A formação continuada tem o propósito de atualizar conhecimentos que coloquem os professores em condição de atuar respeitando as mudanças em todos os seguimentos educacionais, respondendo às demandas com práticas pedagógicas mais eficientes, fazendo uso das tecnologias, percebendo que a clientela se modificou, e que questões étnicas e de gênero, entre outras, são desafios atuais para que a escola realmente inclua a todos.

Para melhor atender aos alunos Surdos em suas classes regulares, os professores precisam ter acesso a cursos de nível superior, concomitantemente, ou posteriormente à

licenciatura, além de participar de cursos de metodologia do ensino da língua de sinais em cursos de qualificação profissional.

A formação continuada deve possibilitar a percepção de que, mais do que uma necessidade, a inclusão é uma possibilidade absurdamente positiva e inovadora. Além de formar professores, o momento exige sua sensibilização.

Não é raro escutarmos discursos com relação aos alunos especiais que alegam: “Eu não fui preparado para isso! ”. Durante nossa experiência docente, ou durante essa pesquisa, pudemos registrar inúmeras vezes falas como: “Eu não tenho formação para lidar com este tipo de aluno”. Tais colocações são exemplos carregados de preconceito e por vezes de insensibilidade, conforme veremos posteriormente na análise de dados. Mas também é preciso ver a dimensão de denúncia, de insegurança e de falta de políticas públicas de formação continuada que se apresentam na pauta dessas afirmações.

Tais professores parecem estar dizendo também que sua formação inicial não contemplava assuntos que hoje são necessários, e que as redes para as quais trabalham também não se organizaram para dar condições mínimas para fazer cumprir a lei e quebrar estereótipos que estabelecem visões cristalizadas sobre a existência de um outro “tipo” de aluno.

Nesse sentido, é preciso também responsabilizar o Estado como gestor da política pública da educação, por não garantir a possibilidade de uma educação inclusiva de fato, para todos. Os alunos da educação especial querem e precisam de um olhar diferenciado, desejam ser notados como seres humanos com potencialidades e esperam que respeitem o seu ritmo. Resumindo: tudo é questão de sensibilidade, de respeito que move e abre o coração para alguns questionamentos. Como faço para melhor atender este aluno? Como posso adaptar o meu conteúdo para que aquele aluno se aproprie do conhecimento?

Ao preparar a aula observo e considero o fato de que ela será ministrada numa sala que tem alunos Surdos?

Por força da lei alunos com necessidades educacionais especiais têm direito ao ingresso nas classes regulares de ensino, mas por falta de ética e formação, a permanência destes alunos em sala de aula e no contexto escolar não é garantia de aprendizagem, sendo este fato, uma caixa de Pandora. Imagina neste contexto os alunos Surdos!

Como já citamos anteriormente, no ano de 2007, quando da implantação Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre o conjunto de programas que visavam melhorar a Educação no Brasil, num prazo de quinze anos, ou seja de 2007 a 2022, uma das suas 28 diretrizes dizia respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais- NEEs.

IX - Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; (BRASIL, Decreto nº 6.094/2007).

Muitos são os autores que tratam da formação continuada de professores e apresentam discussões sobre esta temática, ressaltando sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (1997), Nascimento (2000), Pimenta (2002), entre outros, e relacionando-a às mudanças que se espera das escolas para a efetivação da inclusão.

Faz parte do desenvolvimento pessoal produzir condições intelectuais e/ou emocionais para a vida profissional.

A formação deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexivo que possibilite ao educador encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, “permitindo aos professores apropriar-se de seu processo de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. (Nóvoa, 1995, p. 25).

A formação continuada do professor vem a ser mais um suporte para que o docente consiga trabalhar e exercer sua função diante da sociedade, aperfeiçoando sua atuação para que a frequência dos alunos em sua aula seja um momento de aprendizado significativo. (Romanowski, 2009, p. 138).

Nóvoa (1995) relaciona a formação de educadores às processualidades em três dimensões: Desenvolvimento Pessoal, Desenvolvimento Profissional e Desenvolvimento Organizacional.

Segundo o autor, o desenvolvimento pessoal, está vinculado à formação crítico-reflexiva, ou seja, o indivíduo muda, se reconstrói ao longo do processo formativo.

A formação deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao educador (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, “permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25).

➤ Desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa, o Desenvolvimento Profissional diz respeito à própria trajetória da docência, considerando as experiências e os saberes acumulados ao longo do período de atuação.

As práticas de formação tomem como referência as dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma

profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 27).

➤ Desenvolvimento Organizacional,

O Desenvolvimento Organizacional diz respeito às práticas educacionais que consolidam a formação e a ação pedagógica.

Os professores, após manterem um processo de qualificação e atualização podem mais seguramente desenvolver uma reflexão diante da sua prática pedagógica, analisando todos os pontos ocorridos durante a execução de sua aula, repensando pontos positivos e negativos apresentados durante esse período.

Outro fator que merece todo cuidado e atenção é com relação ao público-alvo (alunos), que nos últimos 20 anos, mudaram de comportamento.

Também aumentou consideravelmente o número de matrículas na rede. Em contrapartida, as políticas públicas andaram na contramão, fecharam muitas escolas e salas de aula, causando uma superlotação nas unidades escolares, comprometendo o trabalho do professor, a própria dinâmica educacional e dificultando toda logística da gestão escolar.

A proposta de “escola para todos”, ao mesmo tempo que democratizou a educação, cumprindo o dever constitucional, também desrespeitou alguns direitos dos estudantes, como a oferta de uma educação de qualidade. Foram muitos os desafios enfrentados pelas escolas, sobretudo da rede estadual, com políticas educacionais que não acompanharam as demandas sociais. Um bom exemplo foi a incorporação de alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares superlotadas, diminuindo a possibilidade de uma atenção individualizada a cada estudante.

O MEC proporcionou, a partir do ano 2002, através da Resolução CNE/CP n.º 1, oportunidade de capacitação para os poucos professores interessados em conhecer e se familiarizar com esta novidade educacional, ao menos para minimizar barreiras atitudinais.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: II - o acolhimento e o trato da diversidade; (BRASIL, CNE/CP 1, 2002, p. 1).

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos

com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, CNE/CP 1, 2002, p. 23).

Atendendo as especificidades da educação especial, entre o período de 2005 até 2010, o MEC inaugurou 24 mil salas de recursos multifuncionais em escolas de 4.615 municípios, considerando que 43% das escolas públicas têm alunos deficientes matriculados.

Com relação ao atendimento aos alunos com deficiência auditiva, o MEC tem como grande aliado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que promove fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todos os estados e no Distrito Federal.

Este novo quadro educacional passou a exigir dos professores mais informação e conhecimento. No entanto, a informação só se torna conhecimento quando o indivíduo lhe atribui sentido, quando a interpreta. Mais que formação é necessária uma reavaliação das atitudes pessoais e profissionais.

É utópico acreditar que somente a formação equacionará o problema da inclusão nas escolas, pois adaptá-las para a inclusão passa por reorganizar o espaço interno (gestão pessoal) e reorganizar o espaço externo (gestão de recursos), como afirma Mantoan

[...] temos que reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas [...] estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os "especializados", "e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (MANTOAN, 2004, p. 28).

A formação continuada tem a possibilidade de atualizar, aprimorar e reciclar o conhecimento dos professores, entendido como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de Pedagogia, de licenciaturas e de professores: "Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência" (LIMA, 2002, p. 40).

Assim torna-se importante identificar, observar e analisar os principais motivos para que a formação continuada do professor ocorra, bem como confrontar as diferenças entre aulas com profissionais atualizados ou não.

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos

professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 16).

A inserção de apenas uma disciplina no currículo dos cursos de professores não irá resolver o problema da educação inclusiva, ou seja, não garantirá a aquisição dos saberes necessários para uma prática docente capaz de favorecer a aprendizagem de todos os alunos com surdez. A formação continuada é um dos caminhos, que possibilita iniciar a mudança e efetivar a verdadeira inclusão no ambiente escolar. Para consolidar o processo inclusivo, depende não só de formação, mas de mudança de paradigma cultural, do modo como vemos, como entendemos a figura do aluno Surdo no meio educacional, enfim, do modo como desenvolvemos a empatia por este sujeito social, culturalmente marginalizado.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de pesquisa

Pescuma (2005) diz que o objetivo da pesquisa científica é buscar, selecionar, ordenar, elaborar e sistematizar uma massa de informações para transformá-las em conhecimento.

Esta é uma pesquisa aplicada e exploratória de abordagem qualitativa que se realizará tomando como foco a atuação pedagógica de um grupo de professores na inclusão de alunos Surdos e a importância da formação continuada neste processo, numa escola estadual do Litoral Norte paulista, que abriga o Ensino Médio.

Bodgan e Bilken (1994) adotam a expressão investigação qualitativa “como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham certas características” (BODGAN e BILKEN, 1994, p.16).

Nesta pesquisa, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos relativos a pessoas, vida profissional e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BODGAN e BILKEN, 1994).

Na investigação qualitativa é essencial que a capacidade interpretativa do investigador se mantenha em contato com o evento em foco, direcionando os aspectos investigativos para casos ou fenômenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam, sendo uma escolha metodológica o objeto a ser estudado.

3.2. Campo de Estudo

O critério para a escolha da unidade escolar se deu pelo fato de a mesma contar com o maior número de alunos Surdos regularmente matriculados, ao longo de sua história. Além disso, nesta unidade escolar funciona a única sala do AEE – DA (Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência auditiva) do Litoral Norte.

É uma escola localizada no perímetro urbana, com 67 anos de existência, tradicional, que faz parte da história do município. Uma escola que abrigou o curso normal e curso técnicos, que teve nos seus primórdios o canto orfeônico no currículo escolar, aulas de culinária e curso de datilografia, pois era uma escola de ponta. O tempo passou e ficaram os traços arquitetônicos deste período e a lembrança nostálgica, referenciada pelos docentes aposentados que viveram esta época.

Atualmente, esta escola só atende ao Ensino Médio, cujas salas regulares são frequentadas pelos alunos Surdos, sendo o foco da pesquisa a prática dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Para sistematizar os dados cabe investigar os parâmetros de sua formação, capacitação e formação continuada, dentro e fora da unidade escolar.

3.3. Caracterização dos envolvidos na pesquisa

Uma primeira preocupação da pesquisa é “delimitar o grupo de colaboradores definindo a abrangência numérica e espaço geográfico” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 78). Assim, a unidade escolar possui uma equipe docente composta de 32 professores distribuídos entre os efetivos na categoria “A” e os contratados da categoria “O”.

Para melhor compreender as diversas categorias que ocupam os professores na rede estadual de ensino, organizamos uma tabela de acordo com a categoria. Esta classificação está atrelada à lei do piso nacional dos professores, com diretrizes fixadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme quadro 4.

QUADRO 04: Categorias dos professores na rede estadual de ensino.

A	Efetivo (Titular de Cargo)
P	Estável
F	Docente ACT – Com aulas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007
L	Docente ACT – Aulas após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009
O	Docente ACT – Candidato à admissão após (17/07/2009) data da LC 1.093/200
1^S	Docente Eventual – Vinculado em (02/06/2007) da LC 1.010/2007
I	Docente Eventual – Vinculo após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009
V	Docente Eventual – Candidato à admissão após (17/07/2009) data da LC 1.093/2009

Fonte: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).2017.

Nesta pesquisa, foram selecionados 12 professores. O critério adotado para a seleção da amostra foi considerar aqueles que atuam diretamente com os alunos Surdos. Nesse grupo, os professores ministram as seguintes disciplinas:

- Língua Portuguesa, Matemática,
- Arte, Ed. Física, História,
- Geografia, Biologia, Inglês,

¹ Desde 1974 (Lei nº 500, 13/11/74) a Secretaria de Estado da Educação contrata professores temporários como uma alternativa à realização de concurso público. O que foi criado em uma realidade autoritária, no espírito da ditadura para resolver uma situação transitória, tornou-se uma forma de economizar com a folha de pagamento. Naquela época, em que havia mais de 30% de analfabetos no Estado e para ser professor era preciso apenas ter completado o colegial na modalidade Magistério, existia uma falta de pessoal para lecionar em sala de aula e para organizar a administração das escolas. Assim, criou-se a possibilidade de contratação temporária de servidores.

➤ Química, Física, Filosofia, Sociologia.

Foram previamente encaminhados os ofícios para Diretoria de Ensino do Litoral Norte (ANEXO A), bem como o termo de autorização (ANEXO B), para unidade escolar, após o estudo ser submetido ao comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté, conforme preconiza a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Após a autorização da Diretoria de Ensino do Litoral Norte, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisas Humanas (CEP) da Universidade de Taubaté (UNITAU) e aprovada com o CAAE: 91923518.9.0000.5501 conforme (ANEXO C).

Conforme preconiza o CEP o Termo de compromisso do pesquisador responsável (ANEXO D).

Á partir da autorização do CEP os participantes foram convidados e devidamente orientados sobre os objetivos da pesquisa, seus riscos e ao sigilo dos dados, que seriam utilizados para fins de pesquisa e artigos que dela resultar, salvaguardando o anonimato dos mesmos. Após o aceite todos assinaram o termo de consentimento livre esclarecido conforme (ANEXO E).

3.4 Instrumentos

Os dados foram obtidos por meio de entrevista feita a partir de um roteiro com questões norteadoras, conforme o Apêndice I, para permitir à pesquisadora explorar em profundidade as questões desejadas, cuja finalidade foi obter a concepção e as opiniões dos entrevistados acerca do tema em questão, suas vivências pedagógicas, bem como o ponto de vista a respeito da inclusão do aluno Surdo nas classes regulares. Segundo Carvalho e Ribeiro (2013, p. 38) “são os roteiros que garantirão certa unidade ao conjunto de referências narradas, o que posteriormente possibilitará uma análise dos documentos criados pela pesquisa.

A entrevista semiaberta possibilitou a liberdade para explorar amplamente cada questão com maior flexibilidade e, quando necessário, repetir a pergunta, formulando de maneira diferente, garantindo a compreensão do entrevistado.

Enquanto pesquisadora, minha observação foi direta ao longo das entrevistas, captando informações sutis oferecidas pelos sujeitos, por meio dos sentidos; julgando sem interferência e registrando com fidelidade as emoções e reações apresentadas pelos entrevistados. Como nos indica os autores

Utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos (MARCONI & LAKATOS, 1992, p. 90).

As entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram com um participante de cada vez, em local fora do ambiente de trabalho, de modo a garantir a tranquilidade e a qualidade, com atenção privilegiada para os entrevistados. Os professores estavam cientes de que suas falas seriam gravadas, posteriormente transcritas e que a entrevista demandaria o tempo máximo de 30 minutos.

Os dados foram processados e avaliados por meio da análise de conteúdo temática, com caráter essencialmente qualitativo, apoiar as interpretações dos fenômenos da comunicação.

3.5 Etapas da entrevista

Etapa 1 - Contato inicial

Para efetivar o convite foi feito o primeiro contato e na ocasião foram dadas as explicações de como se daria a pesquisa, qual era a sua finalidade e importância, e após o aceite já agendamos o dia, a hora e o local da entrevista, conforme a disponibilidade do professor entrevistado.

Etapa 2- Condução da entrevista

Aconteceram em local apropriado e aconchegante, preservando o silêncio e a tranquilidade do ambiente escolar, portanto fora do horário de trabalho do entrevistado. Ao final de cada entrevista, como gesto de agradecimento, foi oferecido um café para o entrevistado.

Etapa 3- Aquecimento

Momento que utilizamos para dar as últimas orientações, antes de ligar o gravador e iniciar formalmente a entrevista, obtendo os dados pessoais dos entrevistados.

Etapa 4- Questões desencadeadoras

Além das perguntas de introdução priorizou-se as questões que fundamentavam o tema central da pesquisa.

Em quase todas as entrevistas, em algum momento, realizou-se intervenção, evitando que o entrevistado perdesse o foco.

Etapa 5 - Questões

Esclarecedoras (para algo que foi dito pelo entrevistado e não ficou claro para o entrevistador, ou vice-versa).

Focalizadoras (trazer o entrevistado ao foco da entrevista).

Aprofundamento (aprofunda a temática que está em questão).

Etapa 6 - Devolução

Após a análise, os sujeitos da pesquisa foram convidados para uma reunião formal de esclarecimento e devolutiva, em que foram apresentados os dados obtidos com a entrevista.

Os professores entrevistados foram identificados em suas falas pela letra P (professor), seguida do número correspondente à ordem cronológica da entrevista.

A partir das entrevistas realizadas, foram identificadas as seguintes categorias de análise associadas aos saberes docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem:

1º- Ano de formação docente; Tempo na unidade escolar; Saber docente/Grade curricular da sua formação; Formação continuada para atuar junto aos alunos com surdez/ Reciclagem/Capacitações.

2ª - Opinião, entendimento, aceitação e interação com aluno Surdo.

3º - O que fazem, como fazem? O que deu certo? Quais dificuldades?

3.6 Procedimentos para análise de dados

A primeira entrevista foi realizada com dois professores de uma só vez. Se por um lado foi rico, pois um ajudou o outro a lembrar de fatos relevantes para colaborar no depoimento, por outro lado dificultou a transcrição.

A partir das transcrições dos depoimentos, procedeu-se a sistematização das informações sobre opinião, concepções e atuações no Ensino Médio com os alunos Surdos; foram tabuladas as expectativas profissionais com relação à formação continuada e as percepções sobre a inclusão do aluno Surdo na sala regular.

Esse conjunto de dados foram submetidos à análise para identificar as práticas favoráveis na ação docente, que pudessem servir de exemplo, de incentivo e de testemunho frutíferos na composição de um repertório de boas práticas para serem compartilhadas.

A transcrição revelou-se um material riquíssimo, sendo que a leitura atenta dos relatos reporta imediatamente aos referenciais teóricos estudados ao longo do período formativo dos créditos do Mestrado. Os relatos esclareceram dúvidas e lacunas quanto ao nosso objetivo da pesquisa.

Para André e Lüdke (1986) “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”

Como optou-se pela entrevista semiestruturada, a análise se deu pelo exame das narrativas e, por conseguinte, detalhou-se as questões acerca da formação, inclusão e práticas escolares relacionadas aos alunos com surdez.

De acordo com Szymanski (2001).

Análise é o processo que conduz a explicação da compreensão do fenômeno pelo pesquisado a partir de elementos qualitativos (SZYMANSKI, 2001, p.71).

O segundo passo para análise de dados se deu a partir da categorização, ou seja, da divisão dos componentes das mensagens analisadas.

Sendo assim, após a leitura, a interpretação e a análise minuciosa das falas dos professores, procedeu-se à categorização, recortando, classificando, ordenando e impondo à investigação o que cada elemento tem em comum, dentro de cada um dos eixos abaixo:

1º Eixo –Formação;

2º Eixo - Visão da Inclusão e

3º Eixo - Prática Pedagógica.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Para André e Lüdke (1986),

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE, 1986, p. 45).

Sendo assim, este foi o caminho trilhado por esta pesquisa para estruturar os resultados e discussões que são apresentadas no capítulo que segue.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levantou-se os dados relevantes para a elaboração de uma compreensão fundamentada e completa a respeito da atuação pedagógica com os alunos Surdos, encontrando respostas para possíveis lacunas presentes na formação inicial de professores.

Os dados foram analisados tendo em vista as implicações sociais da formação profissional docente, utilizando os relatos dos entrevistados considerando a formação inicial e continuada de cada um deles. Também foram consideradas suas contribuições diante das dificuldades na relação pedagógica com alunos Surdos, quando conjugaram conhecimentos teóricos e práticos para responder aos desafios, o que resultou em oportunidades de desenvolvimento dos saberes docentes.

Os depoimentos destacaram pontos relacionados à contextualização da formação docente, bem como as condições e os desafios advindos dos processos psicossociais de inserção dos professores no trabalho educativo, que desencadeiam variações na organização e na gestão das práticas docentes.

Os dados foram apresentados sob a forma de quadros-síntese e podem ser utilizados para a compreensão do papel da formação nos docentes que atuam na escola escolhida para a pesquisa.

Nesta sessão foram apresentados os resultados sobre os dados coletados e observados nas entrevistas com a tabulação das respostas, considerando a sequência em que os depoimentos foram colhidos.

4.1 Análise dos questionários

Os dados foram obtidos por meio das falas de docentes de uma determinada escola estadual de Ensino Médio, participantes da entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados observou-se a literatura específica, orientadora deste trabalho.

Analisou-se os dados coletados com tratamento metodológico, fazendo a tabulação, lendo e relendo as transcrições para formatar as categorias dentro da análise e interpretação.

Para preservar a identidade dos participantes, suas falas foram identificadas com a letra P, seguida de letras codificadas, conforme a ordem cronológica das entrevistas.

4.2 Organização de informações em categoria de pesquisa

Após a conclusão da coleta de dados, feitas as transcrições e de posse do material, realizou-se uma minuciosa leitura e interpretação das transcrições. Com as falas categorizadas, uma síntese foi construída, elencando três eixos:

Eixo 1 Perfil dos participantes e Formação;

Eixo 2 Visão da Inclusão;

Eixo 3 Práticas Pedagógicas.

4.2.1 Perfil dos participantes e Formação

Entre as questões norteadoras da coleta de dados, as perguntas de introdução da entrevista facilitaram a caracterização dos participantes, fornecendo dados pessoais como idade, sexo e estado civil. As informações profissionais requisitadas contemplaram tempo de magistério, tempo na unidade escolar, formação/graduação e categoria funcional dentro do magistério, como descritas no quadro 5.

4.2.1.1 Perfil pessoal

Quadro 5: Perfil dos professores entrevistados

Docente	Idade	Sexo	Estado/civil	Categoria na rede estadual
P-1-G	51	M	casado	A
P-2-B	41	F	casada	“O”
P-3-I	48	M	casado	A
P-4-P	46	F	casada	A
P-5-S	37	M	solteiro	A
P-6-EF	43	M	casado	A
P-7-FL	39	M	casado	A
P-8-FS	60	M	casado	A
P-9-QM	46	F	casada	A
P-10-MT	63	F	casada	“O”
P-11-H	48	M	casado	A
P-12-AR	46	F	casada	A

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Entre os sujeitos da pesquisa, aproximadamente 58% são homens. Trata-se de um índice que difere da realidade do magistério, que traz na sua tradição histórica uma predominância feminina, com lembrado por Viana (2001).

A presença da mulher é amplamente majoritária nas séries iniciais e a tendência é mantida nas séries seguintes do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, apesar de a participação masculina apresentar crescimento significativo a partir do sexto ano.

Condições históricas que envolvem o papel da mulher na sociedade explicam por que sua participação sempre foi grande no espaço escolar.

Desde a época do Brasil Colônia, elas eram orientadas para atividades e profissões específicas, de cunho doméstico familiar, enquadradas às normas morais dominantes, conforme citação de Villela (2000).

Acompanhando o processo de inserção das mulheres no magistério e a sua influência aos bancos das escolas normais, podemos perceber claramente uma ação de enquadramento às normas morais dominantes. Essa ação se consubstanciou em discursos e práticas que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional (VILLELA, 2000, p. 121).

No entanto, as mulheres só adquiriram o direito à educação numa situação bastante peculiar de estudo, com restrições e dentro de um modelo educacional que reafirmava a exclusão da mulher na sociedade (ALMEIDA, 1998, p. 70).

As escolas para meninas eram ambientes segregadores e apresentavam currículos distintos para o sexo feminino. As classes mistas surgiram com a inauguração da terceira Escola Normal da província de São Paulo.

Na época da implantação do regime republicano, do total das mulheres, quase dois terços eram analfabetas, embora o mesmo acontecesse com a população em geral. Ao mesmo tempo, principiaram os debates sobre a coeducação e, em 1880, na inauguração da terceira Escola Normal na província de São Paulo, introduziram as aulas mistas (ALMEIDA, 2016, p. 56).

No final do século XIX, ingressar no magistério era uma das poucas oportunidades de trabalho fora de casa para mulheres. Como explica Denice Catani

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula. Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada tranquila. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como sabemos, contestado através de diferentes discursos (CATANI, 1997, p.78).

De acordo com o Censo Escolar de 2011, a presença masculina no magistério ainda é minoritária.

Os professores homens somam 380.314 em todos os ciclos da Educação Básica, o que corresponde a 19,32% em um universo de mais de 2,045 milhões de profissionais. Nos anos finais (11 a 14 anos), os homens são

222.421, ou 28% de 793.889. Já no ensino médio, são 183.973, ou 37,65% de um conjunto de 488.527 (BRASIL, INEP, 2011).

A questão da feminização vai além do número de mulheres atuando no magistério, ela diz respeito também as práticas pedagógicas.

Retomando a análise do perfil dos sujeitos de nossa pesquisa, aproximadamente 58% dos professores são homens, com idade entre 37 e 60 anos, e 42% são mulheres com idade entre 39 a 63 anos.

4.2.1.2 Tempo de magistério e na unidade escolar

Os docentes entrevistados apresentam tempo considerável de magistério e na unidade escolar. Entre os 12 professores entrevistados, 4 estão há mais de 10 anos na escola, ambos com um tempo médio de 20 anos de magistério e na faixa etária a partir dos 40 anos, conforme organizado no quadro 6.

Quadro 06: Tempo de magistério e na unidade escolar.

Docente	Idade	Tempo de magistério	Tempo unidade escolar
P-1-G	51	21 anos	5 anos
P-2-B	41	8 anos	2 anos
P-3-I	48	22 anos	8 anos
P-4-P	46	25 anos	6 anos
P-5-S	37	10 anos	8 anos
P-6-EF	43	18 anos	10 anos
P-7-FL	39	15 anos	4 anos
P-8-FS	60	30 anos	14 anos
P-9-QM	46	25 anos	14 anos
P-10-M	63	8 anos	4 anos
P-11-H	48	16 anos	2anos
P-12-AR	46	15 anos	11 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Os sujeitos da pesquisa têm considerável tempo de magistério, o que indica uma fase de estabilização. Adquiriram uma situação de permanência que não será interrompida, pois galgaram estabilidade no emprego, garantida pela Constituição Federal, passaram pelo período probatório de três anos, que corresponde também ao período de adaptação na profissão e à gestão na unidade escolar, considerando os elementos que envolvem o exercício da docência: relação com os alunos, com os gestores, com os colegas professores, com os funcionários das mais diversas funções e com os pais. Esses aspectos compõem o processo de construção da identidade profissional.

Tardif (2000), coloca que os saberes ligados ao trabalho são temporais e decorrem do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, enfim atitudes específicas.

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (TARDIF, 2002, p. 211).

Huberman (1989) pesquisou o ciclo de vida dos profissionais docentes e chegou a conclusão que estes ciclos correspondem a fases distintas. A estabilização, mais que a segurança profissional, representa o grau de liberdade como detalhado por HUBERMAN, (2000).

A estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional, e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilidade significa acentuar o seu grau de liberdade (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Esta citação leva a refletir sobre o relato de P-10-MT que aos 63 anos de idade, o mais velho do grupo, soma apenas 8 (oito) anos de magistério. Entretanto, chama atenção sua prática inovadora, tanto no processo da sua formação inicial, que difere dos demais colegas, quanto na sua didática em sala de aula. Abaixo parte do seu relato.

Sempre penso nos alunos especiais! [...] Que nem uma aluna que eu tinha que o problema dela nem era surdez, o problema dela era cognitivo, mas eu sempre ficava procurando palavras, maneiras, gestos de me expressar para que fosse mais adaptado para ela; porque se você for pensar, mesmo os alunos que não são surdos, que não são considerados especiais tem horas que eles precisam de uma fala diferente, né! A fala didática nem sempre é conveniente para eles (P-10-MT).

Seu relato é identificado no referencial de Mantoan (2006), que trata da inclusão e do papel do professor frente esta realidade educacional.

O professor deve ser acessível à diversidade e à inclusão. “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da

escola, da educação e de práticas que são pedagógicas, que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Para a inclusão é relevante mudar a educação e o ensino. A formação docente deve ser constante, o educador e o intérprete esses participam do processo de ensino e aprendizagem, precisam estar abertos para repensar e mobilizar a sua formação e prática, procurar enxergar a diversidade presente nos seus educandos (MANTOAN, 2006, p. 54).

O olhar diferenciado, nesta parte do relato *“procurar palavras, maneiras, gestos de se expressar para que fosse mais adaptado para o aluno”*, mostra a sensibilidade do profissional. Esta prática, que o diferencia dos demais colegas, está alicerçada na sua formação inicial, como relata em seu depoimento: *“Eu tive esta formação universitária. Mas tem muitos professores que estão aqui atuando nunca tiveram este tipo de formação”* (P-10-MT).

Apesar do relativo baixo tempo de magistério de P-10-MT, sua atuação está sendo favorecida por uma formação mais recente, cuja Licenciatura já apresentava grade curricular atualizada, em sintonia com novas demandas educacionais, como a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

Para os sujeitos da pesquisa, superar as fases do processo da rotina escolar docente, atingindo a estabilização, é considerado por Tardif, o período de investimento e equilíbrio profissional.

A fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc. (TARDIF, 2002, p. 228).

Huberman (1989) argumenta que antes da fase da estabilização a insegurança e o medo restringem a diversificação das aulas. Após este período se atinge a fase da diversificação, quando então os profissionais se lançam a novas experiências pedagógicas, exploram melhor o material didático, aprimoram as avaliações e aprendem a lidar com os alunos com autonomia e segurança (HUBERMAN, 1989, p. 41).

O tempo de atuação na unidade escolar segue a mesma linha de raciocínio antes explicitada, pois dentre os sujeitos da pesquisa, a maioria tem acima de quatro anos na unidade escolar, o que implica que ao longo deste período já acumularam saberes e práticas decorrentes do tempo de atuação.

Estes conhecimentos, prática pedagógica e aptidões trazem segurança para experimentar novas práticas pedagógicas, aperfeiçoando sua ação docente ao longo da permanência no magistério, que Roldão (2007) caracteriza como “distintivo do docente”, ou seja, a autofirmação em decorrência do tempo de trabalho.

Tal qual a colocação de Roldão (2007), Tardif (1999) acrescenta que há uma relação entre o tempo de trabalho e os saberes profissionais docentes que ajudam no exercício geral da docência. Em sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (TARDIF e LESSARD, 1999).

Os saberes são entendidos por estes autores como os conhecimentos, práticas, habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

As relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF, 2002, p. 211).

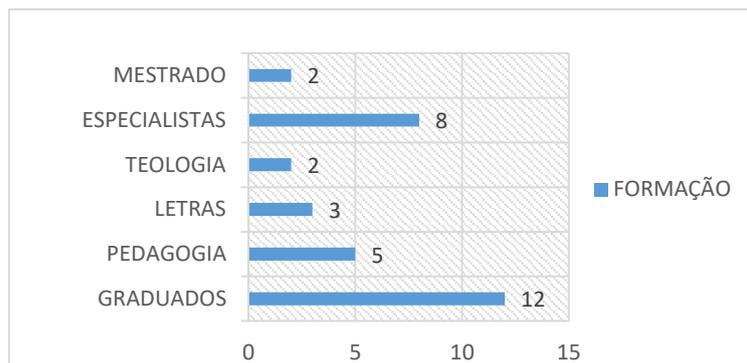
Os saberes docentes são relevantes para atuação ampla e segura, entretanto, quando nos referimos à atuação com alunos Surdos, sobretudo no Ensino Médio, este processo de conhecimento demanda unidade dialética e ações críticas que culminem em estratégias e recursos adequados. Como citado por Freire (2002)

(...) toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. (...) o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais; como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento – linguagem; envolve desejo, trabalho, ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado (FREIRE, 2001, p. 51).

4.2.1.3 Formação acadêmica

O perfil formativo mostra que todos são graduados e que atuam na área de formação, conforme gráfico 6.

GRAFICO 6: Resumo das titulações dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Dos doze sujeitos da nossa pesquisa temos 100% graduados. Sendo que cinco, além da graduação na sua área de atuação fizeram a segunda graduação em Pedagogia, três cursaram a faculdade de Letras e dois graduaram-se em Teologia, além de sua disciplina específica. No grupo, sete possuem pós-graduação, sendo que alguns possuem até três pós-graduações e um é pós-graduado no exterior.

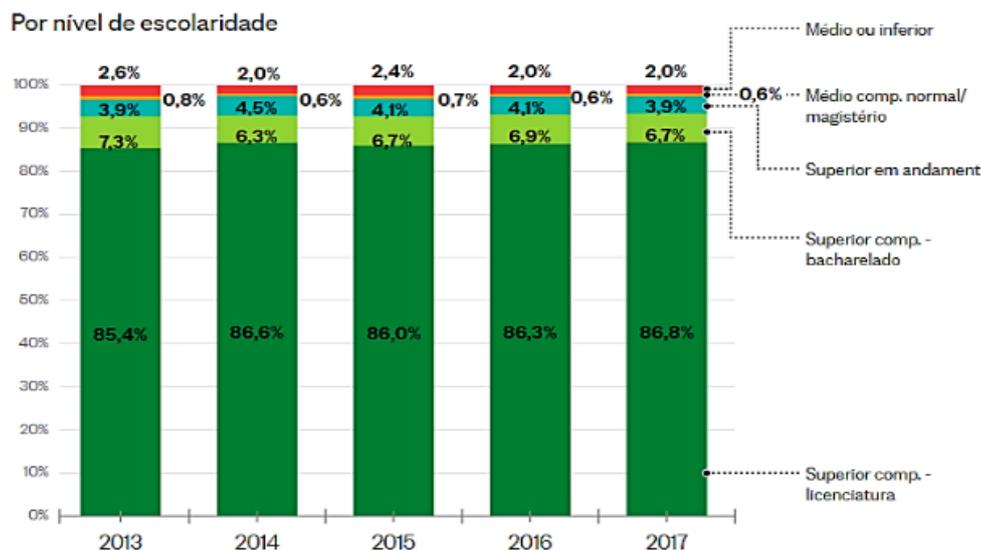
Tenho Bacharelado e licenciatura em Física. Como minha nota na USP foi superior a 7,5 eu fiz pós-graduação no MIT, em Massachusetts, tudo ligado à Física (P-8- FS).

Finalmente, dois possuem mestrado.

Comparando os dados de formação acadêmica do grupo pesquisado aos índices obtidos no Censo Escolar 2017, em que 15% dos docentes da Educação Básica não têm Ensino Superior, não estando adequados às disciplinas que lecionam, constata-se que há uma situação positivamente diferenciada.

Em relação ao Ensino Médio, os dados do Censo Escolar apontam que a porcentagem de graduados aumentou do ano de 2013 para 2014 e o número se estabilizou nos anos posteriores até 2017, mantendo a porcentagem de 80% dos professores do Ensino Médio formados na área de atuação, conforme gráfico 7.

GRÁFICO 07: Distribuição dos docentes que atuam no ensino médio



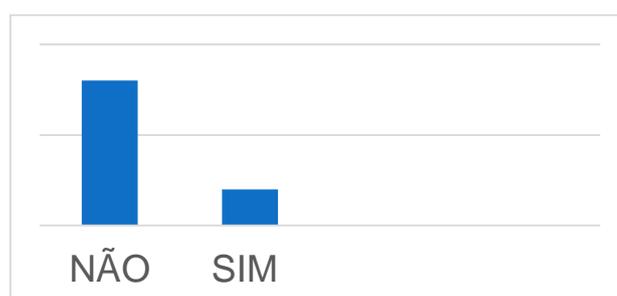
Fonte: Jornal - Editora Globo S/A 31/01/2018. Censo Escolar 2017.

Ainda conforme o Censo Escolar do ano 2017, 86,8% dos professores que atuam no Ensino Médio na rede estadual, possuem o curso superior completo – Licenciatura, ou seja estão com a situação profissional regularizada para atuar na área escolhida; 6,7% são bacharéis e 3,9% estavam na época com curso superior em andamento. Apenas 2,6% se encontravam em situação irregular, ou seja, fora do padrão formativo para função do magistério no Ensino Médio.

4.2.1.4 Formação em educação especial e/ou inclusiva- perfil

Analisando o perfil formativo dos sujeitos da pesquisa, observou-se que poucos tiveram a disciplina de Educação Especial e /ou Inclusiva na grade curricular dos seus respectivos cursos (Licenciaturas) de formação inicial, ou mesmo na formação continuada, em cursos de pós-graduação ou no mestrado, como apresentado no gráfico 8.

Gráfico 08: Formação em Educação Especial e ou inclusiva.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Há que se levar em consideração o ano de formação de cada um dos docentes; como se sabe, as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica estabeleceu, a partir de 2002, que as instituições de ensino superior deveriam prever na sua grade curricular o leque de informações e conhecimentos acerca Educação Especial. De acordo com a resolução Resolução CNE/CP nº. 1/02 (Brasil, 2002),

As quais estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, CNE/CP, 2002).

Portanto, os docentes com mais de 16 anos de atuação no magistério não obtiveram em seu período formativo nenhum conhecimento, aprendizado ou orientação sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Como relatado por nosso entrevistado, P-7- FI, ao ser indagado sobre se a grade curricular de sua graduação contemplava a disciplina de Educação Especial ou Inclusiva: - *Não, porque na verdade eu terminei tudo em 2003 e não se falava tanto em inclusão (P-7-FI).*

Assim se expressa o entrevistado P-4-P:

Especialmente no mestrado, até porque a legislação do ensino superior que dizia respeito a estruturação da grade até o momento que eu terminei, não enfatizava tanto.... Nos anos 2000, me parece a nível de ensino superior, que já havia um ensaio de abordagem mais concreta sobre a questão da inclusão, mas não estava formalizado. Já em 2007 haviam disciplinas especificamente para formação dos pedagogos ligadas a inclusão, inclusive com o curso de LIBRAS. Libras já era uma disciplina em 2007 na instituição onde lecionei (P-4-P).

Esta adequação formativa serve também para o atendimento aos alunos Surdos que foram contemplados com o decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) que prevê LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

Art. 3º- A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p.1).

Atualmente esta disciplina está presente nos cursos de Licenciatura, mas seu impacto é pequeno na formação dos graduandos, pois sua carga horária é restrita, com a reduzida carga de 30 a 60 horas/aula.

Esse espaço de tempo é insuficiente para o aprendizado de uma língua e de seus pré-requisitos básicos, tornando precária a comunicação com o aluno Surdo e o trânsito pela Cultura Surda.

Tão importante quanto a assimilação da cultura Surda é o aprendizado sobre as práticas pedagógicas que melhor atendam ao processo amplo do ensino e aprendizagem, como bem colocado pelo entrevistado P-2-B, “*Na graduação que eu tive, a gente vê a síntese da síntese da síntese, que é só o que a gente vê (P-2-B)*”. E P-11-H, quando questionado se sabia algum sinal, algum comando da sua disciplina em LIBRAS, responde:

Nada, nada, nada! Eu fiz também um outro curso pela (?) aonde a atividade era cantar o Hino Nacional com LIBRAS, mas eu vou ser sincero, eu não consegui, alguns colegas fizeram direitinho, mas eu tive uma dificuldade muito grande. O curso era exatamente para formar o professor para que ele trabalhasse com esse aluno em LIBRAS. O Hino Nacional em LIBRAS foi uma atividade final do curso (P-11-H).

Outro depoimento importante é de P-10-MT, sobre a sua graduação, ou seja formação inicial.

Olha, para falar bem a verdade é só mesmo a parte de ensino que foi o que a gente aprendeu, mas comandos assim matemáticos não. Não aprendemos, porque quando nós fizemos a nossa formação era o primeiro ano que estava sendo obrigatório LIBRAS na universidade. Então, ainda não tinha muito material, nem o dicionário de LIBRAS, que é um enorme que tem as figuras ainda não tinha na biblioteca da universidade, foi tudo muito que adaptado para nossa formação (P-10-MT).

A fragilidade na formação de professores vai além da capacitação; está implícita também a perspectiva inclusiva e a mudança de paradigma, conforme orienta a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Portanto, a formação continuada é condição para que as políticas públicas que envolvem a inclusão possam ser consolidadas, pois só profissionais bem preparados podem romper com o paradigma da exclusão.

4.2.1.5 Formação Continuada

A formação continuada é um processo de ampliação do conhecimento profissional inicial do docente, cujo objetivo é melhorar sua prática e didática, capacitando-o para o adequado desempenho pedagógico, ou seja, um processo formativo permanente. Como colocado por IBERNÓN (2010).

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Esta prática já é bastante consolidada no meio educacional e prevista na LDB, de 1996.

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL-LDB, 1999, p. 131).

A formação continuada, de acordo com a LDB/96, prevê a atualização dos profissionais de educação e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo.

Esta formação deverá ser promovida a partir de processos contínuos realizados segundo referenciais para a formação de professores na própria unidade escolar, com intuito de envolver toda a equipe, em parceria com a Diretoria Regional de Ensino. Além disso, haverá enriquecimento de conteúdo, caso contemple as premissas inclusivas de BUENO (1999).

A formação continuada para o professor que irá atuar na educação especial tem que dar condições assertivas para o profissional atuar no processo de ensino e aprendizagem, com possibilidade de superar barreiras preconceituosas, rompendo com práticas especificamente fundamentada nas dificuldades dos alunos, cultivando projeto político-pedagógico de formação do professor para a Educação Especial alcançando uma educação mais inclusiva (BUENO, 1999, p. 153).

Ainda dentro da reflexão sobre a formação continuada, no ano de 2001, o PNE (Plano Nacional Educação), tratou especificamente deste tema

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (BRASIL, PNE, 2001, p. 40).

Como citado na referência acima, o aperfeiçoamento dos profissionais deverá ser permanente para o bom exercício da docência. É por meio da formação continuada que os professores se (re)constituem, modificam e aperfeiçoam suas práticas pedagógicas.

Conforme quadro 7, dos doze sujeitos entrevistados, oito registraram que a formação continuada é importante, dois disseram que é falha, deixando a desejar e dois relataram que é uma proposta interessante e que ajuda, como pode ser observado no quadro 7.

Quadro 7: Opinião sobre a Formação Continuada.

Docente	Opinião sobre a Formação Continuada?
P-1-G	Importante
P-2-B	De extrema importância
P-3-I	Ajuda muito
P-4-P	Fundamental
P-5-S	Importante
P-6-EF	Importante
P-7-FL	Falha
P-8-FS	Importante
P-9-QM	Importantíssimo
P-10-M	Deixa desejar
P-11-H	A proposta é interessante
P-12-AR	Importante

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

A formação continuada de professores é reconhecida no plano de carreira dos professores da rede estadual de ensino. A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu Artigo 206 que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Da mesma forma:

A necessidade de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, além do estabelecimento do piso salarial como expressões da valorização dos profissionais, considerada um dos princípios da oferta educacional (BRASIL, FMDEF, 1996, p.12)

Nesse plano de carreira, do qual a formação continuada faz parte como elemento que fomenta promoção, pode-se afirmar que a forma de cursos de *lato* ou *stricto sensu* não são acessíveis a muitos professores, em consequência dos custos, falta de tempo e outros fatores envolvidos, como expõe o entrevistado o P-4-P, sobre a falta de recursos financeiros para formação continuada.

Desde que eu comecei a trabalhar com aluno Surdo, particularmente em 2017, eu comecei a ver cursos à distância porque eu não tenho recursos financeiros para me deslocar hoje. Mas não encontrei nenhum curso com característica EAD que me desse segurança para fazer (P-4-P).

O sujeito da pesquisa P-4-P aponta acima a questão financeira como um fator que dificulta o processo de formação continuada e acrescenta outro dado importante e curioso nas suas palavras:

[...] eu ainda acho que educação se faz olho no olho, o profissional da área e o estudante, nesse momento eu ainda não acho que caiba este tipo de abordagem. Faria sim desde que não fosse EAD (P-4-P).

A modalidade de educação à distância, antiga no Brasil, foi evoluindo com o avanço tecnológico. No ano de 2005, através do decreto 5.622, obteve regularização, reconhecimento e ampliação, e passou a ser abrangente como um dos meios de formação, fazendo uso da tecnologia de informação e comunicação, Conforme descrito Capítulo I art.1º, que regulamentou o art.80 da antiga lei 9.394/1996.

[...] caracteriza a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, Decreto nº. 5.622/2005).

De fato, a modalidade EAD, tanto na graduação quanto na pós-graduação, é indiscutivelmente aceitável, coerente e oportuna, com cursos de reconhecida qualidade.

Porém, quando nos referimos ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, que implica estudo aprofundado, empatia e compreensão cultural sobre as pessoas Surdas e entendimento de uma nova língua, o aprendizado tem que acontecer presencialmente, como expresso pelo P-4-P: “olho no olho”, não sendo aconselhável um aprendizado no modelo de educação à distância.

No caso da formação para professores, as aulas de LIBRAS devem ocorrer preferencialmente por um professor Surdo, pois não são apenas as questões linguísticas que importam neste aprendizado, mas principalmente a busca por métodos de ensino e reorganização do seu futuro trabalho pedagógico com alunos Surdos, como apontado por GODOI (2011).

Ensinar a Língua de Sinais considerando suas especificidades enquanto Língua Gestual pode contribuir significativamente não só para a transformação dos métodos de ensino de Libras, mas também para uma (re) organização do trabalho pedagógico, colaborando para uma definição

da forma de se ensinar e aprender a Língua de Sinais Brasileira (GODOI, 2011, p. 735).

Para a formação continuada do professor, tanto no aprendizado, quanto na posterior prática em sala de aula, muito mais que a necessária atenção aos aspectos linguísticos, estão implícitos aspectos culturais que envolvem a história da pessoa com surdez no mundo e, sobretudo no Brasil. Assim, no aprendizado dessa língua, estão automaticamente envolvidos aspectos socioculturais e históricos como apresentadas na citação abaixo:

O ensino de Libras envolve três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos. Com base nessa premissa, objetiva desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão sobre como a língua de sinais funciona e seus usos, gramática, estudo da literatura produzida pelos surdos, desenvolvimento dos sinalários (glossários), a origem da língua de sinais e sua evolução (BRASIL, MEC/SECADI, 2014, p. 10).

Observando a análise na formação continuada e os relatos dos sujeitos da pesquisa com destaque às práticas que ocorrem no cotidiano escolar, nota-se que embora seja informal, trata-se de importante meio formativo. Os docentes complementam e atualizam a formação no próprio ambiente de trabalho, através de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC(s), oficinas, *whorkshops* e palestras, sendo presenciais ou por vídeo-conferências, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Fazendo um parêntesis, cabe esclarecer as siglas comumente utilizadas pelas secretarias de educação para o trabalho coletivo

ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), na rede pública estadual paulista. No Estado de São Paulo, essas reuniões das escolas públicas estaduais foram chamadas até 2012 de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, mas atualmente são denominadas de Aula de Trabalho de Pedagógico Coletivo – ATPC (COSTA, 2011, p. 119).

Um dos sujeitos da pesquisa opina sobre a importância de aproveitar a ATPC para promover formação continuada aos professores.

Penso que poderia ter curso de LIBRAS para os professores. E um curso que não fosse algo esporádico dado um momento só, mas que fosse algo contínuo, dentro processo de formação. Formação continuada mesmo, que fosse feito dentro da unidade escolar, no próprio local de atuação do professor, na própria diretoria, para que realmente a gente pudesse ter a parte teórica, todos estes sinais e também na prática, saber como usar estes sinais (P-1-G).

Como narrado pelo P-G-1 a “*Formação continuada [...] dentro da unidade escolar, no próprio local de atuação do professor*” poderia ser uma forma eficaz de atingir o maior número possível de profissionais da educação, pois não teriam justificativas para se abster desta capacitação em serviço.

Adicionalmente, o conteúdo a ser estudado (tema em pauta) partiria da realidade educacional dos envolvidos no processo, ou seja, de suas necessidades e dúvidas.

Dentre os objetivos e finalidades dos ATPC (s), além das trocas informativas, há a aprendizagem e aproximação estabelecida nas relações entre os professores, que motivada pelo PC – Professor Coordenador na unidade escolar, se estende à transformação da prática pedagógica, conforme a citação abaixo.

[...] poderia ser o foco de formações de equipes gestoras, coordenadores e diretores. Apesar das forças que atuam sobre a HTPC, desconfigurando seu aspecto formador, pesquisas apontam a importância da formação em serviço para a transformação da prática pedagógica (DE GRANDE, 2015, p. 36).

Os componentes formativos como citamos acima, (re)constituem, modificam e aperfeiçoam as práticas pedagógicas dos docentes, num processo contínuo.

Coincidindo com a fala de De Grande (2015) encontra-se o relato do P-1-G,

[...] penso que a formação continuada, deveria acontecer desta forma: pegar por exemplo duas vezes por mês, o próprio ATPC, direcionado só para isso. Ou então realmente uma capacitação eu diria até mais intensiva. Para podermos aprender mesmo! (P-1-G).

São nas reuniões de ATPC que os professores têm mais contato e, portanto, mais oportunidades para esclarecer dúvidas sobre o tema da inclusão. Os relatos apontam ainda que atualmente as formações oferecidas são insuficientes.

Alguns sujeitos destacaram a necessidade de formação na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva, salientando que anteriormente havia mais formações. Hoje, com a inclusão de alunos com deficiência na salas regulares, o docente carece de apoio, porém os cursos formativos na área não acompanham essa demanda, como citado por P-2-B.

Eu fiz alguns cursos, como: melhor gestão, melhor ensino de ciências, [...] Acho de extrema importância. Acho que faz uns dois anos que não tem tanto, [...] Sempre os professores estavam se reciclando. Só que deu uma parada sobre isso e eu concordo com o P-1-G, acho que esta parte da inclusão está sendo deixada um pouquinho de lado, não por que ainda está no início... ou por que eles não sabem ainda trabalhar com este tipo de tema. Mas, eu acho que seria importante todos os professores de todas as

disciplinas terem uma capacitação, não somente da D.E., mais no ATPC, ter uma formação (P-2-B).

Outro sujeito, P-4-P, contrapõe que a formação continuada realizada de modo informal no âmbito escolar não valoriza o profissional especialista da área da educação especial ou surdez, mesmo sendo este engajado no processo de formação dos colegas de trabalho. Considera que, apesar de importante, não é aconselhável que aconteça na unidade escolar.

Na unidade escolar não é o lugar! por várias razões, [...]você tem um ambiente contaminado você tem o fato de “eu sou o profissional” atuante naquela unidade e colocar às vezes o que é preciso de fato a ser dito sobre o que não funciona, cria uma situação de “saia justa” para o profissional porque as pessoas infelizmente no sistema público de educação ou qualquer outro que seja elas se sentem a todo o tempo cobradas ao melhor desempenho, então assim é muito complicado eu ter que dizer pra minha diretora que embora eu saiba que ela está também sob universo de cobrança de que a atuação dela na prática não é a mais interessante. É preferível um lugar neutro, acadêmico, que leva para o ambiente da pesquisa, de repente, está abrindo uma porta para o camarada encontrar outra alternativa porque o ambiente acadêmico é muito convidativo, então assim, não é interessante você tentar nenhuma abordagem, nenhuma reestruturação no local de trabalho o cara tem que estar fora, tem que estar num ambiente neutro [...] acho que na unidade escolar jamais, nunca! (P-4-P).

No relato de P-4-P, foi utilizada a expressão “*universo de cobranças ao melhor desempenho*”, fato este que remete ao “clima organizacional”. Segundo o documento Seminário Internacional de Avaliação da Educação Básica (2017), produzido pelos pesquisadores: Dra. Telma Pileggi Vinha (FE- Unicamp), Dra. Alessandra de Moraes (FFC – UNESP/Marília) e Adriano Moro (Fundação Carlos Chagas - Doutorando - FE-Unicamp) clima organizacional consiste em

Conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio (UNESP, 2017, p. 5).

Quando P-4-P opina que a formação continuada não deve acontecer na escola - reputando-a como não sendo o local ideal - desconsidera qualquer possibilidade de

reestruturação deste espaço que permita alterar as condições desfavoráveis para a formação, expondo o “clima organizacional”, ou seja a sua percepção sobre o ambiente escolar, que impactará na efetividade das iniciativas formativas.

Contradizendo a colocação de P-4-P que diz: “- *não é interessante você tentar nenhuma abordagem, nenhuma reestruturação no local de trabalho*”, Libâneo (2004) preconiza que é imprescindível o compartilhar da informação e da formação, no contexto do trabalho e completa

[...] Formação continuada é: pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprenderem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p. 34-35).

Segundo Demailly (1992) a formação continuada acontece por dois eixos: o formal e o informal, ou seja a formação institucionalizada e a formação através das trocas, dos contatos e das imitações.

Sendo assim, o professor evolui com a formação continuada e se modifica quando começa a atuar com o aluno Surdo. A prática pedagógica permite perceber e assimilar uma nova cultura, ou seja, ao mesmo tempo que ensina, aprende; desde que crie empatia pelo aluno. Essa “nova cultura” se refere à cultura Surda, que é peculiar. A assimilação se dará pela convivência com a comunidade de não ouvintes. Entre os aspectos envolvidos encontram-se as questões de identidade e de afirmação do sujeito Surdo no ambiente educacional e social.

[...] o surdo não está a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua dos sinais. É o sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, não centradas, mas sem um elemento integrador como a linguagem e sua capacidade de significação (SKLIAR, 1998, p. 66).

Candau (2000), corrobora com a reflexão sobre cultura.

De uma concepção reducionista da cultura que privilegia as dimensões artística e intelectual passa-se a uma perspectiva mais abrangente [...], em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc. (CANDAU, 2000, p. 61).

Continuando a análise sobre a formação continuada, entre os sujeitos pesquisados, oito opinaram que é importante a formação continuada, sobretudo para que os professores que atuam com alunos Surdos possam ter condições de minimizar os impactos da exclusão.

Ibernom no seu livro “Formação Permanente do Professor: Novas Referências”, p.42, fala da formação como elemento transformador, sobretudo no ambiente de trabalho que, dependendo do clima organizacional, será afetado pela visão e atitudes dos gestores, sobretudo da coordenação pedagógica. Para a efetividade da formação continuada há a necessidade de mudanças no contexto organizacional e ideológico, na forma de gerir a escola valendo-se dos saberes adquiridos neste processo.

A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudança do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre professores. O tão mencionado desenvolvimento profissional não recai na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática de trabalho do ensino (IBERNÓN, 2009, p. 42-43).

Quando nos referimos à formação continuada para as práticas educacionais com os alunos Surdos, ela se torna uma exigência, pois o processo de inclusão desses estudantes não foi acompanhada de formação docente, como colocado pelo professor P-1-G no seu relato, quase um desabafo.

Vou fazer vinte um anos na educação, dentro do meu ponto visto algo que ainda está muito deficiente é a parte de qualificar, reciclar, de treinar o profissional dentro da unidade escolar, em horários específicos, acho que poderia realmente se intensificar, porque não tem mesmo! E acho que a situação que a gente se vê de ter de entrar em sala de aula e não conseguir lidar com aluno com este aspecto, a gente se sente assim com uma sensação, de e... agora o que eu faço? Com dúvida de como lidar com estes “tipos de alunos”? De dar uma atenção realmente merecida que eles precisam. Então não sei como poderia ser feito, em reunião de planejamento em ATPC, ou até mesmo através da Diretoria de Ensino na proximidade da área que a gente atua na unidade escolar para não ter de deslocar professor, para não ter que sair para áreas mais distantes e comprometer a parte docente. Mas, com certeza, sinto que isto ainda está bem deficiente, precisaria ter mesmo este tipo de qualificação e capacitação. Eu mesmo, que me lembre, não tive nenhuma. Assim... de treinamento, de ter trabalho específico e de poder chegar em sala de aula

e se sentir realmente mais apto a lidar com determinados tipos de deficiências. Mas, eu acredito que seria fundamental sim (P-1-G).

Com relação à formação para a diversidade, IBERNÓN (2010) diz

A diversidade pode fazer com que a formação alcance apenas aqueles que já estão predispostos a ela e, por outro, a formação se concentre nos assuntos em que já há um interesse prévio e não naqueles que lhes são necessários, porém isto é como a própria vida (IBERNÓN, 2010, p. 52).

Como há um tabu em relação às pessoas com deficiência, da mesma forma existe certa indisposição com a formação continuada para educação especial. Pode-se constatar este fato com o curso de LIBRAS ou outros que contemplem adaptações curriculares para atender aos estudantes.

Mantoan (2003) reflete sobre como preparar o professor inclusivo, ou seja, como formar sabendo que há professores que procuram os cursos de formação com o único intuito de conquistar mais um certificado para a promoção profissional, fato verificado pela pesquisadora em sua experiência profissional

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2003, p. 43).

Outro entrevistado, P-3-I, completa sua observação com relação à formação continuada em função do atendimento aos alunos Surdos:

Ajuda muito. Precisa ter estas formações. Porque normalmente nós que somos profissionais especialistas de uma área do conhecimento do ensino médio, principalmente falta esta formação, então quando tem estes cursos é de grande valia. É importante que tenha (P-3-I).

P-2-B fala sobre a ampliação da formação continuada, não só para professores, mas também para gestores que atuam nas unidades escolares que recebem os alunos Surdos.

Acho de extrema importância todos os professores, de todas as disciplinas terem uma capacitação, não somente da DE, mas nos ATPC [...] Nunca vi ter tanta inclusão! Toda sala de aula que você entra, você tem inclusão. Precisa ter assim uma formação não só para os professores, mas também para gestores (P-2-B).

O clima organizacional se reflete na formação quando P-2-B fala que formação deve também atingir os gestores; sem clima organizacional não há condições de implantar as mudanças motivadas pelo processo formativo.

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 42).

O entrevistado P-5-S, aponta o inadequado aproveitamento do tempo na unidade escolar para as capacitações que visam ao atendimento dos alunos Surdos.

Acho muito importante. Apesar do tempo ser curto. Restrito até mesmo no ATPC, ou nas reuniões de planejamento, ajuda a gente ter mais sensibilidade e ver o valor de incluir estas pessoas para uma sociedade mais diversificada, respeitando estas diferenças (P-5-S).

P-10-MT argumenta que a formação continuada para professor não é efetiva e que deveria acontecer num ambiente diferenciado, envolvendo outros profissionais para terem trocas mais significativas sobre o tema da inclusão e da surdez.

Eu acho que a formação continuada para professor deixa a desejar. Deveria ter mais, principalmente o apoio na parte da inclusão. [...] mais capacitação direcionada. Se é para todos ficarem numa mesma sala, deveríamos ser treinados. Isso deveria acontecer num ambiente diferenciado, porque juntaria mais profissionais e teríamos mais condições de dialogar sobre o tema (P-10-MT).

O P-6-EF complementa a importância da formação continuada, das capacitações e argumenta que elas deveriam ser ministradas através da diretoria do ensino, ou seja, pela Secretaria da Educação, mas sobretudo na própria unidade escolar, como citado abaixo

O estado deveria dar um enfoque maior para a gente! A gente acaba se deparando com situações que até você entender o diagnóstico desse aluno leva-se algum tempo. (...). Eu acho que deveria ocorrer dos dois jeitos. Dentro da escola e o professor também deveria buscar um apoio fora. Porque dentro da escola a nossa “troca de figurinhas”, que é a troca de experiências, vai nos auxiliando a achar novos meios. E o curso complementar, fora da unidade escolar (P-6-EF).

Apesar da relevância da formação continuada, dois dos entrevistados fizeram o curso básico de LIBRAS, porém não se apropriaram da cultura Surda, assim, a língua ficou num segundo plano e o aprendizado mostrou-se deficitário, como destaca P-7- Fl

No caso dos alunos com surdez, é uma falha minha, mesmo tendo o curso de LIBRAS, mas como a gente não pratica, esquece! Mas o bom é que eu sei a necessidade e eu sei qual é o olhar que pode ter para com o aluno Surdo (fala do P-7- Fl).

Parte dos sujeitos da pesquisa declararam que nunca foram convidados para participar de um curso de LIBRAS. Quando indagado sobre a questão, o P-8- FS respondeu de maneira enfática: Não, nunca! E P-6-EF, argumenta:

Convidado?? Assim: olha, tem vaga... não! Sempre que falavam dos cursos era: Ó, a Diretoria de Ensino vai dar curso e quem quiser se inscreve. Então sempre que eu tive conhecimento foi nesse sentido (P-6-EF)

Embora dois professores admitam que o curso foi oferecido pela Diretoria Regional de Ensino: *-Fui, tentei fazer, fiz até uma parte, depois eu não consegui, não deu tempo. Foi falta de tempo (P-3-I).* Outro professor relata: *- Sim, fui convidado e fiz a primeira etapa curso básico (P-7- Fl).*

Outro dado curioso e intrigante é que os sujeitos da pesquisa relatam que no passado tiveram experiência profissional, atuando em salas com alunos Surdos, como compilado no quadro 8

Quadro 08 - Experiências anteriores com alunos Surdos.

Docente	Sim?	Não?
P-1-G	Sim.	
P-2-B	Sim.	
P-3-I	Sim.	
P-4-P	Sim.	
P-5-S		Não.
P-6-EF	Sim.	
P-7-FL	Sim.	
P-8-FS		Não.
P-9-QM		Não.
P-10-M	Sim.	
P-11-H	Sim.	
P-12-AR		Não.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Ter experiência anterior com aluno Surdo, em outra unidade escolar, significa que experimentaram dúvidas, que se questionaram sobre o como fazer, como lidar com esses alunos e, conseqüentemente, despertaram para a necessidade formativa, cuja razão é melhor atender a este público.

Relato dos sujeitos entrevistados começando por P-1-G.

Tive uma aluna surda lá na escola (?). Lá no município (?). Ela era uma aluna que tinha esta necessidade especial, da audição, dicção. E eu não sabia LIBRAS, ela sabia a linguagem de libras, mas eu não sabia me comunicar com ela. E nessa época não tinha professor auxiliar. Não tinha ninguém! Eu não sabia como me comunicar. Não conseguia me comunicar bem com ela. Ela até entendia um pouco, por que [...]. Então para mim era mais difícil entender ela. Às vezes eu pedia para ela relatar para mim o que ela queria, numa folha de papel. Como se eu pudesse a partir de aí me corresponder com ela. Era difícil!!! E ela era boa aluna. Extremamente aplicada. Isso que me deixava ainda mais atônito (P-1-G).

No relato do P-1-G, há duas colocações corriqueiras, que remetem o desconhecimento acerca da Cultura Surda e da Língua Brasileira de Sinais. É comum denominar LIBRAS de linguagem, incluindo alguns professores e a sociedade em geral.

A língua brasileira de sinais usa de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras do alfabeto das línguas orais escritas, por meio das mãos.

Os sinais são formados a partir de cinco parâmetros: configuração das mãos; ponto de articulação; movimento; orientação/ direcionalidade e expressão facial e ou corporal.

A expressão facial e corporal adotada na língua brasileira de sinais remete o leigo à conclusão equivocada de que se trata de simples linguagem (pelas mímicas, gestos e demais expressões), essenciais para elucidar a comunicação (LACERDA e SANTOS, 2013, p. 28).

Ela fazia leitura labial. Então a gente era orientada a falar com ela de maneira mais lenta, pronunciar as palavras devagar, para que ela pudesse fazer a leitura labial aí conseguia; mas eu.... Quando ela conseguia por exemplo, naquela forma de se expressar a parte vocal dela não conseguia construir as palavras... (P-1-G).

Outro dado intrigante no relato de P-1-G, é que a aluna surda fazia leitura labial. Para realizar leitura labial é inicialmente necessário conhecer a língua. As pessoas que nasceram com perda auditiva, parcial ou total, possuem grande dificuldade com a língua portuguesa, que se torna complicada.

Adicionalmente, para realizar leitura labial demanda-se técnicas, conhecimento acerca da compreensão das palavras, dos movimentos labiais, mandibulares, da expressão do rosto e da rapidez na fala.

Portanto, é difícil que o perfil geral do Surdo comporte a capacidade de fazer leitura labial. Como são visuais, eles fixam o olhar no professor e algumas vezes podem estar omitindo que não estão entendendo o conteúdo apresentado.

Dessa forma é possível que alguns professores acreditem que são entendidos pelos seus alunos Surdos, embora isto nem sempre esteja acontecendo.

P-11-H, expõe, mais adiante, que os Surdos o compreendem.

Outra observação importante, feita por P-1-G, quanto ao interesse e vontade da aluna Surda em aprender e o fato de que ela ser “extremamente” aplicada o deixa atônito.

Para mim era mais difícil entendê-la! Às vezes eu pedia para ela relatar para mim o que ela queria, numa folha de papel. Como se eu pudesse a partir de aí me corresponder com ela. Era difícil!!! E ela era boa aluna. Extremamente aplicada. Isso que me deixava ainda mais atônito (P-1-G).

Domingues corrobora com este entendimento acerca da percepção visual do aluno Surdo, tudo o que aluno aprende é a partir do que ele vê.

O desenvolvimento da percepção visual não pode ser desprezado no processo de emancipação do surdo. Ele é antes de tudo um ser visual, tudo que ele aprende é a partir do que vê [...]. Precisamos, contudo, ajudá-lo a amplificar sua análise dessas imagens a decodificá-las, a fim de que ele possa enriquecer sua seleção e escolhas dos “textos” que vai ler, ampliando seu vocabulário e instrumentalizando-o a pensar e agir com maior autonomia (DOMINGUES, 2006, p. 23).

P-6-EF, confirma seu contato com aluno Surdo antes de atuar na unidade da referida pesquisa.

Na escola [...]. Lá trabalhei com aluno Surdo. Só que nós não tínhamos o prof. Interlocutor, a comunicação era meio que a ferro e fogo... foi logo na abertura dessa inclusão e a educação física acaba sendo uma linguagem universal, então...! (P-6-EF).

Confirma o que dissemos anteriormente, com relação à comunicação e o entendimento entre professor-aluno Surdo, dizendo: “- a comunicação era meio que a ferro e fogo...” E P-6-EF diz: “- nós não tínhamos o intérprete! ”

A figura do profissional intérprete foi regulamentada pela Lei Nº12.319/2010 e no Art. 2º apresenta a atribuição do tradutor-intérprete.

Terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da língua portuguesa (BRASIL, 2010, p. 1).

O aluno, sem a presença do intérprete, será prejudicado na sua socialização e consequente processo de aprendizagem. Porém, a presença de um profissional não qualificado para a função prejudicará o trabalho do professor regente e consequentemente o aluno Surdo, como apresentado por Lacerda (2011).

É necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, consequentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida (LACERDA, 2011, p.18).

O atendimento ao aluno Surdo só terá sucesso se houver a união dos profissionais como aponta o autor citado.

Continuando nossa reflexão, P-11-H, relata sua experiência anterior, com uma aluna Surda:

Em 2005 e 2006, na prefeitura, eu tive uma aluna. Ela me acompanhou do 8º ao 9º ano, ela tinha um grau de surdez, mas com aparelho ela conseguia ouvir bem a gente e esse aparelho segundo a coordenadora da escola, funcionava desde que a sala estivesse em silêncio, todo mundo falando num tom que não atrapalhasse, porque se todo mundo comesse a conversar, ela se sentia incomodada com aquilo [...]. Eu tinha de pedir para o pessoal falar baixo, para a conversa no fundo da sala, diminuir. Essa foi a única experiência que eu tive. E agora aqui nesta unidade escolar com outro aluno (P-11-H).

No relato de P-11-H há a percepção equivocada de que a aluna o ouvia, “..., mas eu não precisei usar libras, não precisava de intérprete, ela sentava na frente e me ouvia a todo momento! ”

Isso ocorre porque alguns professores notam o aluno fazendo uso do aparelho auricular e, equivocadamente, interpretam que há compreensão auditiva, e que o mesmo estará ouvindo nitidamente, com seu cérebro codificando todas as entradas sonoras, separando a falas dos alunos da dos professores, isolando os ruídos, enfim, entendendo o conteúdo apresentado pelo professor. Ignora-se o fato de que a pessoa Surda é totalmente visual e não auditiva.

A condição de ser surdo ou deficiente auditivo, ter perda parcial ou total da audição, acarreta dificuldade de apropriação da língua portuguesa, por falta da sonoridade linguística

(fonética). Afirmar que a aluna surda o ouvia a todo momento é algo que indica desconhecimento da real situação.

A orientação da coordenadora pedagógica foi adequada, no relato de P-11-H, ao solicitar a ajuda do professor intérprete para que explicasse aos alunos ouvintes a necessidade de manterem o silêncio na sala, a fim de proporcionar conforto auditivo à aluna Surda.

Mesmo tendo experiências anteriores com alunos Surdos em outras realidades ou unidades escolares, os professores nem sempre estão atentos para aprender, ou para adequar sua atuação para fazer frente a essa crescente demanda.

Outro fato revelador é a falta de interesse pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, apresentado pelos sujeitos da pesquisa. O grau de conhecimento linguístico em Libras é praticamente nulo.

Um ano escolar tem 200 dias letivos, no mínimo. Considerando que o professor tenha apenas 2 aulas semanais, excluindo os feriados, ele terá aproximadamente 26 encontros com alunos Surdos durante o ano, o que significará 52 horas/aula, ou seja, um período de convivência razoável com os alunos Surdos.

Os sujeitos da entrevista declaram não conhecer nem ao menos um comando, um sinal (palavra) em LIBRAS, embora quase todos tivessem contato e experiências com alunos Surdos na sua atuação profissional anterior.

O fato de o professor não saber LIBRAS pode não impactar diretamente o processo de aprendizagem, desde que ele crie empatia com o aluno Surdo, respeitando-o, cumprimentando-o, sendo cordial e, sobretudo, criando as adaptações curriculares necessárias para democratizar o processo de ensino, de tal forma que ele se sinta acolhido e respeitado.

No entanto, caso o professor demonstre interesse e aprenda os cumprimentos e os comandos básicos da rotina de sala de aula, além de alguns sinais pertencentes a sua disciplina, promoverá grande aproximação com o aluno. Colocando-se no lugar do Surdo, pode-se imaginar o que é estar em outro país, do qual não se domina o idioma. Quando aparece um indivíduo que fale mais ou menos a sua língua, haverá uma imediata sensação de reconhecimento. Assim é a situação do aluno Surdo na sala regular.

O trabalho do intérprete não pode ser visto apenas como um trabalho linguístico; também é necessário considerar a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo anunciado, sendo fundamental conhecer o funcionamento e os diversos usos da linguagem (LACERDA, 2011, p. 21).

Como demonstra Mendes (2006), não é suficiente apenas cumprir as leis, é preciso conhecimento e práticas pedagógicas adequadas para atender com dignidade e responsabilidade os alunos Surdos.

[...] só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica (MENDES, 2006, p. 402).

Como apontado no início da reflexão deste tópico, a formação continuada é de extrema importância para o exercício da docência. No caso da inclusão escolar, a formação continuada é ferramenta e possibilidade de rever paradigmas acerca da pessoa Surda e de suas características.

A formação que se dá de forma continuada abre oportunidades de aprender, de se informar, de se atualizar, enfim de reaprender, inovando as práticas didático-pedagógicas.

A partir do interesse, da motivação e do envolvimento profissional, o docente desenvolverá além do conhecimento, a “empatia” pelas questões relacionadas aos alunos Surdos.

4.2.2 Visão sobre a Inclusão

O que é inclusão escolar de fato? A resposta parece ser simples, porém na prática não é tão simples assim. Mendes (2006) auxilia essa reflexão afirmando que a inclusão tem a ver com contextos históricos, com tempos e movimentos educacionais relacionados às características sócio-culturais de cada povo, e também com as políticas públicas que implementam ações que podem favorecer ou dificultar a inclusão social e educacional.

O conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006, p. 401).

Sobre a “Inclusão Escolar” e a “Educação Inclusiva”, Bueno (2008), faz uma profunda reflexão, levantando três aspectos que envolveram - e ainda mantêm - visões equivocadas a respeito da inclusão, chamadas por ele de “heresias”.

A primeira visão é com relação ao próprio conceito de inclusão escolar; a segunda é quanto ao público alvo da educação especial e a terceira, não menos importante, são as perspectivas políticas da inclusão escolar.

Resumidamente, Bueno (2008) apresenta que o conceito inicial de inclusão veio substituir o velho paradigma da integração, isso explica a dificuldade da quebra do paradigma sobre o aluno com deficiência e seu processo de escolarização.

Quanto ao público-alvo, Bueno (2008) afirma que a referência “educação inclusiva”, liga-se automaticamente aos alunos com deficiência e pronto, contemplando os atores deste processo.

No entanto, no âmbito das políticas públicas integradoras, a educação inclusiva contempla não apenas as crianças com deficiência, mas também as superdotadas, as que vivem nas ruas, as que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, assim como podemos constatar a inclusão escolar tem uma abrangência muito maior. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p.17-18).

Bueno (2008) explica a terceira heresia, que remete às perspectivas políticas da inclusão escolar, criadas pelas lideranças e os apoiadores deste movimento educacional como uma ilusão realizável ou uma utopia da resolução deste problema social

A exclusão escolar e profissional passou a ser uma perspectiva política inquestionável dentro da ótica das políticas neo-conservadoras e, portanto, perfeitamente compatíveis com a perspectivas política [...] porque haverá sempre a quem incluir na escola (BUENO, 2008, p. 58).

Para os engajados nesta proposta inclusiva, há sempre um caminho a ser percorrido, uma meta a ser alcançada, o desejo de plainar esta estrada eliminando barreiras e quantificando as salas de aula com o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais sendo atendidos. Porém, Bueno (2008), deixa claro que apesar do empenho não será possível atender completamente a demanda, pois sempre haverá mais alunos “especiais” para serem incluídos no sistema educacional, já que a inclusão vai muito além dos alunos com deficiência.

Corroborando com esta reflexão temos os estudos sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança anormal², de Visgostki (1995), nos quais o autor afirma que tudo que é cultural é social. Logo, falar de inclusão, falar da educação do aluno com qualquer tipo de deficiência significa falar de um tempo histórico e do seu desenvolvimento cultural. Assim, segundo Visgostki “ a educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano, [...] uma revolução na educação dos alunos anormais!”

Desde 2003, o MEC vem trabalhando na ampliação das informações e na formação dos envolvidos no processo educacional a fim de criar uma cultura mais inclusiva, dando apoio aos estados e municípios brasileiros e fomentando as políticas públicas desse campo (BRASIL, 2004, p. 4).

As dificuldades que envolvem o universo da inclusão no ambiente são mais as barreiras culturais do que de formação, no que diz respeito à educação inclusiva com vistas a garantir uma educação de qualidade para todos, sobre o fato Mantoan (1996) declara

A educação inclusiva implica eliminar as barreiras que se contrapõem à aprendizagem e à participação de muitas crianças, jovens, adultos, com a finalidade de que as diferenças culturais, socioeconômicas, individuais e de gênero não se transformem em desigualdades educativas e, assim, em desigualdades sociais (MANTOAN, 1996, p. 17).

Refletindo sobre os entraves que impactam o processo inclusivo, sobretudo a barreira atitudinal, como um dos obstáculos mais sérios, um dos colaboradores da pesquisa emocionou-se ao relatar sua experiência amarga de excluído, no ensino fundamental, que o marcou para sempre:

*(Choro, voz engasgada). Eu juro para você, de verdade, quando eu olho para sala de aula e vejo aquilo não acontecendo (inclusão), fico muito triste. Às vezes eu tento ignorar, para não me emocionar, por que é terrível! Eu fui um desses excluídos, porque eu era gago. Então perdi dois anos da minha vida, por incompreensão da professora. Mas ela não tinha culpa, os professores não tinham formação na época. Eu não sabia ler, só sabia fazer atividades de matemática, mas, não era apto para ir para o segundo ano. Mas, não é por isso que eu choro! Choro por que na verdade, não compreendo como as pessoas não conseguem enxergar, companheiros meus não conseguem enxergar a possibilidade da inclusão. Gosto muito desta parte, mas tenho medo de me aprofundar tanto e sair da minha racionalidade. **Incluir mexe, porque é algo diferente, assusta!** Mas eu fico feliz de ver os alunos da inclusão trabalhando, crescendo, se formando, casando... (P-7- Fl).*

² Anormal: Termo utilizado na Obra original de Lev Semionovitch Vigotski, “ Problemi defektologii” - correspondendo a terminologia utilizada no início do Séc. XX.

Da mesma forma que a exclusão feriu inúmeras pessoas, marcando-as ao longo do seu processo formativo, a luta para mudar esta triste realidade foi e continua sendo uma bandeira levada por muitos, para que se concretize o acesso à educação especial na perspectiva inclusiva. O conformismo histórico das vítimas ao ponderar que devemos perdoar pois: “*não tinha culpa, os professores não tinham formação na época*” (P-7- Fl); produz seu eco na atualidade, como o discurso de que esta demanda educacional é nova, temos que ter paciência, dando a falsa aparência de que as pessoas com alguma necessidade educacional “aterrissaram” no mundo agora.

As pessoas com deficiência sempre existiram, assim como fizeram parte do cenário da educação pessoas engajadas de forma diferente defenderam a importância do processo educacional das pessoas com deficiência, e até mesmo alguns educadores que promoveram o processo inclusivo. Neste histórico importa notar o crescimento recente da inclusão, mesmo considerando seus limites. Com o novo conjunto de legislação e de referências éticas para o fazer docente, a escola não pode mais ser palco da exclusão.

Retomando o relato emocionado de P-7- Fl, o mesmo expõe sua aflição de ser vítima da exclusão. Hoje, na condição de docente, presencia a exclusão vitimando os alunos da mesma forma que ele experimentou. Por isso a necessidade da luta constante de integração/inclusão, para “*ver os alunos da inclusão trabalhando, se formando, casando...*” (P-7- Fl) ”.

Na fala de P-7- Fl, tem outro dado relevante: “*Choro porque na verdade não compreendo como as pessoas não conseguem enxergar, companheiros meus não conseguem enxergar a possibilidade da inclusão. Gosto muito desta parte, mas tenho medo de me aprofundar tanto e sair da minha racionalidade. Incluir mexe, porque é algo diferente, assusta!* ”

De fato, é chocante a insensibilidade da sociedade para com os deficientes. Quando deparamos com postura hostis de professores desprezando um aluno surdo, realmente é chocante! E P-7- Fl, convive com colegas que questionam a presença destes alunos na sala regular, ouve seus comentários nas salas dos professores semanalmente, assiste indignado às observações destes “profissionais” nas reuniões de ATPC e de planejamento escolar. Portanto, seu desabafo está pautado em fatos reais.

Quando criamos empatia pela causa da inclusão, nos sensibilizamos, nos envolvemos, ou seja, todo esse conhecimento passa a compor os sentimentos dos professores.

É possível, portanto, dizer que a inclusão impõe estes critérios de mudança interior buscando novas articulações para tentativas de práticas mais humanitárias, referida por P-7-FI: ***“Incluir mexe, porque é algo diferente, assusta!”***

Cristina Lacerda (2006), apresenta a inclusão escolar dos alunos Surdos como sendo uma construção de conhecimentos através da interação com o professor e os colegas ouvintes, favorecendo o processo de aprendizagem

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (LACERDA, 2006, p. 29).

Sobre a inclusão do aluno Surdo na sala regular, parte dos sujeitos da nossa pesquisa declararam, de forma categórica, concordar com o fato e afirmaram sua importância, apresentando argumentos que justificam essa medida.

Contraditoriamente, também já relataram que não fizeram o curso de LIBRAS e desconhecem os comandos da disciplina que ministram, ou seja, apesar de conviverem com alunos Surdos em mais de uma experiência educacional (ano letivo), não criaram empatia com a cultura e língua utilizada por estes alunos.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 1999, p. 16).

Apesar de a inclusão dos alunos Surdos ser direito garantido por lei, o atendimento deixa ainda muitas lacunas e incertezas.

O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (BRASIL, ECA, p. 82).

A Constituição Federal o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem o atendimento educacional de forma especializada na rede pública de ensino (estadual e

municipal), às pessoas com deficiência. Cabe aos pais ou cuidadores exigirem o cumprimento da lei.

Questionados sobre o direito educacional acerca dos alunos especiais, os sujeitos da pesquisa foram consultados se concordavam ou não com a inclusão do aluno Surdo na sala regular. Dos 12 entrevistados, 7 professores concordaram com a permanência dos alunos Surdos nas salas regulares, enquanto 5 professores concordaram com ressalvas, apresentando argumentos importantes.

Foram listados os depoimentos e argumentos dos docentes que concordaram plenamente com a inclusão dos alunos Surdos na sala regular, para uma possível interpretação. Seus relatos serão expostos abaixo, iniciando pelo P-1-G, que opina;

*Eu concordo. Sim, é uma forma deles **inserir socialmente**, eles terem **contato com pessoas com diferentes formas de se expressar**, demonstrar ideias, pensamentos. Conviver com pessoas de diferente contexto sociais. [...]. Sou a favor sim, eu acredito! Acho que é fantástico, esta questão de **estarem inseridos**, incluídos ali, com essa estrutura toda, com este trabalho envolvendo a gente (P-1-G)*

O relato de P-1G, se soma às citações de Mantoam (1997), cuja argumentação pondera sobre a importância de se conviver com as diferenças culturais e sócio-econômicas, enquanto nas palavras de Lacerda (2006) a inclusão é um processo dinâmico, conforme o mesmo relato (de P-1-G), é necessário que os alunos Surdos estejam inseridos e integrados para consolidar o processo de inclusão.

Romeu Sasaki (2003) diz que a implantação da educação inclusiva é fruto de uma luta árdua, na qual somaram forças de pais e educadores, entre outros atores, cooperando mutuamente para conseguir uma escola que receba e ensine todos os perfis de alunos.

[...] felizmente, o mundo começou a mudar radicalmente [...]. Um número cada vez maior de pais, educadores e outras pessoas sinceramente preocupadas com os direitos de todos os seres humanos defende uma escola que receba e ensine todos os tipos de criança. Uma escola que encoraje as crianças a aprenderem juntas, colaborando e cooperando mutuamente (SASSAKI, 2003, p. 2).

Embora Sasaki (2003), argumente que “o mundo começou a mudar radicalmente, no que se refere aos direitos de poder frequentar uma escola que receba e ensine todos os tipos de crianças, que as encoraje a aprenderem juntas, colaborando e cooperando mutuamente”, esta pesquisa identificou que a mudança radical ainda não ocorreu, sendo

processo em andamento, ainda enfrenta resistências nas mentalidades e na estrutura institucional para que ocorra efetivamente.

Vale lembrar que se hoje o processo de inclusão educacional e social é uma realidade, ele foi fruto de reivindicações e de muita luta. E que, apesar das conquistas obtidas, a luta e a vigilância devem continuar permanentemente, pois a qualquer momento uma política partidária equivocada pode resultar em retrocessos indesejáveis.

Em 2005, Sasaki em seu livro “Inclusão: construindo uma sociedade para todos” reforça a necessidade de uma inclusão educacional e social que viabilize o acesso ao mercado de trabalho.

Desde então, entre avanços e conquistas, novas leis e decretos que favoreceram o processo inclusivo foram surgindo. Recentemente houve a lamentável extinção da secretaria do Ministério da Educação que se dedicava a promover a diversidade e a combater a discriminação. Esse retrocesso, que pode comprometer direitos, deve ser revertido com a mobilização dos grupos interessados e de toda a sociedade.

Continuando a análise sobre os direitos educacionais e a escola acolhedora, o relato de P-2-B também estabelece correlação com Sasaki, “Uma escola que encoraje todas as crianças a aprenderem juntas”, nele, o docente evidencia sua experiência positiva com a inclusão dos alunos Surdos na sala regular.

Concordo e o ano passado tive a experiência com três alunos surdos. Nossa! Minha experiência com eles, foi assim, espetacular. Concordo plenamente com o P-1-G. Nós, professores, deveríamos ter capacitação bem aprofundada. Só que eu acredito que os alunos, que nós consideramos “normais”, que para mim são mais especiais que os próprios especiais. Né! Eu acho que eles deveriam ter um “curso de empatia”, aprender a se colocar no lugar do outro para aprender a respeitar o próximo. Acho que está faltando isso (P-2-B).

Em seu relato, P-2-B explicita sua experiência produtiva e reveladora junto com os alunos Surdos, quando diz empolgado:

- Minha experiência com eles, foi assim, espetacular!

Ao mesmo tempo faz uma observação importante e triste em relação aos alunos ouvintes, que partilham da mesma sala de aula com os alunos Surdos.

- Eu acho que eles deveriam ter um curso de “empatia”, aprender a se colocar no lugar do outro, para aprender a respeitar o próximo. É perfeitamente compreensível a colocação, a “ironia” de P-2-B, quando faz menção ao “curso de empatia”.

Sabemos que está se referindo à total falta de sensibilidade de alguns alunos ouvintes para com os alunos surdos. Curso de empatia seria, na verdade, um questionamento sobre como encontrar uma solução para tocar o coração destes jovens, para que pudessem enxergar os colegas surdos com outro olhar, valorizando as suas potencialidades e não o que lhes falta, no caso, a audição.

Constatamos que a exclusão é resultado de uma construção sócio-histórico que define modos de ser. Ninguém nasce excluindo, mas aprendemos, pois nos alimentamos de costumes, de tradições que nos condicionam a determinados comportamentos.

Acolher ou simplesmente excluir é uma opção, uma atitude pessoal que é fruto do meio, da educação recebida, da cultura, que fabrica os comportamentos sociais.

Analisando o relato de P-2-B que critica a falta de empatia dos alunos ouvintes para com os alunos Surdos, percebe-se o comportamento hostil, que é condicionado pelo modelo social aprendido.

Embora essa falta de empatia seja impactante, ela não é estável, permanente, depende de uma reestrutura, de informações e oportunidades de interação, de lidar com novos sentimentos. Com a mediação docente fomentando uma nova cultura escolar, os alunos podem mudar seus conceitos e conviver de forma natural com os alunos Surdos.

A educação formal e a educação não-formal (seio familiar) fabricam ou não sujeitos pensantes, portanto há que se rever os paradigmas que envolvem o contexto educacional e sobretudo os currículos escolares, para que trabalhem a formação de um sujeito social mais humanizado.

Se considerarmos simultaneamente as funções sociais da escola, a diversidade dos contextos sociais e escolares e a heterogeneidade dos alunos em cada escola, somos levados a concluir que não necessitamos (apenas) de outro currículo, mas sim de um outro paradigma curricular (DIOGO, 2006, p. 109).

O relato de P-3-I aborda a questão do desenvolvimento dos alunos Surdos no ambiente escolar: “ - *Concordo totalmente, é preciso que se tenha a inclusão, que eles desenvolvam melhor a questão dos Surdos no ambiente escolar.*

Inclusão educacional, conforme concebemos seu sentido e significado, foi um conceito muito divulgado e que passou a fazer parte da política inclusiva a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), conforme declara o documento

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de

oportunidades educacionais para todos. Mas, encontra ainda sérias resistências. Estas se manifestam, principalmente contra a ideia que todos devem ter acesso garantido à escola comum (BRASIL, CNE/CEB 17/2001 p. 11).

Quando P-3-I, declara: “...eles desenvolvam melhor a questão dos surdos no ambiente escolar”, sua fala exprime fortemente um dos conteúdos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, condizente com a igualdade de direitos e oportunidades para todos os alunos.

Embora a legislação garanta que todos devem ter acesso garantido à escola comum (Brasil, 2001), ainda permanecem muitas barreiras que dificultam sua concretização. Para que os direitos se façam realidade é preciso persistir na luta para evitar perdas.

Em 2017, O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) trouxe como proposta de sua prova de redação o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Em matéria publicada no jornal “O Globo/G1”, registrou-se que o tema dividiu opiniões entre especialistas e o público através das mídias. (O Globo/G1- 05/11/2017).

Um dos sujeitos da pesquisa, que acompanhou o antes e o depois do exame nacional, como parte interessada, pois prepara os alunos para a prova, relatou:

Então assim... eu vi coordenador de colégio postando na própria página: Que tema foi esse? Que redação é essa? Como se fosse alguma coisa de outro planeta. Eu percebi que foi uma pimenta que o ENEM, lançou e que teve um efeito bastante interessante. Até para dizer que tudo que se fez até aqui é de mentirinha. Prova disso é que os alunos que se prepararam profissionalmente para fazer o vestibular tiveram notas medíocres porque não há como argumentar sobre alguma coisa que não se conhece (P-4-P).

Mesmo considerando o tema difícil, houve um grupo que o elogiou por ter proporcionado visibilidade a um público esquecido e submisso ao mundo dos ouvintes. A educação e a cultura surda não fazem parte das abordagens dos cursinhos. Abaixo encontra-se o relato de P-8-FS, que ilustra a observação

Eu tenho muita visão de cursinho. Dificilmente no cursinho vai ter aluno surdo. Mas na escola particular eu tenho aluno com deficiência. E na rede estadual tem bastante, bastante mesmo! (P-8-FS).

A partir do ENEM de 2017, os alunos Surdos tivessem acesso a vídeos com o conteúdo da prova em LIBRAS, facilitando e democratizando sua participação num exame de relevada importância para os jovens brasileiros, passaporte para a vida acadêmica. O recurso de acessibilidade para o exame nacional foi desenvolvido pelo INEP, por uma equipe

composta de pesquisadores, professores da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e pelo INES- Rio (Instituto Nacional de Educação de Surdos) do estado do Rio de Janeiro.

Enfim, a escolha desse tema foi valiosa para a reflexão sobre acessibilidade e ao mesmo tempo para propor um novo olhar sobre o ser humano Surdo. Da mesma forma que os ouvintes, ele pensa, sonha, deseja, tem objetivos e merece seu lugar na sociedade.

Apesar da farta legislação que regula os direitos à educação inclusiva, ainda existem opiniões contrárias à inclusão e à permanência dos alunos Surdos nas salas regulares. Um exemplo é o relato de P-8- FS, que acredita que esses alunos deveriam estudar em escolas diferentes em função da falta de tecnologia, da falta de assistência e da carência de professores especializados na rede de ensino pública.

Olha, de verdade, eu acho que eles deveriam estudar em escolas diferentes, com tecnologia de ponta, com melhor assistência, com professores mais especializados, eu não tenho esta especialização. Eu me sinto em falta com esta gente. Tem professores aqui que tem outro viés, eu não consigo ter o mesmo viés. Mas, é incompetência minha, eu que não tenho o olhar. Eu não consigo ter este olhar, não sei se é coração duro, eu não sei. Eu não consigo, mesmo! (P-8-FS)

Ao enfatizar que os alunos surdos deveriam estudar em escolas diferentes, P-8- FS, está ferindo o princípio constitucional da educação como direito de todos.

“Art. 205. A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho com tecnologia de ponta com melhor assistência, com professores especializados” (BRASIL, CF. p.34,1988)

Da mesma forma, o professor da rede estadual, como servidor público, dentro de sua atribuição, deve colaborar com a escola e a sociedade, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Não pode assim se negar do dever de aprender a lidar com alunos da educação especial ou se omitir do processo educacional destes alunos alegando “... *eu não consigo ter o viés. Mas, é incompetência minha.... Eu não consigo ter este olhar, não sei se é coração duro, eu não sei. Eu não consigo, mesmo! (P-8-FS).*”

Complementando, quando colocado por P-8-FS, que os alunos Surdos deveriam estudar em escolas com tecnologia de ponta, com melhor assistência, com professores especializados, isto também está preconizado na Constituição Federal em seu Art.205, acima

referenciado. Portanto é dever do estado mediante as políticas públicas prover a escola de qualidade.

P-8- FS, expõe um quadro recorrente e que poucos professores admitem: o olhar diferenciado, a empatia ao aluno Surdo. Muitas vezes na ausência de empatia, inicia-se um processo de frustração no aluno, que irá limitar a liderança do professor regente como um exemplo a ser seguido. Contrariamente, o incentivo e a empatia do professor podem alimentar a sua motivação.

Guardamos importantes lembranças positivas de alguns mestres em nossa passagem pelos bancos escolares. Da mesma forma, os alunos surdos precisam - mas carecem - de docentes que os apoiem e que sirvam de exemplo.

Sobre empatia, ao questionar os sujeitos da pesquisa sobre o modo como interagem com os alunos Surdos, a maioria relatou afetividade, empatia e entendimento. Dos doze entrevistados, três não opinaram sobre esta questão. Destacamos a seguir os argumentos destes sujeitos, sobre o modo como interagem com os alunos.

A fala de P-5-S destaca elementos importantes nessa interação e empatia com os alunos Surdos. Considera-os mais próximos dos professores, porque são mais calorosos, educados, cumprimentam. Na opinião do professor, são mais envolventes que os alunos ouvintes:

Eu acho que é mais próximo do que os outros alunos. [...] A gente tem um pouco mais de contato, diferente dos outros alunos por essa questão de eles serem mais abertos, bastante calorosos. Eles chegam e já cumprimentam! Os outros às vezes você dá bom dia nem te ouvem! Eles cumprimentam, então eu acho que é até mais envolvente que os alunos ouvintes (P-5-S).

Confirmando essa visão, outros dois entrevistados dizem:

Eu, particularmente, acho muito fácil a minha interação com esses alunos. Porque eu gosto muito de falar, de me comunicar, de brincar com as pessoas, de fazer com que eles se sintam acolhidos. E eles precisam desse acolhimento! Então, todas as atividades que eu vou fazer, mesmo numa aula mais lúdica, mais prazerosa para eles, exemplo se eles vão jogar dama, vão jogar vôlei no cantinho, eu procuro estar junto deles brincando, conversando, interagindo com eles, saber se eles estão precisando de algo, se posso ajudá-los em alguma outra coisa. (P-6-EF)

Meu relacionamento com eles sempre foi muito afetivo! Talvez pela minha idade, talvez pela minha maneira de tratá-los, de estar sempre falando olhando para eles, independentemente do restante da sala. Eu acho que a gente tinha uma empatia, por essa afetividade, aproximação e por não os tratar com discriminação, mas como pessoa que precisa do nosso carinho como todos os outros. (P-10-MT)

Mas há aqueles que enfrentam dificuldades em se relacionar com os alunos Surdos, embora admitam perceber neles uma empatia com o professor.

*Eu levo um certo tempo, **para mim é um pouco difícil**. Confesso que é difícil!! Eu não sei como chegar de cara, eu procuro me apresentar perguntar, conhecer o aluno, mas eu levo um certo tempo para me **aproximar desses alunos** e no dia a dia, da corrida, às vezes eu me esqueço um pouco e daí eu já volto. Eu **tenho que ficar me policiando o tempo todo, para não esquecer que eu tenho ali uma situação diferenciada**. Mas eu acredito que com toda esta minha dificuldade, eu consigo chegar, eu acredito também que, em alguns eu consigo perceber essa empatia. Hoje quando surgem oportunidades de encontrar esses alunos, fora do ambiente escolar, eles vêm até mim, eles me cumprimentam, eles me abraçam, eles beijam. (P-12-AR)*

Como podemos perceber a empatia é uma mola propulsora para criar motivação e interesse por estes alunos a ponto de espontaneamente criarem situações didático-pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, que se dá de forma prazerosa para ambos os envolvidos. Em outro relato sobre empatia se registra:

*[...] Eu acho que o “afetivo que fala” não é tanto e somente o **conhecimento específico de como se comunicar**. Eu sou descendente de italianos então eu naturalmente falo com as mãos, então essa brincadeira de ser muito mímica, ser sinestésica para se comunicar é uma característica minha. Tenho..., vamos dizer, o básico para se comunicar com eles, em Libras, mas a minha maneira, brincando! **Sempre me apoiei em alunos que sabiam se comunicar com eles**. A gente presta atenção em quem se comunica com eles na sala, então eu acabava me apoiando nesses alunos e quando o professor intérprete não estava em aula, eu nunca tive problema. **Quando eu ainda não dava aulas para esses alunos, já os cumprimentava no corredor. Eu sempre tive uma curiosidade, uma atração por esses alunos Surdos, justamente porque eu não podia me comunicar da maneira correta com eles. E mais..., o abraço diz muito!** (P-4-P).*

O interesse move as ações, o entrevistado relata: “Quando eu ainda não dava aulas para esses alunos, já os cumprimentava no corredor. Eu sempre tive uma curiosidade, uma atração por esses alunos surdos, justamente porque eu não podia me comunicar da maneira correta com eles” (P-4-P). Dá para perceber a empatia por esses alunos, a curiosidade natural, a educação e a delicadeza. Mesmo não se fazendo entender, não omitia o cumprimento no corredor da escola. Quando se tem empatia dá-se um jeito para se estabelecer a comunicação e superar barreiras, como a apresentada na fala: “Sempre me apoiei em alunos que sabiam se comunicar com eles” (P-4-P).

De forma brilhante ele ainda completa: “*Eu acho que o “afetivo que fala” não é tanto e somente o conhecimento específico de como se comunicar. E mais..., o abraço diz muito!* (P-4-P).

Como se constata, a empatia propicia a harmonia na convivência, facilita a vida do Surdo na sala de aula e na comunidade escolar, confere prazer ao professor na elaboração e aplicação do plano de aula com propostas democráticas e inclusivas, visando ao atendimento dos alunos Surdos e também dos ouvintes que requeiram uma atenção diferenciada. Isso pode ser resumido como a consolidação da liderança do professor regente na relação com os alunos. Afinal, incluir é proporcionar a mesma situação educacional por meio de variados caminhos para contemplar a diversidade.

Retomando o relato de P-8-FS, percebe-se que apesar de não ter este olhar diferenciado para os alunos Surdos, ele diz algo muito pertinente para os profissionais da educação que irão atuar com esses adolescentes “tem que ter outro viés pedagógico”, caso contrário acontecerá o que RANGEL e STUMPF (2012) apresentam na citação abaixo:

Os alunos surdos, muitas vezes veem o professor ouvinte como um sujeito que não os reconhecem em sua completude. O mesmo, infelizmente, também acontece na relação com os pais, seus irmãos, seus parentes, os adultos, quase todos ou todos os ouvintes com quem o surdo convive. Quando essas pessoas não se inserem na comunidade surda ou não aprendem a língua de sinais, os surdos não podem projetar-se neles. Suas expectativas de vida ficam reduzidas a espelhar-se na realidade dos surdos com quem têm oportunidade de conviver (RANGEL e STUMPF, 2012, p. 115).

A igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, previstas nos diversos documentos que compõem o universo da Educação Especial na Educação Básica, necessita além da acessibilidade, a interação educacional e social dos alunos Surdos com os ouvintes. Como destaca o entrevistado P-4-P a partir da sua experiência profissional, com estes alunos:

- Concordo com a inclusão do aluno Surdo na sala regular! E eu pude constatar na prática o efeito da interação deles assim em relação ao grupo.

A interação é um termômetro que aponta a empatia da comunidade escolar (corpo discente e docente) com relação à aceitação, à convivência e interesse pelo aluno Surdo e sua cultura. A interação é uma das formas de alcançar a inclusão social e educacional, que tem como norte a equiparação de oportunidades, como salienta Sassaki (1997).

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (SASSAKI, 1997, p. 171).

P-5-S, quando questionado se concorda ou não com a inclusão do aluno Surdo na sala regular, responde:

*Sim, Importante! Apesar que tem um outro acompanhamento. Mas é muito importante para **reconhecimento** para eles se sentirem incluídos e **para que outros também percebam que as pessoas são diferentes e todos são seres humanos iguais** (P-5-S).*

Mesmo concordando com a inclusão, P-5-S insere em seu discurso uma ressalva: “*apesar que tem um outro acompanhamento*”. De fato, o aluno Surdo na sala regular requer um acompanhamento diferenciado, ou seja, o professor regente deve prever no plano de aula as adaptações na elaboração e aplicação do conteúdo curricular, bem como adaptar as avaliações para que de fato atendam às necessidades e peculiaridades do aluno.

Um dos entraves para a inclusão dos alunos Surdos é a questão comunicacional colocada como primeira barreira, que acarreta o distanciamento das interações. Mas com ajuda e mediação do professor a barreira pode ser superada, afinal os verdadeiros empecilhos das interações e conseqüente inclusão do aluno Surdo no ambiente educacional são as questões relacionais.

Goldfeld (2002) fala sobre o contexto comunicativo. No caso dos alunos Surdos esta comunicação tem de ser contextualizada e espontânea, como seria para o aluno ouvinte.

Noção de contexto comunicativo é primordial para a compreensão do desenvolvimento infantil, já que a linguagem, tendo como função a comunicação e a constituição do pensamento, só pode ser transmitida em um contexto comunicativo, ou seja, pelo diálogo contextualizado e espontâneo (GOLDFELD, 2002, p.101)

O contexto comunicativo, no caso dos alunos Surdos, diz respeito à língua de sinais, que se utiliza da comunicação gesto-manual e seus parâmetros correlatos.

No relato de P-7-FL, que também concorda com a inclusão dos alunos Surdos na sala regular, é novamente abordada sua inserção social pela vivência escolar, levando em consideração que esta inclusão também é impactante para os alunos ouvintes, pois a dificuldade é para ambos, como narrou o entrevistado.

*Concordo! Ele precisa de **conviver socialmente com os outros**. E os outros precisam conviver com eles, numa sociedade. E a **dificuldade é de ambos** (P-7-FL).*

De fato, a dificuldade de relacionamento e consequente socialização para vencer as barreiras abrange igualmente os alunos Surdos e os ouvintes.

Conviver é naturalmente complicado em qualquer núcleo, seja o familiar ou o educacional, até porque ser Surdo ou deficiente auditivo significa pertencer a um dos nichos do universo da Cultura Surda, gerando concepção abstrata e especulações sobre seu jeito de ser ou não surdo; de ter ou não a fala; ou ter ou não a fluência na língua de sinais. Luchesi (2003).

[...] ainda que existam avanços na educação especial para deficientes auditivos, observo que ainda hoje prevalece a concepção abstrata do ser humano, uma vez que estamos sempre discutindo um modelo ideal de pessoa surda – ou aquela que fala, ou aquele que é fluente em língua de sinais (LUCHESE, 2003, p. 18).

A não uniformidade do modelo de surdez interfere no cotidiano escolar, na relação entre professores, intérpretes, alunos ouvintes e o aluno Surdo. Dentro dos estereótipos criados sobre as pessoas com surdez, Vygotsky elaborou um trabalho, por ele denominado: Ciência da Defectologia.

Refletindo sobre a Defectologia de Visgostki (1995), podemos relacioná-la à fala do entrevistado P-7-FL, quanto à dificuldade de convivência entre os alunos Surdos e ouvintes.

Todo aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos –mãos, olho, ouvido e de certas funções cerebrais, todos os nossos signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa (VISGOSTKI (1995, p. 5).

Refletindo sobre a convivência, um entrevistado expõe a opinião de que os alunos Surdos devem ter essa vivência com os ouvintes, para evitar a exclusão.

*Concordo, por que eu acho que ele **tem que ter essa vivência**, porque ele não está à parte no mundo, e **os outros alunos tem que ter também está vivência com eles**, justamente para não os ignorar, não sair fora, não ser aquela coisa à parte, então **para não ter esta exclusão**, acho que ele tem que participar sim da sala regular (P-9-QM).*

Colaborando com a reflexão, Lacerda (2003) aborda que o significado das vivências e das relações ocorre ao longo do desenvolvimento. Logo, no ambiente escolar, os alunos ouvintes devem interagir com os alunos surdos, como defendido acima pelo P-9-QM.

A internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações. O que permite isso é a operação com signos (LACERDA, 2003, p. 66).

Mantendo o entendimento sobre a inclusão do aluno Surdo na sala regular, P-10-MT, diz que existe a possibilidade de o aluno surdo conviver em condições de igualdade com os outros alunos. Defende também que a integração é importante para prepará-lo para a situação que ele encontrará além dos muros escolares.

*Sim! Porque eu acho que ele vai **conviver em condição de igualdade** com os outros alunos, **apesar dele precisar da orientação de um monitor né, de um professor de libras**, mas mesmo assim ele estaria **integrado** com essa situação que ele encontra lá fora na rua. Se ele está na sala diferenciada na escola ele também vai ser tratado diferenciado e lá na rua ele não vai ter essa diferença. É a minha opinião (P-10-MT).*

P-10-MT também aborda como positiva a presença do aluno Surdo na sala regular e acrescenta “apesar” de o aluno “precisar” de monitor, de um professor de Libras. Apesar... ou seja, aparenta ser um incômodo o fato de ele necessitar deste apoio adicional.

A figura deste profissional (monitor, professor de Libras) por vezes é desconfortável para o professor regente. Há aspectos positivos, dependendo do profissional que exerce esta função, mas também podem ocorrer frustrações. Tudo dependerá do bom entrosamento e da confiança recíproca no trabalho conjunto (LACERDA, 2002, p.16).

A inclusão escolar é um tema polêmico dentro das políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva. Cria-se uma visão parcialmente equivocada quando se fala da inclusão escolar dos alunos com deficiência, como se fosse um fenômeno único, gerador de um único significado (BUENO, 2008, p.43).

Para Bueno (2008) a inclusão escolar é um fenômeno com muitos significados. E durante o processo inclusivo é indispensável respeitar as peculiaridades de cada aluno. Colaborando com esta reflexão Lacerda (2013) afirma que os professores precisam saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles.

Educação inclusiva não significa apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua, é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses alunos, e também saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles (LACERDA, 2013, p. 53)

Sobre a concordância da inclusão ou não do aluno Surdo na sala regular, entre os cinco professores que concordaram com ressalvas estava P-11- H, que assim expôs seu pensamento

Se acontecer essa inclusão, onde o aluno é acompanhado, a professora está junto com ele, ela o ajuda, ela me ajuda a orientá-lo nas atividades. [...]. Agora, colocar um aluno desse numa sala regular sem intérprete, eu acho que é uma agressão para esse aluno e eu particularmente fico assim, incomodado! Incomodado porque eu fico preocupado com esse aluno, até onde ele está se sentindo bem, ou não está, até onde ele está entendendo ou não? (P-11-H).

Em seu relato, P-11-H, inicia colocando uma condicional, “*Se acontecer essa inclusão, onde o aluno é acompanhado, a professora está junto com ele!*”

De fato, o aluno com qualquer tipo de deficiência demanda uma necessidade educacional diferenciada, incluindo-se o aluno Surdo. No relato anterior desse professor ele registra uma experiência quase que excludente, com uma aluna Surda sem apoio e com abordagem na base do “achismo”: *eu acho que ela me ouve porque a aluna sorri para mim; eu acho que entende o conteúdo porque ela fica olhando fixo para mim; ela faz leitura labial; ela senta na frente e isto basta!* São diversas colocações de profissionais que não possuem informações corretas com relação às práticas assertivas.

P-11-H, enfatiza que o aluno deve ser acompanhado por um professor auxiliar (intérprete). Na prática isto é o correto por força da lei e do decreto que permitem que isto se concretize.

Lacerda (2013) explica, entretanto, que a presença do professor intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas como citado abaixo.

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete (LACERDA E SANTOS, 2013, p.196).

Como exposto por Lacerda, para receber o aluno Surdo a escola precisaria rever suas práticas acadêmicas, promovendo acolhimento às peculiaridades da cultura Surda.

Por isso, é fundamental que o professor interlocutor tenha proficiência no ato de interpretar, para assim ajudar na comunicação entre aluno, professor e colegas de sala.

A comunicação e a interação são fundamentais no processo de desenvolvimento do ser humano. Lacerda (2013).

A comunicação e interação com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual, cognitivo e linguístico. Portanto a comunicação e a interação com o outro em língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo (LACERDA E SANTOS, 2013, p. 54).

O dia a dia do aluno Surdo no ambiente escolar, junto com 35 a 40 alunos ouvintes, propicia perdas e ganhos a ele, como colocado por P-12-AR

Eu concordo em termos, por que eu acho que para ele não é...., acho que perde um pouco e ganha um pouco, da mesma forma que ele ganha no relacionamento social, ele perde também, porque precisaria de uma atenção específica para cada caso, o que junto com o grupo no todo a gente não consegue dar. (P-12-AR)

Quando P-12-AR coloca o relacionamento social como fator de ganho para o aluno surdo, a colocação é pertinente com a realidade, tratando-se de fato relevante, pois o seu convívio e relacionamentos fora do ambiente escolar, no ambiente familiar são – na grande maioria das vezes - um viver isolado, sem comunicação suficiente para atender as suas necessidades de socialização.

Mas, por outro lado, é fato verídico que eles perdem um pouco. Com a sala superlotada e problemas com indisciplina, fica desconfortável para o aluno Surdo sobreviver num ambiente assim e difícil para o professor dar atenção diferenciada para ele, como também outro sujeito da pesquisa coloca.

Outro ponto: eu percebi que não deu certo, por várias vezes. [...] tive dificuldade de separar momentos da minha aula para atender a aluna, sentar ali perto, estar mais junto, interagir mais. Eu percebi que isso foi difícil. Por que tinha que controlar os outros alunos por causa da indisciplina que atrapalha a aula. (P-1-G)

A convivência no ambiente escolar cumpre a função adicional de completar o processo de socialização daquele aluno, na medida em que amplia horizontes, anima, traz o novo através das oportunidades proporcionadas pelas demandas curriculares e as interações pedagógicas (viagens, excursões, visitas a museus, teatros).

Para tanto, deve-se respeitar a cultura Surda ao organizar cada um dos eventos citados, democratizando a forma de repassar conteúdo, aprimorando o conhecimento como citado por Bueno (1999).

A democratização do conhecimento é, certamente, uma etapa fundamental do processo de resgate da cidadania em nosso país; vem daí a importância de se refletir sobre os vários contextos do aprendizado do aluno surdo na escola ou de qualquer outro aluno que apresente necessidades educativas especiais (BUENO, 1999, p. 230).

Colaborando ainda com a reflexão assertiva com relação ao acesso e permanência do aluno Surdo na sala regular, P-6-EF coloca como condição *sine qua non* preparar os atores envolvidos neste processo, quando diz que concorda com esta inclusão desde que...

A sala seja preparada para esse aluno, sim. Porque ele tem muito mais competências e muito mais vontade de querer do que muitos alunos que ali estão. (P-6-EF)

Isto é, orientar todo o quadro docente e conversar com os alunos ouvintes sobre os pontos facilitadores da acolhida para o aluno Surdo. Ter uma sala ambiente com informações na Língua Brasileira de Sinais, equipamento permanente com projetor/notebook para facilitar o repasse de conteúdo pelos professores, que ministrarão aulas mais interativas contextualizando o conteúdo.

Como relatado de forma enfática, por este e por P-2-B, os alunos Surdos têm mais vontade e interesse em aprender e participar da aula e de seus conteúdos que muitos alunos ouvintes.

*Eu observei o ano passado que **eles (surdos) têm interesse muito grande de aprender. E eles realmente aprendem.** Um pouquinho que a gente fala na sala de aula, eles buscam mais lá fora. Isso que eu achei muito interessante neles! (P-2-B).*

Portanto, o professor e os alunos deveriam preparar-se para receber os alunos Surdos e obter melhor proveito dessa interação, beneficiando a todos com as trocas e vivências. A esse respeito Sasaki nos orienta que:

A escola deve adaptar-se para receber qualquer aluno, e estar apta para desenvolver uma boa proposta curricular e pedagógica, e assim dar respostas positivas e compatíveis com as diferentes habilidades dos alunos, sempre respeitando suas especificidades (SASSAKI apud SAMPAIO, 2012, p. 36).

Analisando a questão da preparação da escola para receber os alunos Surdos, o entrevistado P-4-P faz importante colocação sobre a realidade referente ao comportamento dos alunos ouvintes: um “comportamento aprendido, de massa”, que muitas vezes exclui, formando panelinhas que se fortalecem e reforçam atitudes grosseiras e hostis.

O grupo na escola tende a ser em alguns aspectos heterogêneo, supondo as individualidades, mas você tem infelizmente um comportamento de rebanho, comportamento de massa, um comportamento aprendido, em que a forma de interação dos subgrupos na sala de aula precisa sofrer sim uma desacomodação, existe uma ...como é que vou dizer isso...existe uma dinâmica de relacionamento entre os grupos que é extremamente excludente. Isso é um comportamento aprendido né, eu penso que é assim no ensino médio você tem o camarada que está às portas do universo de trabalho e você vive num mundo absolutamente complexo, cheio de demandas (P-4-P).

Comportamento de rebanho citado por P-4-P, se refere a singularidade do aluno Surdo frente à predominância da cultura ouvintista que massifica o aluno surdo, gerando desrespeito, remetendo à inferiorização e em certa medida reforçando estereótipos.

Confirmando este relato, outro professor comunga da mesma opinião, observando que os alunos ouvintes precisam aprender a se relacionar, acolher e desenvolver melhor o contato e o convívio saudável, com os alunos Surdos.

[...] vejo que a estrutura tem que ser melhorada, até porque eles tenham um melhor acompanhamento, para que a turma saiba como acolher eles melhor. Que os alunos que não tenham, ou não passam por estas questões, eles possam inclusive ter como relacionar, acolher ou desenvolver melhor o contato, o convívio saudável com eles, com isso eu vejo que não acontece como a gente gostaria.... Né? Mas, sou a favor sim, eu acredito e tendo mais treinamento para a gente saber lidar com ele. Eu acho que isso no meu ponto de vista está faltando (P-1-G).

Prosseguindo na reflexão sobre o comportamento aprendido, P-4-P relata a partir da sua experiência profissional, que a sala de aula retrata o mundo heterogêneo, e que os alunos Surdos têm o direito de estar neste universo, afinal ele nunca foi excluído desse mundo.

A gente não pode ter a pretensão de ...assim vamos criar um universo ideal aos nossos alunos; para ele o mundo é heterogêneo graças a Deus e eles precisam aprender lidar com todos. E mais, os surdos tem todo direito de se colocar nesse universo que ele vai atuar definitivamente, profissionalmente. Em nenhum momento fala-se da inclusão de uma maneira muito paradoxal vamos dizer assim, como se o surdo tivesse que ser incluído. Ele nunca foi excluído, eles não vivem em outro planeta e sim vivem nesse aqui, a única diferença é se ele tem ou não acesso a essa instituição (P-4-P).

A respeito da inclusão marginal encontramos no artigo de Bonet (2006), fundamentação teórica que explica a exclusão na inclusão. Segundo o autor a inclusão nada mais é que a positivação em relação a uma problemática social da exclusão

A noção de inclusão, apresenta complicadores. Guardar consigo o significado original da exclusão, não se pode afirmar que esta palavra se constitua de uma noção ou de um conceito. Trata-se de uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão, segundo o entendimento original já considerado. É, portanto, mais um discurso que um conceito. Além desta pobre origem, agregou, durante a sua pequena história de vida, antigos ingredientes da política. O entendimento do social a partir de uma concepção dual do dentro e do fora já foi empregado pelos contratualistas, em particular por Hobbes e Rousseau, fornecendo bases à Sociologia política conservadora e ao Direito (BONET, 2006, p.190).

Como abordado pelos autores Bonet (2006), sobre os entraves da inclusão, um dos sujeitos da pesquisa contribui com sua opinião sobre o tema, lançando sua fala certa, baseada em vivências a partir de sua rotina em sala aula com alunos Surdos.

*A partir do momento que você tem respeito, você vai ter inclusão! Essa é a minha opinião. Acho que **está faltando um pouco mais de humanidade**, ter um “olhar”! Na hora que tiver este “olhar” os alunos ouvintes, aprenderão a ter empatia; terá acolhimento. Então tem que ter este olhar diferenciado (P-2-B).*

A exclusão é falta de respeito e desumanidade como defendem as pessoas engajadas em movimentos de defesa desta causa. Há, entretanto, estudiosos que defendem que a exclusão nem existe, não da forma romantizada que a concebemos, mas ela é fruto das grandes transformações econômicas. Exclusão é o contrário de inclusão, mas ambas se refletem no ambiente escolar. A exclusão social é reproduzida nos bancos escolares. Martins (1997), faz uma reflexão profunda na concepção já enraizada de exclusão.

[...] O que vocês chamam de exclusão, aquilo que se constitui como conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. [...]. Produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais. Ela é na sociedade moderna, apenas um momento insuficiente para compreender e explicar todos os problemas que a exclusão produz na sociedade atual (MARTINS, 1997, p. 26)

Corroborando com esta reflexão de Martins (1997), colocando dentro do padrão de exclusão, Botelho (2002) diz: não importa a qual grupo excluído pertençamos, mas sim a qual grupo de incluídos queremos pertencer de fato e de direito, afinal estigma e preconceito fazem parte do nosso mundo mental.

O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias - mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados - que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertençamos, mas sim a qual queremos pertencer, e é direito de cada

indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte (BOTELHO, 2002, p. 26).

No relato de P-2-B: “A partir do momento que você tem respeito, você vai ter inclusão!”, o “respeito” é o ingrediente fundamental para iniciar e implementar o processo inclusivo na sala de aula e, evidentemente, na comunidade escolar. O processo de incluir, foi e será sempre um desafio a ser cumprido, porém é uma possibilidade real de beneficiar os que estão à margem do processo educacional, independente do seu talento ou necessidade educacional.

Como já se disse anteriormente, para ocorrer a inclusão é indispensável ter respeito e desenvolver empatia.

Então, qual é o olhar, o sentimento que os sujeitos da pesquisa experimentam, ao atuar numa sala em que um aluno que não pode lhe ouvir? Ao serem questionados sobre esta situação eles apresentam seus sentimentos

Impotente!!! O que eu faço agora? (P-1-G). Sinto-me inseguro! (P-2-B). Já me senti muito preocupado (P-3-I). No começo eu ficava com medo, meio inseguro pensando como vou lidar (P-5-S). Sem graça! Não sabia me comunicar com eles direto, mesmo tendo curso (P-7-FL). Com uma certa incapacidade (P-10-MT).

Eu fico muito preocupado porque acredito que eles têm interesse até maior do que os alunos ditos “normais” (P-11-H). No início eu nem os identificava (P-12-AR). Eu continuo dando aula do mesmo jeito. Independente de que ele esteja ou não. Inacreditável, mas é! (P-8-FS).

O sentimento de impotência diante de uma situação nova é desagradável. Impotência é uma palavra derivada do Latim- *ETIM* (impotentia,ae) que significa falta de poder ou de força. Imagina o professor se ver numa situação com falta de força, sem a autoridade (poder) para dominar a situação, para ministrar sua aula com tranquilidade, sabendo que não está se fazendo entender, não sendo ouvido, por um ou mais alunos, portanto sem comunicação.

Impotente!!! O que eu faço agora? Como eu lido com estes alunos? Tem hora que sinceramente eu não sei o que fazer! [...] eu percebo que a maior parte deles me procurava no intervalo. Eu também não conseguia me comunicar com eles fora da sala de aula. Eu queria ter mais contato, interagir mais com eles (P-1-G).

Lacerda (2006), resume de forma clara o sentimento do aluno Surdo na sala regular, diante do desafio com o conhecimento e o processo de aprendizagem, além de administrar relações sócio-afetivas.

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois sem ela as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos (LACERDA, 2006 p. 177).

Embora P-1-G, sinta-se impotente, pois não consegue se comunicar e nem expressar sentimentos, reconhece o grande interesse dos alunos Surdos, a sede de conhecimento e insistência destes em esclarecer dúvidas, procurando-o inclusive na hora do intervalo. E continua seu relato...

*Sentia a espontaneidade e vontade que eles tinham de aprender, a necessidade de estar mais junto comigo e tenho certeza com os outros professores, mas, também dentro do ambiente de sala de aula. **Como que vou me comunicar? Eu não sei LIBRAS.** Eu não tive este treinamento, eu poderia ter feito também! Mas, à medida que **vou percebendo que vai aumentando a demanda, a quantidade destes alunos que precisam desta forma de se comunicar. Então eu vejo cada vez mais a necessidade de fazer o curso (P-1-G).***

O entrevistado fala da sua angústia em saber que os alunos querem aprender e participar de fato da aula, e que ele não sabe LIBRAS, não foi treinado, mas reconhece que a demanda está aumentando; há a necessidade de aprender este idioma, fazer um curso é iminente.

Sant'Ana (2005), alerta que a formação continuada não pode se limitar a cursos eventuais, ela tem de acontecer de forma integrada, permanente, num processo contínuo, sobretudo quando estamos tratando da questão do aluno Surdo, com cultura própria e peculiaridades

(...) a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente, a formação implica um processo contínuo (SANT'ANA, 2005, p. 235).

Outro entrevistado apresenta também o elemento insegurança e falta de capacitação. Comenta a dificuldade em preparar a aula de modo a contemplar estes alunos.

*Sinto-me **inseguro!** Muito inseguro porque **você entrar numa sala de aula, você tem... independente da deficiência do aluno você está lá com sua aula preparada, só que ao mesmo tempo você não está.** [...] A primeira vez que eu entrei na sala com aluno surdo, eu entrei e dei minha aula. Eu não sabia lidar, porque eu **nunca tive uma orientação!** Depois aos*

*pouquinhos fui me orientando, adequando a minha aula. Peguei os mapas conceituais, comecei a levar para sala de aula. **Pensei nossa... eu tenho que sair do tradicional. Até eu me senti bem depois. Acho que a palavra para mim é insegurança e a falta de capacitação! Só!** (P-2-B).*

Ainda sobre a formação e capacitação, Saviani (2010), reflete sobre o processo formativo, que raramente dá condições de atingir a realidade em que os professores irão atuar.

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente (SAVIANI, 2010, p. 53).

Ao iniciarmos a nossa análise dos dados refletimos sobre a formação inicial destes sujeitos e percebemos que muitos deles não tiveram nenhuma formação sobre a educação especial ou inclusiva.

Mesmo sem formação ou orientação existe a percepção e a sensibilidade, como na fala: - “Eu não sei, mas me sensibilizo! ” Assim, movido pela sensibilidade, quase que por impulso, o professor interessado, num primeiro momento age por intuição, e depois procura informações mais precisas, como foi o caso de P-2-B, que relata:

“Depois aos pouquinhos fui me orientando, adequando a minha aula. Peguei os mapas conceituais, comecei a levar para sala de aula. ”

E assim, aos “pouquinhos”, o professor vai se adequando, descobrindo formas de agir pedagogicamente, aprendendo a lidar com o novo. E no final de cada fazer, vencidas as barreiras, o professor sentirá satisfação, como foi o caso de P-2-B:

Pensei: Nossa... eu tenho que sair do tradicional. Até eu me senti bem depois!

Comungando com esta mesma insegurança, outro entrevistado coloca.

*No início eu sentia **uma certa incapacidade** de não os atingir, depois procurei sempre tê-los perto de mim. Eu percebi que eles nos procuram muito mais que a gente a eles e com isso você aprende a lidar com essa situação. E a tendência é que eles venham ficar perto do professor (P-10-MT).*

Os elementos medo e insegurança aparecem no relato de P-5-S, porém, vencida a barreira, percebeu aspectos extraordinários nos alunos Surdos, como a percepção de mundo e a forma de observar a realidade com perspectiva diferente de um ouvinte, ou seja, esses alunos têm muito o que ensinar.

No começo eu ficava com medo, meio inseguro pensando em como vou lidar. Mas a gente vê que eles são realmente muito educados, em geral sensíveis. E tem muito a nos ensinar, usam um ponto de vista que parte de uma outra percepção do mundo, voltada para outras formas de absorver a realidade que a nossa de ouvinte. Eles são interessantes e amáveis (P-5-S).

Da mesma forma, P-11-H relata a admiração pela postura dos alunos Surdos.

Eu fico muito preocupado porque acredito que eles têm interesse até maior do que os alunos ditos “normais” (P-11-H).

Os outros sujeitos, sentem-se confortáveis na medida em que contam com a ajuda dos professores interlocutores (intérpretes), como é o caso de P-3-I e P-7-FL.

Já me senti muito preocupado, mas com ajuda dos intérpretes, a gente fica mais calmo, no trabalho (P-3-I).

Sem graça! No começo não sabia me comunicar com eles direito, mesmo tendo este curso na mão. Mas, com intérprete do lado, tento chegar com bom senso, para eles entenderem o conteúdo (P-7-FL).

O trabalho do professor interlocutor-intérprete depende do entrosamento com o professor regente, e o sucesso de ambos será possível na medida em que a parceria se consolidar. Isso carece de antecipações de conteúdo para pesquisa e preparação do material de apoio necessário para a compreensão do aluno Surdo, sobre o conteúdo curricular.

É necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, consequentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida (LACERDA, 2011, p.18).

Enquanto esses sujeitos relataram seus sentimentos, falando de seus medos, preocupações, insegurança e sensação de impotência, um dos entrevistados apresenta uma situação de neutralidade, relatando que, independente da presença do aluno Surdo na sala de aula, ele continua dando “aula do mesmo jeito” e o próprio entrevistado acrescenta com expressão fria, neutra: - *Inacreditável, mas é!*

Eu continuo dando aula do mesmo jeito. Independente de que ele esteja ou não. Inacreditável, mas é! (P-8-FS).

P-12-AR relata uma de suas experiências com um aluno Surdo, que remete a tempos atrás, onde não havia sequer a identificação e o reconhecimento destes alunos como sujeitos

do processo educacional, mostrando o desprezo a que eles eram expostos. Atualmente a realidade mudou muito, e para melhor.

Hoje eu encaro com mais naturalidade, mas no início eu nem os identificava. Teve um caso de um aluno que não respondia a chamada, ele estava com o total de ausência comigo. Até que um aluno sinalizou que ele era surdo. Então isso me chocou um pouco. Na ocasião nem na lista piloto constava que o aluno era surdo. Atualmente na lista piloto vem sinalizando, mas antigamente não tinha (P-12-AR).

É equivocada a percepção de que ter alunos Surdos matriculados, quantificar, ter a porcentagem, já seja suficiente para caracterizar a inclusão; no mundo real, para eles, é bem diferente. Isto não assegura sua inclusão.

Estes alunos, além de uma vaga na escola, precisam de espaço de efetiva participação na sala de aula. Para tanto, é necessário da parte da escola uma reorganização didática e novas possibilidades educacionais para o bom desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas em na sua permanência, ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades (GLAT, NOGUEIRA, 2002, p. 26)

É dever do professor regente zelar pela aprendizagem de seus alunos, identificando suas necessidades, limitações e ou potencialidades, além de promover a interação entre o aluno Surdo e os colegas de sala.

Quando o professor sequer nota a existência de um aluno que possui necessidades educacionais especiais é pouco provável que tenha ações ou estratégias adequadas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dele. O professor é responsável por incentivar e mediar à construção do conhecimento através da interação com o aluno Surdo e seus colegas (LACERDA, 2006, p. 163).

Para mediar o conhecimento do aluno Surdo é necessário que o professor conheça os pré-requisitos básicos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ao serem questionados se sabiam quais eram os pré-requisitos, os sujeitos responderam:

Sinceramente não sei! (silêncio prolongado) (P-G-1).

Vou ser muito sincero, nunca pesquisei os pré-requisitos básicos(P-2-B).

Não, não sei!(P-3-I).

Não, respondendo não, eu sou analfa...analfa eu não tenho o básico sobre cultura surda (P-4-P).

Precisava ler mais sobre a forma de aprendizagem específica para eles (P-5-S).

Não, eu não sei (expressão de constrangimento).

Desconheço!(P-10-H).

Não sei te falar isso assim diretamente (P-9-QM).

Portanto, quais são os pré requisitos para melhor atender ao aluno Surdo? De fato os professores não foram formados para esta situação educacional. Ocorre que a intuição destes sujeitos tem movido ações que na prática são assertivas. Suas inseguranças, medos e impotência impede-lhes a percepção de que estão no caminho correto. Como colocado por Mantoan (2003).

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p. 67).

Embora a realidade esteja sendo modificada, quando alguns professores se deparam com a tarefa de ter que ministrar aulas para alunos Surdos ou com outra deficiência, estes se vêm em condição desconfortável, como relatam os sujeitos da pesquisa. O grande entrave para facilitar o processo inclusivo, antes mesmo das questões pedagógicas, são as barreiras atitudinais, sendo muito custosas e impactantes para o processo inclusivo.

As questões educacionais envolvendo alunos com algum tipo de deficiência não são questões novas, são recorrentes no ensino. Foram adotadas teorias e práticas em busca de alternativas viáveis que pudessem se consolidar em mudanças plausíveis para a realidade destes alunos, como podemos fazer memória do emblemático encontro na Espanha que gerou o documento Declaração de Salamanca (1994), norteador para as medidas educativas em favor desses alunos.

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (UNESCO, 1994, p.17).

A partir de Salamanca, alicerçada nos direitos humanos, nos direitos da criança e no direito à educação surgiu uma nova proposta, um novo modelo de educação com ações para minimizar barreiras, acolhendo e respeitando as diferenças e promovendo a acessibilidade. Portanto, este rol de eliminações de entraves e modificações nas práticas

pedagógicas promoveram a acessibilidade aos conteúdos de aprendizagem e também a inclusão. Nas colocações finais, um dos sujeitos da pesquisa comenta sobre a inclusão:

*Como falei, acredito nessa inclusão porque uma sociedade democrática harmoniosa a gente tem que respeitar, lidar com as diferenças. Isso faz parte do crescimento espiritual de todo o mundo. E a sociedade precisa muito disso, está muito cheio de preconceitos, cheio de visões de uma sociedade que só tem criado conflitos. E eu acho que isso já é um contato dos próprios documentos, quando debateram esses assuntos que faz parte da sociedade. **Se não houver esse respeito, convivência e aprendizado junto com os outros, vai ficar cada vez pior. E dentro da sala de aula acaba melhorando com a inclusão deles, os alunos ouvintes, na hora das palmas já batem palmas pensando neles, todos fazem os sinais. São coisas que parecem pequenas, mas que mostra alguma sensibilidade, “alguma” como se diz! Há uma certa preocupação em respeitar essas diferenças, até por que, uma sociedade melhor no futuro tem que debater muito agora (P-5-S).***

Neste relato há importantes considerações: iniciando a abordagem sobre uma sociedade democrática, acrescentando a convivência e o aprendizado dentro da sala de aula como fatores para impulsionar a inclusão, posicionando a escola como um local para aprender e viver a democracia. Entretanto, Saviani (1999), nos alerta que a escola não é democrática e explica:

Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 1999, p. 59).

E continua a explicação do autor, sobre a visão distorcida da democracia sobretudo no ambiente escolar.

Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas (SAVIANI, 1999, p. 59).

Não se pode negar os avanços e conquistas alcançadas na última década pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, embora não se possa celebrar plena vitória, como se problemas da inclusão escolar já estivessem resolvidos.

Saviani faz uma explicação interessante entre o conceito de democracia no ambiente escolar e conseqüente inclusão, chamada de "teoria da curvatura da vara".

No embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (SAVIANI, 1999, p. 70).

Portanto os “procedimentos democráticos” dentro da esfera educacional merecem ser questionados e permanentemente vigiados. A luta pela participação dos que estão à margem do processo educacional é contínua. A inclusão é um processo dinâmico e pressupõe integração/inclusão demandando empenho dos envolvidos (resiliência) no preenchimento das lacunas deixadas pelo sistema educacional em consonância com as políticas públicas.

Passaremos a analisar os relatos sobre as práticas dos sujeitos da pesquisa, verificando o que fazem e como desenvolvem suas atividades, se contemplam ou não os alunos Surdos, selecionando práticas pedagógicas bem sucedidas que possam ser adotados por outros educadores que eventualmente se encontrem menos atualizados.

4.2.3 Práticas Pedagógicas

O que é a prática pedagógica? Como impacta no trabalho profissional docente?

Sabe-se que a prática pedagógica qualifica a atuação docente, seja pelo modo de planejar, de organizar, de ser, e também de atuar no cenário pedagógico. Ao interagir com o sistema escolar, a prática conduz à experiência acumulada.

Tudo o que foi positivamente realizado serve de apoio para investimentos criativos, experiências a serem reinventadas e assim o novo pode visitar o passado e produzir transformações. Como dito por Sacristán (1999).

A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Partindo-se da pesquisa e amparados nos referências teóricos traremos as visões dos sujeitos associadas as suas práticas pedagógicas.

Para tanto, foram questionados sobre o modo como prepararam suas aulas e se observaram e consideraram que iriam atuar em salas com alunos Surdos. Foi solicitado que

partilhassem suas experiências, pontos positivos e procedimento adotados, cujas contribuições encontram-se abaixo:

Um sujeito da pesquisa, sabiamente, colocou como faz as suas interações pedagógicas, mesmo sem formação:

Eu procuro montar atividades que façam com que esse aluno me entenda mesmo sem ele me ouvir. Eu acho que a função do professor é fazer o conhecimento chegar ao aluno e não fazer o aluno correr atrás do conhecimento (P-6-EF).

Assim como o relato deste, outro entrevistado partilhou sua tentativa de adaptar as aulas às necessidades dos alunos.

*Trabalhei com slides adaptado com a Língua dos sinais. Mas, isso não foi com toda a matéria, porque é uma parte que eu preciso aprimorar, neste aspecto, adaptar as imagens ao texto para facilitar a leitura e a inserção dos sinais em LIBRAS. Então é desta forma que eu tento trabalhar. Fazendo os meus temas serem adaptados com imagem. Enviando os slides à professora interlocutora, para adaptar em LIBRAS. [...], mas, em alguns casos, não houve isso. Por que **uma coisa que eu percebo que atrapalha muito a gente**, fico desconfortável, inseguro com a **sala lotada**, vários alunos e nesta escassez, neste corre a quantidade de alunos, a gente acaba se atropelando e querendo dar uma atenção melhor para eles, mas não consigo. (P-1-G)*

No relato, o sujeito evidencia sua preocupação e noção de como preparar as atividades; aponta, entretanto, um obstáculo real para o bom andamento das aulas; a superlotação das salas. A Lei no 15.830, de 15 de junho de 2015, limita o número de matrículas por sala quando da presença de alunos com alguma deficiência (Diário Oficial, 2015, p.8). No entanto, esta lei não é respeitada, impactando o trabalho do professor. Como colocado acima, “*uma coisa que atrapalha muito a gente [...]a sala lotada, vários alunos*” (P-1-G). Esse evento dilui a atenção do professor para com os alunos, principalmente para os alunos surdos, que são diretamente prejudicados pelo ruído, indisciplina e redução de foco do professor.

Além da superlotação e da indisciplina, como relatado por P-2-B, há outro conjunto de elementos que limitam o trabalho do professor: a preparação e a organização insuficientes dos materiais necessários para o adequado desenvolvimento da aula com o aluno Surdo.

Eu preparo minhas aulas de acordo com os recursos que tem na escola. Dentro do espaço que é mínimo: 50 minutos de aula. Só que na verdade 50 minutos se tornam 30, 20 minutos, ou até menos. É a indisciplina! Até você organizar a sala, fazer chamada, pôr uma síntese na lousa. Até começar. Já passou uma grande parte da aula e a minha disciplina tem

um tempo curto, duas aulas semanais e às vezes é aula picada. Então mal dá para você iniciar uma explicação, um conteúdo tem que parar e aplicar novamente. É um transtorno devido a isso. [...]. Tento adaptar minha aula de acordo com o tema que vou dar. Eu gosto de levar na sala de vídeo para dar aula com Datashow, com uso de imagens. Usando imagens o aprendizado ocorre melhor, mais aí eu adequiei aos mapas conceituais, porque estava tudo no mapa conceitual.

É só abrir o mapa e através dele, das imagens, da parte escrita, eu fui explicando. Foi a maneira mais fácil, mais ágil que eu encontrei, para utilizar os 50 minutos de aula. Fora isso eu não consegui fazer mais nada. (P-2-B)

Tão importante quanto a aula em si, são os recursos visuais, organizados em conformidade com tema. Na fala de P-2-B: “-Usando imagens o aprendizado ocorre melhor”.

Ele também identificou alternativas para realizar aulas mais interessantes para os alunos surdos, dentro das possibilidades que a unidade escolar pode oferecer. Em seu relato explica: “- Eu gosto de levar na sala de vídeo para dar aula com datashow, com uso de imagens. Embora impossibilitado de repetir a atividade, desenvolveu outra estratégia para contemplar as necessidades dos alunos.

A realidade da dinâmica escolar e a rotina da sala de aula faz com que o professor flexibilize seu plano de aula, quando fogem ao roteiro, como coloca P-6-EF.

[...] as vezes você planeja uma atividade escrita e acaba acontecendo mais atividade física mesmo. Às vezes você monta uma dinâmica e ela foge do contexto, quem mais participa, quem ajuda a desenvolver melhor é o aluno que tem algum tipo de deficiência. (P-6-EF)

Neste relato o professor destaca que os alunos que têm algum tipo de deficiência são os que mais interagem e participam das dinâmicas, contribuindo no desenvolvimento da atividade. Outro sujeito da pesquisa acrescenta especificamente sobre o aluno Surdo: - *O feedback do aluno surdo depende muito da personalidade dele (P-4-P).*

Ainda no rol das dificuldades em preparar e aplicar aulas diferenciadas, que possam atender aos alunos Surdos, outro sujeito coloca que ainda não tem “expectativa de dar aulas diferenciadas”. Embora já tenhamos esmiuçado a relevância da elaboração e aplicação desta aula, em algumas situações ela ainda não ocorre de forma consciente para o professor.

Eu não tenho está expectativa de dar uma aula diferenciada. Como tem a professora acompanhante a gente sabe que ela ajuda nesse processo com a aluna. Mas, fazer atividade um pouco diferenciada, não tem muita preparação especial com isso. Ainda não (P-5-S)

Ainda que os sujeitos declarem que não fazem atividades adaptadas que atendam aos alunos Surdos, no desenrolar das entrevistas deram exemplos de considerações e observações de práticas realizadas por eles, que merecem uma atenção especial e servem de referência para outros professores. Começando por P-G-1, apresentaremos suas ações e práticas pedagógicas positivas.

*Uma coisa que eu percebi que deu certo é a questão dos **Slides com legenda³, imagem etc...** Outra experiência, foi a **aula interativa no pátio**, sobre território e fronteiras. Foi positivo, fazer com que eles participassem, daquela dinâmica, daquela movimentação e incluindo-os nessa atividade, fazer com que eles se sentirem parte de algo que vai envolver uma quantidade maior de alunos. Essa parte para mim foi muito bonita, marcante. [...]. Outra coisa que fizemos **foi a experiência da prova adaptada** sobre cultura, em função das imagens, da legenda, dos ícones em língua de sinais deu mais ou menos umas cinco laudas. **Só que eles fizeram com a mesma autonomia que os outros, sem fazer uma pergunta para o professor. Isso foi muito gratificante. Show! (P-G-1).***

Este sujeito da pesquisa, apresenta situações reais de relevada importância, experimentadas por ele e proporcionada aos alunos Surdos.

A primeira é na sala de aula fazendo uso de slides para o repasse do conteúdo, como ele próprio declara, com imagem e legenda.

Outra experiência destacada é a aula interativa no pátio. Aula fora da sala de aula, por si só, já tem ganho muito grande de interação, inovação. Quando bem dirigida e dinâmica, proporciona uma inigualável experiência de aprendizagem, dando prazer ao aluno em aprender, e fazendo com que o mesmo tome gosto pelo espaço educacional.

A terceira experiência relevante colocada é sobre a avaliação adaptada, muito importante e necessária para os alunos da educação especial. A avaliação adaptada faz parte de um dos eixos do processo de ensino e aprendizagem, representa prática humanizada.

Da mesma forma outro sujeito relata também sua experiência com a elaboração de provas adaptadas.

*Então, teve uma **prova adaptada** que eu apliquei no segundo ano da qual eu trabalhei as aulas visuais para eles, que eu fiz uma prova **em forma de teste, projetada usando PowerPoint**, aonde as questões eram passadas em um telão e eles só tinham o trabalho de responder no gabarito, isso para a sala inteira. E a ideia era mostrar que eles são capazes de ler, interpretar e responder num tempo pré-determinado, igual aos demais (P-6-EF).*

³ A legenda referida trata-se do acréscimo da palavra nas imagens nos slides, bem como em vídeos utilizados.

As preocupações colhidas nos relatos P-G-1 e P-6-EF, ainda que modestamente não as reconheçam como valiosas, são ações que direcionam as práticas educacionais mais assertivas, como lembradas por Luckesi, (1994).

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional (LUCKESI, 1994, p. 21).

Para Luckesi (1994), a educação é uma prática humana articulada. Dessa forma, outra prática muito interessante foi percebida por um sujeito da pesquisa. Quando questionado sobre a atuação com alunos Surdos, quais as ações que foram observadas, que deram muito certo, relata:

Foi o projeto do dicionário em LIBRAS da parte de Inglês, que os alunos do 3º ano do ensino médio se interessaram muito. Era o conteúdo das profissões do Caderno do Aluno da língua inglesa. Foi realizado de uma forma diferenciada, onde os alunos surdos foram protagonistas explicando o conteúdo para ouvintes e ali se desenvolveu uma estratégia diferente e boa (P-3-1).

Nas explicações mais detalhadas do professor, tratava-se de um projeto interdisciplinar desenvolvido em conjunto com a Sala de Recursos - DA. Foi elaborado um dicionário em LIBRAS comendo as palavras-chave de cada disciplina e uma situação de aprendizagem do Caderno do Aluno. Cada professor se envolveu com alunos ouvintes na elaboração de listas das palavras, enquanto os alunos Surdos ensinaram e ajudavam os ouvintes na foto/sinalização de cada termo para compor o dicionário.

Na sequência, os alunos ouvintes ajudaram os Surdos a colocar em ordem alfabética as palavras escolhidas e na correção da grafia dos termos em inglês e português.

Detalhes à parte, trata-se de uma atividade interdisciplinar, que P-3-1 resume dessa forma: “Os alunos surdos foram protagonistas explicando o conteúdo para ouvintes e ali se desenvolveu uma estratégia diferente e boa. De fato, são projetos dessa natureza de que verdadeiramente carecem as salas que vivenciam o processo inclusivo, onde o ganho é coletivo.

Outro entrevistado relata mais uma prática considerável, a utilização dos seminários para oportunizar aos alunos Surdos a possibilidade da pesquisa, organização e socialização da sua aprendizagem.

*E eu gostei bastante dos seminários. Os alunos surdos, têm uma forma de apresentação bem organizada até muito mais caprichada do que alunos ouvintes. Eles pesquisam temas dentro da disciplina, mas voltada geralmente para movimentos sociais dos surdos ou lideranças importantes; **trazendo conhecimentos novos**, também para mim, não pesquisei essa área da surdez, não conheço muito. Eu gosto de trabalhar com seminário! Com isso **eles têm esse lado que nos ajuda a entendermos que eles precisavam lutar, e ainda têm que lutar muito para a sociedade reconhecê-los**. Mais, não é o mesmo reconhecimento da sala de aula (P-5-S)*

P-5-S, reconhece que, mesmo os alunos Surdos demonstrando proatividade e competência ainda “*precisavam lutar, e ainda têm que lutar muito para a sociedade reconhecê-los*”. É justamente com atividades que possibilitem aos alunos Surdos mostrarem seu protagonismo que poderá ocorrer seu reconhecimento no ambiente educacional com repercussão na sociedade.

O seminário é uma forma organizada dos alunos exporem seu entendimento e revelar sua proatividade, mediada pelo professor, numa construção didática, colocando o aluno cognitivamente engajado no processo de aprendizagem. (Gazeta do Povo, 2019, p.3).

Dando continuidade ao relato de P-5-S, que se recorda de outra prática que chamou muito sua atenção.

*Foram várias práticas pedagógicas durante o ano letivo, como já relatei o seminário, outra prática que me chamou muito atenção foi o **projeto “Intervalo criativo - Café com LIBRAS”**, uma atividade interdisciplinar realizada em parceria com a Sala de Recursos - DA. Os alunos preparam aquele café da manhã, atrelado a dinâmicas em LIBRAS. Nos receberam, com tanto protagonismo, fomos alunos deles, fazendo a gente se sentir como eles se sentem um pouco estranho num ambiente diferente, mas foi muito legal muito caloroso. Fizeram até prova, tinha nota e tudo para os professores participantes (P-5-S).*

Ao detalhar esta ação pedagógica, P-5-S esclarece que o projeto foi protagonizado pelos alunos do AEE (Atendimento Educacional Especializado), da Sala de Recursos –DA, envolvendo professores e gestores.

Eles idealizaram uma forma de instruir os professores que ministravam aulas para eles (12 disciplinas), ensinando os principais comandos de sala de aula na Língua Brasileira de Sinais. Partindo da indagação comum do aluno: -Professor, o que é para fazer?

E assim eles elencaram várias frases corriqueiras do fazer diário em sala de aula, como: é para copiar a lição da lousa; grifar palavras-chave; ler com atenção o texto da página tal; usar o dicionário para pesquisar sinônimos; procurar nas revistas figuras correlatas ao poema; fazer um resumo do texto, entre outras.

Até frases proibitivas do tipo: proibido ir ao banheiro na primeira aula; proibido usar o celular na sala de aula; proibido conversar na hora da prova, entre outras.

Criaram também um logo para o projeto. Reutilizaram embalagens de requieijão decoradas com o tema e com o logo do projeto, nas quais acomodavam os comandos que foram utilizados para realizar as dinâmicas com os professores. Na parede da sala havia fotos ampliadas com sinalizações em LIBRAS daqueles comandos.

Adentrando na Sala de Recursos, os professores observavam cada verbo (comando) e no final da exposição eram sorteadas frases em português que deveriam ser interpretadas em LIBRAS pelos professores, como forma de avaliação, monitorada pelos alunos Surdos.

Eles montaram um cronograma do projeto, iniciado na segunda-feira com término na sexta-feira. A cada dia da semana, no intervalo do período da manhã, recebiam entre três e quatro professores. Houve controle do número de professores, para que os Surdos pudessem dar atenção diferenciada aos participantes.

Como P-5-S, argumenta: *Nos receberam, com tanto protagonismo, fomos alunos deles, fazendo a gente se sentir como eles se sentem, um pouco estranho, num ambiente diferente, mas foi muito legal muito caloroso.*

Muito além da obrigatoriedade, ensinar é proporcionar abertura para o novo. O professor deve fazer trocas com os alunos, como apresentado nos relatos dos projetos acima.

Outro sujeito relata sua observação de uma prática pedagógica que mantém com carinho em sua lembrança:

Nossa, fizemos tanta coisa! O teatro! A aluna participou do grupo de teatro da escola. E fez bonito. A dramaturgia era sobre uma situação de aprendizagem do caderno do aluno. Ela se revelou fazendo aquele papel na peça, linda naquele figurino, ela estava radiante. Ensaiou e fez tudo direitinho. O teatro fez bem para aluna surda para a sala e para toda a escola. Outra experiência marcante com a aluna surda, foi quando demos os óculos para ela. Daí que ela começou a enxergar de fato. Ela tinha essa dificuldade visual, talvez nem ela sabia e nós percebemos (P-7-FL).

P-7-FL relata uma das práticas pedagógicas que o marcou, ocorrida com ele em outra unidade escolar, embora a aluna, no ano seguinte, tenha se matriculado na unidade atual da pesquisa. Foi a atividade de teatro, atividade da disciplina de filosofia. Uma situação de aprendizagem do Caderno do Aluno, um estudo sobre a biografia de Sócrates. O trabalho foi mediado com ajuda da professora interlocutora que acompanhava a aluna Surda.

O entrevistado relata que a aluna se revelou e que o benefício trazido por esta ação pedagógica transpassou os limites da sala de aula, beneficiou toda a escola, que se comoveu

com a finalização da ação pedagógica e a apresentação da dramaturgia no palco da Fundação Cultural e Educacional da Cidade, levando toda a comunidade escolar ao evento.

O teatro é uma conhecida ferramenta pedagógica, que contém possibilidades inegáveis de despertar potencialidades educacionais; facilitar a abordagem de conteúdos e conceitos, além de produzir encantamento. Essa ferramenta de aprendizagem é a mais ampla e democrática de estudar, pesquisar e repassar conhecimento.

Como descrito por Augusto Boal, o palco é um lugar democrático, que inclui e possibilita o acolhimento, como demonstra a entrega da aluna Surda e a sensibilização do público.

É de se lembrar que além dos benefícios já elencados sobre o teatro como ferramenta pedagógica, há outros aspectos positivos dessa estratégia, quais sejam: a conscientização e a reflexão sobre temas e situações relevantes, como aponta Boal (2009).

No mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes dominantes, com o claro objetivo de analfabetizarem o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunais, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais e produzindo uma estética anestésica – contradição em termos! –, conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade. (BOAL, 2009, p. 17-18).

Ainda no relato de P-7-FL, percebemos que aquela prática pedagógica possibilitou trabalhar a inclusão da aluna, proporcionando autonomia na diferença aliada à ação de respeito humano por ele relatada: foi percebido que além de a aluna ser deficiente auditiva, apresentava deficiência visual, o que possibilitou providenciar óculos para a aluna. Ações como essa são formas de respeito e sociabilidade, como observa Kauchakje (2003).

O desafio está em encontrar formas de sociabilidade que, mesmo que sempre conflituosas e em processo de mudança, conjuguem igualdade e diferença. [...]. Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (KAUCHAKJE, 2003, p. 73).

Apesar da ausência de carga horária em educação especial ou inclusiva em suas formações iniciais, é de se notar as possibilidades de práticas pedagógicas relevantes partilhadas pelos sujeitos da pesquisa.

Apesar da sobrecarga de trabalho que impacta o tempo para se dedicar à formação continuada e da escassez de ofertas de cursos do sistema educacional, estes professores realizam práticas educacionais que contribuem de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos Surdos.

Como aponta Nóvoa (2003, p.43), “*todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende*”. Ao se permitirem realizar estas práticas pedagógicas os professores experimentaram novas e fortes emoções, dando abertura para o novo e aprendendo muito com os alunos Surdos. Amparados por estas vivências teceram experiências para procedimentos futuros, dos quais passaremos a tratar.

4.2.4 Sugestões de acolhida e inclusão para alunos Surdos

Em um trabalho que visa sistematizar as ações pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Médio, suas manifestações com relação à inclusão do aluno Surdo, assim como o entendimento desses profissionais sobre a inclusão e a presença do aluno em sala de aula, torna-se importante registrar práticas pedagógicas propostas por esses docentes para o acolhimento e inclusão dos alunos Surdos.

Destaca-se que tais professores apontaram alguns procedimentos didáticos na busca de minimizar as dificuldades vividas no ambiente escolar e ao identificá-las mostram que fazem de seu cotidiano um universo de reflexão e produção de conhecimento para lidar com a inclusão e oferecem contribuições que podem favorecer situações relacionais e o desenvolvimento dos discentes.

Questionados sobre sugestões e atitudes para melhorar a acolhida e inclusão dos alunos Surdos na unidade escolar e na sala regular, os sujeitos disseram:

*Em primeiro lugar seria a sala de aula onde temos alunos surdos, **deveria reduzir o número total de alunos por sala, mais espaço!** A escola deveria fornecer aos professores, **curso de capacitação**, porque no nosso dia a dia a gente sabe que nos todos temos algum problema e às vezes a pessoa que acompanha esses alunos pode ter algum problema e não pode ir naquele dia; então os alunos perdem, o professor perde. Mas, o professor tendo esse conhecimento, é só gerenciar... **é uma ferramenta, é um ganho a mais tanto por aluno, quanto para a sala.** Então assim... acredito, que o estado deveria investir mais nos professores intérpretes, a escola deveria investir nos cursos para os professores, para que nós pudéssemos trabalhar de uma forma dinâmica e lúdica com esses alunos, melhorando o aprendizado, e para que eles não fiquem sendo apenas mais um dentro da sala (P-6-EF).*

Considerando a redução do número de alunos por sala onde há alunos especiais apresentado por P-6-EF, já comentado no tópico da visão da inclusão, outra sugestão apresentada seria investir em cursos para os professores, para que estes pudessem trabalhar de forma mais dinâmica, melhorando o ensino, e o mais importante: a inclusão.

Outro sujeito opina pelo material adaptado tanto para o aluno como os professores.

*É eu acho que ter **material adaptado** para eles, isso vai surtir efeito para sala inteira, principalmente na matemática. Ter um kit, referente ao conteúdo, que venha para a gente trabalhar com eles, porque a gente trabalha com aluno surdo, o mesmo conteúdo que a gente trabalha com outros alunos da sala. Só que eu não posso exigir dele a mesma avaliação que eu exijo do ouvinte, mas se eu tiver algum **kit referente a aquele assunto apropriado para eles, eles vão se sentir mais inclusos** (P-10 MT).*

Ainda sobre a acolhida e inclusão dos alunos Surdos, outro sujeito da pesquisa opina que se deve valorizar ações anteriores dos alunos. Escolher uma ação pedagógica relevante já realizada por eles, para ser reapresentada aos novos alunos no início do ano letivo, a fim de acolher todos, inclusive os Surdos.

*Poderia ter uma **entrevista com eles no pátio** numa forma mais geral com os colegas da sala, mas também **poderia levá-los lá no palco onde eles apresentassem uma atividade que eles já fizeram. Acho que poderia ser interessante** (P-3-I).*

O sujeito P-12-AR, concorda com a mesma opinião sobre a acolhida e ressalta a importância da escola se preparar para receber estes alunos.

*Eu acredito que tenha que ter uma **apresentação coletiva**. Uma participação de forma geral, não é só o professor identificar o aluno surdo, mas **toda a sala tem que ser informada de qual maneira eles podem estar colaborando com este aluno**. Eu acho que as **dinâmicas que acontecem na escola, de atividades inclusivas, elas ajudam bastante, elas tocam, tem que tocar o lado emotivo de todos, para que a gente possa também, perceber que tem uma pessoa ali, que precisa de uma atenção diferenciada. Também esses alunos que convivem com aluno especial, tem que saber que o aluno especial tem um grande potencial e diversas habilidades, que precisam ser desenvolvidas e que tudo depende do contexto em geral. Tudo que acontece ao redor vá contribuir para que esse aluno melhore não só esse aluno surdo, mas também, nós como seres humanos, que seremos modificados com a presença deste aluno** (P-12-AR).*

Há colocação de grande relevância na sugestão de P-12-AR, quando diz que: “- *Uma participação de forma geral, não é só o professor identificar o aluno surdo, mas toda a sala tem que ser informada de qual maneira eles podem estar colaborando com este aluno*”.

De fato, esta é uma das barreiras enfrentadas pelos alunos surdos na rede, pois nem toda as escolas se preparam para recebê-los. É uma dificuldade da gestão escolar, que algumas vezes não dá o respaldo necessário para enfrentar as barreiras atitudinais, municiando a equipe com informações sobre as atitudes que devem ser adotadas para melhor receber, acolher e conviver com o aluno Surdo ao longo do ano letivo.

A cultura inclusiva na unidade escolar deve ser planejada pela equipe gestora, provendo tempo e espaço formativo. Chegará assim aos alunos ouvintes as atitudes e posturas desejáveis visando melhor acolhimento e convivência com o colega Surdo, ao mesmo tempo em que os docentes conhecerão os procedimentos didáticos mais adequados. Para tanto, é fundamental a capacitação permanente para a equipe escolar, sobretudo os docentes.

Somente o esforço coletivo de docentes, discentes e comunidade escolar com o apoio dos gestores pode consolidar a inclusão (SANT'ANNA, 2005, p. 228). A gestão democrática pode proporcionar a ampliação das informações no que tange à educação especial na perspectiva inclusiva.

É evidente que o conhecimento técnico específico não pode ser menosprezado. Demonstrando essa preocupação, três sujeitos da pesquisa atribuem a formação em LIBRAS indispensável para oferecer melhores condições de acolhimento aos alunos Surdos nos próximos anos letivos:

*Penso que poderia ter **curso de LIBRAS, para os professores**. Curso que não fosse esporádico, mas contínuo, **dentro processo de formação continuada** mesmo, realizado **na unidade escolar**, para que realmente a gente pudesse ter a parte teórica e prática, saber como usar estes sinais. [...]. **Um ATPC, direcionado só para isso, uma capacitação mais intensiva**. Para podermos aprender mesmo. Além disso o que eu acho que poderia ajudar pelo menos os professores é **determinado grupo de alunos que pudessem ter LIBRAS para treinamento das vivências nas aulas**, como tem a turma de esporte, de repente até o professor junto. **Ao longo do ano inteiro, isso ajudaria muito**. Por que é a comunicação. E vai fazer até a gente dar uma comunicação melhor (P-1-G).*

O docente chama atenção para o fato de que a aquisição de uma língua é um processo contínuo, que toma tempo. Neste sentido, ao se referir que tanto professores quanto alunos deveriam ter acesso ao curso de LIBRAS, o docente parece entender a profundidade e seriedade do processo de exclusão em que o Surdo está inserido, quando apartado das possibilidades de comunicação. Mostra que para se criar um ambiente acolhedor e inclusivo, não basta ter um intérprete que traduza as aulas para o aluno Surdo. Este aluno deve poder

estabelecer diálogos e se comunicar com outras pessoas para que possa se socializar e criar relações.

No mais, esta formação continuada pode ter abrigo no espaço do ATPC, que é um tempo privilegiado dentro da rotina docente para capacitação e trocas de experiências como observado por De Grande (2015).

A HTPC é, desta forma, um espaço destinado, em tese, para discussão e implementação do projeto pedagógico da escola, para discussão de problemas enfrentados pela unidade escolar e suas possíveis soluções, além de ser um espaço de reflexão docente sobre sua prática, ou seja, envolveria eventos de formação do professor. Os itens IV, V e VI da portaria de CENP (possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores) são os mais diretamente relacionados à formação de professores, mas todos constituem aspectos da formação do profissional docente (DE GRANDE, 2015, p. 33).

Outro sujeito P-11-H, amparado em sua experiência com outra realidade educacional, portanto, com parâmetros para avaliar, opina sobre sua visão na referida unidade escolar da pesquisa, elogiando toda a estrutura de funcionamento com relação ao atendimento aos alunos Surdos.

Aqui, com essa estrutura que a escola tem eu acho que é um exemplo! Tem a sala de recursos, a gente tem o apoio da direção, a professora que os acompanha, faz um trabalho espetacular, coisa que a gente não vê em outras unidades. Então isso tem diferencial muito grande, tanto para a gente quanto para eles. Porque eu me sinto seguro, quando a professora está junto com eles! Coisa que se eu pegar um aluno, por exemplo, com síndrome de Down eu já ficaria perdido porque eu acho que a síndrome de Down requer até uma dedicação, um tempo maior que o aluno surdo porque ele é mais independente até do que o de uma outra deficiência, então acho que o caminho é esse, tem as políticas públicas, tem que colocar sim o profissional para auxiliar o professor (P-11-H).

O sujeito P-4-P, destaca considerações relevantes que podem nortear ações para planejar um rol de atividades que possibilitem a acolhida e inclusão dos alunos Surdos. Entre elas, aponta a atuação do professor interlocutor e do profissional especialista em Educação da Pessoa Surda, que normalmente é o profissional que atua na Sala de Recursos juntamente com os professores interlocutores.

Antes de entrar no relato de P-4-P, será esclarecida a diferença entre o professor Interlocutor de LIBRAS e o Intérprete de LIBRAS. O professor interlocutor em algumas secretarias é também nomeado como Intérprete Educacional de LIBRAS, dado a sua função que é:

Apresentar todo o conteúdo em LIBRAS, com o apoio de recursos visuais e/ou tecnológicos. Conhecer e organizar antecipadamente os conteúdos, as palavras e os apoios visuais das aulas. Fazer a interpretação para os alunos surdos/deficientes auditivos em grupos de até 4 alunos por sala. Interpretar a avaliação em LIBRAS, zelando pela coerência entre os conceitos e o objetivo estabelecido. Interpretar também a interação dos colegas com o professor e outros eventos em que a unidade escolar participe; posicionar-se em frente ao (s) aluno (s). Realizar adaptações de acesso ao currículo antecipadamente, juntamente com o professor da classe/aula comum, bem como trabalhar na complementação dos conceitos. Solicitar ao professor da classe/comum a explicação do conceito por ele apresentado e não entendido pelo aluno sempre que este precisar, com surdez/deficiência auditiva e interpretar conforme comunicação por eles adquirida. Transmitir ao professor as dúvidas dos alunos com surdez/deficiência auditiva, garantindo assim a mediação entre eles (SEE/SP, Resolução 38/2009).

Como se percebe há o espaço de preparação para a transmissão das mensagens (interlocução), um espaço entre o tema da aula e o repasse, quase não acontecendo a tradução simultânea; este profissional está ligado ao aluno, e seu campo de atuação está pré-determinado àquele aluno, àquela sala. O decreto nº 5.626/05, no seu Art. 23, destaca a função deste tradutor.

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Já o profissional intérprete, tem a função de:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (MEC, 2004, p. 27).

Como se pode observar, apesar da mesma ação interpretativa, o Profissional Intérprete, mantém um distanciamento profissional. Sua função é interpretar a língua falada para a língua sinalizada e vice-versa. É diferente do professor interlocutor, como o próprio nome indica “professor” interlocutor. Um dos pré-requisitos básicos para exercer esta função é ser graduado em pedagogia e possuir um curso de LIBRAS de no mínimo 120 horas.

Já a área de atuação do intérprete de LIBRAS vai além do ambiente educacional, podendo atuar em centros culturais, instituições públicas e privadas, bancos, hospitais,

hotéis, igrejas, emissoras e estúdios de televisão, indústria e comércio entre outros, o que demandará formação específica para se tornar conhecedor da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, portanto, com fluência verbal e gramatical em ambas as línguas, e assim realizar as traduções das mensagens em Libras de forma compreensível, mantendo a postura ética e os requisitos descritos na citação acima.

Há uma resolução específica da Secretaria Estadual de Educação de 2016 que dispõe sobre a atuação do Professor Interlocutor na rede Estadual de Ensino, como segue:

Artigo 1º - Serão atribuídas aulas a docente para atuar, como interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na unidade escolar que contar com alunos matriculados em ano/ série do ensino fundamental ou médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos - EJA, com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos e que utilizem a LIBRAS como forma de comunicação, observado o disposto na presente resolução (SEE/SP, 8, 2016, p. 1).

Da mesma forma, há lei específica que regulamenta o exercício da profissão de Intérprete de LIBRAS; Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Em seu Art. 2º diz: “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa”. Nota-se a expressão “competência”, que no universo da interpretação é conhecida como proficiência em LIBRAS.

Esta é a diferença entre o Profissional Intérprete e o Professor Interlocutor, o qual não possui esta formação e proficiência na tradução. O curso de idioma com 120 horas nem sempre é capaz de transmitir a estrutura linguística e detalhes gramaticais. Adicionalmente, para se tornar profissional intérprete há curso com grade curricular específica para exercer a complexa função de interpretação.

Retomando o relato de P-4-P, que argumentação sobre o profissional especialista na educação da pessoa Surda, apresentando observação de como os docentes deveriam ser capacitados, preferencialmente fora do ATPC, sendo então minimamente alfabetizados do ponto de vista metodológico.

Com relação ao aluno surdo, tem que sentar e pensar junto com o profissional especialista em Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS, a partir de uma postura de abertura da administração. [...]tem que dar a esse profissional a possibilidade de pensar o conjunto de abordagem junto com o grupo, então esse profissional ele não tem que ter só o espaço do planejamento por exemplo, para fazer uma abordagem, de mostrar simples ações ou possíveis maneiras de você lidar com os alunos na sala de aula [...] (P-4-P).

Espera-se dos atributos e função do profissional de LIBRAS, tanto o interlocutor bem como o professor especialista da área da surdez, que tenha condições mínimas para fomentar a orientação e a formação dos professores regentes na unidade escolar, visando o pleno atendimento do aluno Surdo. Assim P-4- P acrescenta:

O profissional de LIBRAS deveria ter uma formação e que pudesse exercer esse papel dentro da escola e não de maneira ocasional e não como consultor não como como apaga incêndio, porque assim da mesma maneira que eu acho essencial um profissional da área que for fazer pedagogia, eu também acho que ele deveria se tornar especialista em educação porque afinal de contas é a expertise que se pretende, do profissional de LIBRAS também deveria ter essa infraestrutura pra lidar com o grupo e não se limitar somente aos alunos, porque um grupo que cresce junto é um grupo que dá suporte, para os alunos ter um amparo melhor (P-4-P).

Ainda no relato de P-4-P há uma pauta delicada quando acessa o tema: a quem cabe a responsabilidade de pensar o conjunto de abordagens relacionadas ao aluno Surdo no ambiente escolar, tais como acolhimento e práticas inclusivas?

Como bem colocado no relato, qualquer ação deve estar amparada na parceria e permissão a partir de uma postura de abertura da administração, ou seja, os gestores da unidade escolar. Na prática, tudo se inicia e encerra-se na figura do gestor escolar, que deve incentivar as decisões e fortalecer participações nos eventos formativos, promovendo a cultura escolar inclusiva, como explicitada por Silva (2006).

O diretor influência de maneira decisiva a forma como se constitui a cultura escolar e facilita ou dificulta a implantação da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. [...] para uma escola tornar-se inclusiva, é fundamental que, o papel do diretor seja o de articulador do projeto pedagógico. Para tanto, torna-se relevante buscar estabelecer uma relação entre a democratização da escola e a implantação de uma cultura escolar inclusiva, por meio da atuação do diretor escolar (SILVA, 2006, p. 8).

É recorrente a ideia de que o professor não sabendo se comunicar com os alunos Surdos, coloca-se numa posição defensiva de “não fui preparado para isso”, e se exime de sua responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos Surdos, acreditando que apenas o professor interlocutor pode dar conta dessa tarefa educacional que compete a todos os envolvidos.

É necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, conseqüentemente, a

compreensão do aluno surdo ficará comprometida (LACERDA, 2011, p. 18).

É papel do profissional Especialista na Educação da Pessoa Surda orientar os colegas regentes, como dito acima: “*-ir minimamente alfabetizando do ponto de vista metodológico o grupo de profissionais*”. Isto é, orientar, aconselhar os professores sobre quais os procedimentos didáticos mais adequados, motivando-os a realizar as adaptações curriculares necessárias, “negociando” com o professor regente, como citado por Lacerda (2002).

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno (LACERDA, 2002, p.123).

Como dito por P-4-P, o profissional especialista na educação da pessoa Surda deveria ter um momento, de preferência separado do ATPC, onde pudesse coordenar um trabalho sequencial, com efetiva interação semanal com o grupo de professores que atendem a sala que tem alunos Surdos. Esta formação continuada deveria estar pautada nos modos de abordagem do aluno Surdo, nos fazeres práticos pedagógicos, nas questões pertinentes à cultura Surda, para romper com estereótipos e falsas interpretações com relação a este público alvo.

A iniciativa seria plausível diante da realidade, porém como citado por Silva (2006), inúmeras vezes não ocorre a abertura para desenvolvimento das ações necessárias. Por vezes, o gestor acaba por influenciar de maneira negativa a implantação de atitudes inclusivas na cultura escolar. Em contrapartida, nas escolas que contam com o apoio incondicional do gestor, há consideráveis trabalhos na implantação e consolidação da inclusão.

Ainda no relato de P-4-P, há considerações quanto à formação e atuação dos profissionais da área de LIBRAS. E assim podemos resumir a partir das suas colocações as atribuições destes profissionais:

Profissional da área de Ed. da Pessoa Surda: -Pensar o conjunto de abordagem, mostrar simples ações ou possíveis maneiras de você lidar com os alunos na sala de aula. -Ter um momento só para ele separado do ATPC e que ele pudesse ir minimamente alfabetizando do ponto de vista metodológico. - Coordenar um trabalho com começo meio e fim. -Ter um momento efetivo de interação semanal com o grupo de professores que atendem a sala ou as salas que têm alunos surdos e não de maneira ocasional, como consultor não como como apaga incêndio!!

Professor interlocutor de LIBRAS: -deveria ter uma formação que pudesse lidar com o grupo e não se limitar somente aos alunos (P-4-P).

Os mesmos sujeitos que se apresentavam inicialmente acobardados diante do processo inclusivo, intimidados com suas ações por considerá-las insipientes para o processo formativo dos alunos surdos, além de partilharem práticas consideráveis, contribuíram com sugestões apropriadas, que certamente poderão ser aplicadas.

Quando a unidade escolar recebe alunos com necessidades educacionais especiais, acaba sendo beneficiada com as mudanças ocorridas para o bom atendimento destes alunos. Mudanças estas que mexem com a estrutura física e humana, demandando adaptações de todas as ordens e justamente é esta reorganização que proporciona benefícios a todos os envolvidos direta e indiretamente, fazendo emergir o protagonismo do professor como mediador de novas práticas educacionais, articulando conhecimentos a partir da sua vivência e incorporando outros com sua busca pelo novo. Como citado por Luckesi (1994), a prática pedagógica é uma concepção filosófica humanizada.

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional (LUCKESI, 1994, p. 21).

Assim, os professores ao se deixarem envolver com a demanda educacional dos alunos Surdos, acabaram por adquirir conhecimentos, experimentaram novas formas de ensinar, mergulharam na emoção contagiante e agregadora de conhecimentos, como relatado por eles através de seminários e de projetos pedagógicos, dando oportunidade para os alunos demonstrarem seu potencial, respeitando a equidade.

O direito à igualdade de oportunidades que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais. A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem (CARVALHO, 2004, p. 35).

Assim, conseguiu-se observar feitos positivos dos sujeitos da pesquisa, ainda que timidamente explicitados. Sua prática inclusiva reduziu a veia do preconceito, propiciando aos alunos Surdos o respeito e o acolhimento de suas necessidades no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve a finalidade de sistematizar as práticas docentes desenvolvidas por professores do Ensino Médio para atuar com os alunos, numa escola da rede estadual, em um município do Litoral Norte Paulista. Para tanto, elucidou o entendimento desses profissionais sobre a inclusão e a presença desses estudantes em salas regulares. E evidenciou os conhecimentos necessários para práticas pedagógicas inclusivas, indicando as necessárias contribuições da formação para lidar com o processo de ensino e aprendizagem destes educandos.

Após leitura, interpretação e análise das narrativas de doze professores, que foram categorizadas, organizamos o que as falas tinham em comum, abordando a formação, tanto inicial quanto continuada (1º Eixo), para analisar a visão dos mesmos, sobre a inclusão dos alunos Surdos na sala regular (2º Eixo). Por fim, investigou-se a questão da prática pedagógica (3º Eixo), vinculada às sugestões dos profissionais docentes frente à demanda desta inclusão. Para dar suporte às análises das narrativas somou-se o exercício realizado da revisão de literatura e da legislação sobre temáticas relacionadas à pesquisa.

Destacamos no primeiro eixo de análise, a falta de orientação de suas atuações para a inclusão e para as questões referentes ao ensino de pessoas surdas. Isso se agrava, frente a constatação de que se trata de professores - todos - graduados na sua área de atuação, cinco com segunda graduação e oito com especializações e pós-graduação. Além de apresentarem elevado perfil formativo, são profissionais com experiência de mais de três anos na carreira do magistério.

Neste sentido, aponta-se dois casos em especial. O primeiro, é que somente um professor teve em sua formação inicial em licenciatura, a disciplina de Educação Especial e/ou Inclusiva. O segundo é que somente um professor buscou complementar sua formação na área da educação especial, ao cursar uma especialização - pós-graduação *lato senso* - em Altas Habilidades.

Sendo assim, ficou evidente que tais professores não têm, não buscam ou não conseguem buscar conhecimento formal relacionados à especificidade dos processos de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência e em especial surdos. E isto pode explicar seus temores com relação à inclusão dos alunos Surdos. Tendo sido desenhado este cenário, cabe apontar que esta pesquisa desta a necessidade desses docentes terem acesso à formação continuada, orientada para o trabalho com temáticas de inclusão.

Entretanto, ao longo do trabalho, destacou-se algumas práticas inclusivas desenvolvidas por professores, a partir de seus conhecimentos empíricos, sensibilidade e respeito ao aluno.

Sendo assim, pode-se concluir que apesar da formação e dos avanços indicados nas práticas registradas, vê-se que ainda há grandes problemas. Em especial, é relevante, o descompasso entre estruturas das escolas, condições do trabalho docente, falta de conhecimento e formação específica. Tal situação deve ser superada e a formação continuada destes professores deve ser instituída como política pública e de fato ser oferecida, para que se possa efetivamente garantir a educação como direito de todos.

Este posicionamento é amparado na percepção dos sujeitos entrevistados, pois oito relataram que a formação continuada é importante. Percebe-se, ainda, por meio das análises que a visão sobre a formação continuada está atrelada ao processo profissional de evolução e promoção. Mas essa formação no que diz respeito ao atendimento do aluno Surdo na sala regular também deveria apontar para o compromisso ético, pois ensinar nesse contexto exige criatividade, além da curiosidade de ambos os atores do processo.

A docência é um processo de aprendizado contínuo. Por isso, a importância da formação continuada, no sentido de possibilitar autoconhecimento ao docente e assim melhorar suas práticas, construindo a cada dia seu domínio pedagógico e o respeito à autonomia e ao potencial dos alunos Surdos. Entende-se que a formação continuada não deve, portanto, ser vista apenas numa perspectiva instrumental, mas sim ser encarada como processo emancipatório à medida que os conhecimentos práticos e teóricos proporcionam ao professor caminhos para o ensino, possibilidades de desenvolver boas práticas, discernindo entre o que é adequado e salutar para o aluno Surdo.

Os professores entrevistados mostram posicionamentos conflitantes sobre o sentido da formação continuada em sua atuação profissional. Essa capacitação para o atendimento do aluno Surdo tem que dar condições para mudanças efetivas na prática pedagógica e gerar entusiasmo nos professores, motivando-os a realizar as adaptações necessárias dos conteúdos/currículos, para romperem com o paradigma excludente, ainda atual.

Podemos perceber pelos relatos dos colaboradores que há uma falha na formação que precisa ser superada, pois aí é que se encontra a falta do combustível para a mudança do panorama da exclusão, camuflado de inclusivo.

A formação continuada tem que ser permanente, eficaz, sistematizada dentro e fora do ambiente de trabalho.

Ou seja, na unidade escolar junto com os pares nos ATPCs, e na Diretoria Regional de Ensino – DE (no caso da rede estadual de São Paulo). Não pode, como lembrado pelos entrevistados, ser um fato isolado, em datas comemorativas do calendário inclusivo ou simplesmente um “apaga incêndio”, quando da ocasião de “problema pontual” relacionado a presença de um aluno Surdo.

Assim, também se faz necessário entender a falta de políticas públicas que privilegiem a formação continuada dentro do quadro maior de desvalorização do magistério e da sua “proletarização”: os professores seguem com jornadas duplas ou triplas, em função baixo rendimento salarial e com isso comprometem o tempo hábil para se capacitarem, além de apresentarem uma desmotivação causada pelo estresse profissional.

Os poucos programas de formação continuada de professores em serviço fomentados por políticas públicas, em especial no caso de cursos e formações “fora da escola” ou do tempo de trabalho resultam, na maioria das vezes, em ações descontinuadas, pois muitos professores não conseguem participar de quase nada, dada a carga horária. Em especial, outra questão que pode ser apontada é que quando esses cursos não são fornecidos de forma gratuita, docentes enfrentam dificuldades de agenda e de financiamento. Com isso conclui-se que a formação deve ser incorporada como parte do trabalho docente, de forma a serem incorporados custos de realização do curso e de seu afastamento das atividades de sala de aula.

No segundo eixo, que tratou da visão sobre a inclusão do aluno Surdo, a maioria dos profissionais declararam total concordância com a presença dos alunos Surdos na sala regular, atribuindo importância ao fato e reconhecimento seus direitos. Apesar disso, existe uma grande lacuna pedagógica no que se refere a alternativas que viabilizem melhores condições de acolhimento a esses alunos (aspecto que foi trabalhado no texto desta dissertação como extensão do terceiro eixo). Ficou claro através das análises das narrativas que este fato se deve à falta de preparo do ambiente escolar, de comunicação da gestão com sua equipe e de informação dos docentes a respeito de como deve ser realizado o trabalho.

Os professores apresentaram argumentos para aderir à inclusão, porém suas falas explicitam que não fizeram o curso de Língua Brasileira de Sinais, que não sabem um comando em LIBRAS da própria disciplina que ministram e que, apesar de conviverem com alunos Surdos em mais de uma experiência educacional (ano letivo), não aprenderam nada durante o tempo que estiveram com eles, nem sobre LIBRAS, nem sobre a cultura destes alunos. Contudo, criaram empatia com os alunos e até se surpreendem com seu desempenho.

Percebe-se que ainda há muitas dificuldades na prática pedagógica para incluir os alunos Surdos, mas seus relatos expressam carinho, boa vontade e o desejo de vencer as barreiras atitudinais que impactam negativamente seu trabalho. Este foi o assunto trabalhado no terceiro eixo analítico dos resultados dessa pesquisa.

Sobre a prática pedagógica realizada pelos sujeitos da pesquisa com seus alunos Surdos, percebe-se que uma minoria de professores que teve a oportunidade de conhecer e aprofundar os elementos da educação inclusiva, estudando a Cultura Surda, seu processo formativo e os diferentes processos de ensino e aprendizagem, puderam viver a experiência de aprender e ensinar numa via de mão dupla. Esses docentes, em especial, apresentam falas e emoções diferenciadas, com descrição de práticas mais assertivas.

Ao serem questionados sobre o modo como preparam suas aulas, se observam e consideram o fato de atuarem em salas com alunos Surdos, os mesmos compartilharam suas experiências, os pontos positivos e os procedimentos adotados. Entre as experiências nota-se ações relevantes e didáticas consideráveis de adaptação de conteúdo e formas de avaliações e de formas de apresentação e preparo da aula.

Destacam-se alguns exemplos. A narrativa do professor que relatou enviar o conteúdo da aula e os slides para a professora interlocutora, antecipando o conteúdo da aula, tornando possível a inserção de foto e sinalização em LIBRAS nos slides, o que além de atingir o aluno Surdo, possibilitou para os demais o conhecimento de um outro idioma. Outro exemplo é a confecção da prova adaptada que foi um sucesso.

Da mesma forma, a aula interativa no pátio integra o rol de práticas pedagógicas que deram certo, produzindo efeito positivo para o aluno Surdo, para sua turma e para o próprio professor, pois o segredo do sucesso é ter um plano de aula organizado, que transmita segurança e confiança aos alunos, elevando também a autoestima do professor que colherá os resultados positivos.

Desta maneira, foi viável compreender que algumas dessas práticas inclusivas efetivadas favoreceram todos os alunos permitindo aprofundar conhecimento. Mas, também foi possível verificar na fala dos professores que esses foram fatos isolados, que não se tornaram prática regular. Defendemos que é com a continuidade dessas ações que se pode sinalizar o respeito e o alinhamento à cultura Surda.

Argumento que reforça esta efemeridade das ações foi o projeto desenvolvido junto à Sala de Recursos da unidade escolar. Idealizou-se a organização de um dicionário em LIBRAS, envolvendo todos os professores que atuam com alunos Surdos.

Cada professor mobilizou um grupo de alunos para desenvolver o projeto que teve começo, meio e fim. Não houve atividades posteriores ao projeto, como a exploração do material produzido. Embora importante, somente dois professores fizeram menção a ele, demonstrando que esta ação não os contagiou de fato e não serviu para apoiar novas práticas pedagógicas.

Impossibilidades estruturais, tais como espaço formativo, a disponibilidade de recursos materiais (projektor, computador, som, TV, sala de informática) e até mesmo o apoio às saídas interativas dos alunos, a fim de desenvolver cultura cidadã e conhecimento de mundo, são complexidades que podem impactar o processo educativo e são complicadores que podem inviabilizar avanços, pois vão muito além da simples boa vontade do professor.

Constata-se a existência de falhas que prejudicam a realização dos ideais que visam à transformação cultural da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. Por isso, o fomento aos projetos que possam articular todos os atores – gestão, professores, alunos e comunidade – deve ser uma prioridade. Mesmo sabendo que não existe uma receita pronta, uniforme. Entretanto, esse é ponto em comum de todo processo educativo, posto que também não existe uma só resposta para questão da educação de qualquer aluno. Devemos, portanto, enxergar cada aluno Surdos inserido nas salas regulares, como um ser humano único, singular e compreendermos que cada sujeito tem um grau de interesse (objetivo) diferenciado pela vida educacional.

Independentemente, das particularidades individuais, é dever de qualquer docente que atua com alunos Surdos a pesquisa dos elementos didáticos fundamentais para assegurar a qualidade de sua aprendizagem. Neste sentido, pode-se afirmar que este grupo de professores não teve, na formação inicial, orientações para atender aos alunos Surdos. Não obstante, alguns docentes somaram sensibilidade e boa vontade para dar um sentido a sua prática, solidarizando-se com projetos relevantes de acolhimento a esses alunos, criando estratégias pedagógicas para alcançá-los, permitindo sua participação com os colegas ouvintes.

Na articulação entre os eixos de análise, mostramos que apesar da falta de formação inicial, de condições concretas de trabalho e da presença de preconceitos em suas visões estes educadores conseguem opinar sobre melhores formas de acolher os alunos Surdos na unidade escolar. Consideram como gravíssimo para o bom atendimento o fato de as salas regulares terem um número exagerado de matrículas, chegando a 46 alunos.

Tal configuração é apontada como prejudicial ao trabalho pedagógico e redutora das possibilidades de aprendizagem de todos os alunos.

Dentro das lacunas deixadas pela política pública se encontra a falta de acesso ao material apropriado, que vai do dicionário de LIBRAS, aos livros didáticos, às avaliações adaptadas e ao acervo da sala de leitura (livros, DVD's em LIBRAS, mapa. Atlas), enfim inexistem insumos para o atendimento ao aluno Surdo.

Conclui-se que há falta de continuidade nestas práticas, que muitas vezes ocorrem de forma isolada e sem socialização das experiências e que ainda falta uma verdadeira consciência de inclusão, que transforme as adaptações numa rotina. Os projetos inclusivos não podem acontecer apenas quando solicitados, quando cobrados, quando lembrados, pois, devem contribuir para ampliar o acesso e o direito já garantidos por lei do aluno Surdo à educação.

Investir na formação dos docentes é prerrogativa para concretizar a inclusão. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada, que pode ser realizada formalmente, ou de forma informal - confortavelmente planejada e executada no ambiente de trabalho, utilizando as informações nas reuniões semanais dos ATPCs, e nas reuniões de planejamento e de replanejamento – são a base para a reversão de uma escola que exclui o aluno Surdo por não atender as suas necessidades.

Além da formação, é urgente informar e conscientizar os sujeitos envolvidos. O grande obstáculo à inclusão é o preconceito. Romper com estereótipos e rever paradigmas estagnados são os desafios do presente, e os encontramos na fala de docentes entrevistados. Criar empatia, sensibilizar os ouvintes para a cultura Surda e fomentar as interações são atitudes necessárias para combater o cenário da exclusão e criar um futuro inclusivo para as escolas e para nossa sociedade.

Dito isso, esta pesquisa que registrou as práticas pedagógicas e identificou as principais dificuldades vivenciadas pelos docentes para lidar com a inclusão de discentes Surdos no contexto do Ensino Médio, complementa seus apontamentos conclusivos sublinhando que a instituição escolar com todo seu arcabouço deve ser palco com seus agentes mediadores do processo formativo e socializador do aluno Surdo, tornando-o um cidadão consciente de seus direitos e deveres. A atuação dos profissionais da educação, sobretudo precisa transformá-lo em alguém que saiba exigir que seus direitos sejam respeitados para que possa ampliar suas formas de participação no mundo.

Para a concretização deste cenário, é imprescindível um salto quantitativo e qualitativo na formação e na valorização tanto do professor, quanto do aluno Surdo.

Com compromisso profissional, condições materiais e propósitos inclusivos, as práticas pedagógicas assertivas com os alunos Surdos no Ensino Médio não serão apenas fatos isolados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. Da.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamound, 2009.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1984.
- BONETI, L. W. **Exclusão e Inclusão Social: teoria e método**. Revista Contexto & Educação, Ijuí: Ed. Unijuí, p. 187-206, n. 75, Jan./jun./2006.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso: março 2018.
- BRASIL, Lei 9.394/ 20 dezembro 1996. Lei de diretrizes de Base da Educação Nacional. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso: março 2018.
- BRASIL, Censo escolar, 2015. Disponível em: portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-censo-escolar-2015-ja-estao-disponiveis/21206. Acesso: em dezembro 2018
- BRASIL, PORTAL.MEC, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017>>. Acesso: março 2018.
- BRASIL, Censo Escolar/INEP 2017. Disponível em: < <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>>. Acesso: março/2018.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001.
- BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3171-decreto-nº-6094-de-24-de-abril-de-2007. Acesso: março/2018.
- BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei N. ° 9. 424, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso: março/2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso: junho /2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso: março/2018.

BRASIL, IBGE. Pesquisa: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência. 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso: junho /2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/básica-censo>. Acesso em maio de 2018.

BRASIL, LEI Nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm. Acesso em maio de 2018.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 setembro. 2018.

BRASIL. Parecer CNE CNE/CP no. 9, de 18 de jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 10/08/2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 3.956. 17 de setembro de 2008. Trata do atendimento educacional especializado. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL, Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Brasília, DF MEC/SECADI 2014. Disponível em: www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-91-2013-al_252777.html. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. MEC. Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79p. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Planos de carreira e remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública / Organizado por Sérgio Roberto Gomes de Souza. - Brasília: MEC/SASE, 2016. Disponível: planodecarreira.mec.gov.br/publicacoes-sobre-o-tema. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 3, p. 51-64. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default>. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Indicação CEE nº 70/2007. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Aprovada em 13-6-2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: julho. 2018.

BRASIL. Resolução n. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em dezembro 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso dezembro 2018.

BRUINI, E. C. “Educação no Brasil”; Brasil Escola. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em setembro de 2018.

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

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

_____. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações**. In: BICUDO, M.A.V., SILVA JÚNIOR, C.A. (Org.) Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p. 149-64.

_____, W. C. In: MASSARANI, L. et al. Ciência e público – Caminhos da divulgação científica no Brasil. Disponível em: <http://www.redpop.org/wp-content/uploads/2015/06/Ci%C3%Aancia-e-P%C3%ABblico-caminhos-da-divulga%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-no-Brasil.pdf>

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura (as): encontros e desencontros**. In: CANDAU. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CAPOVILLA, F. C. **Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda**. In: SÁ, Nídia Regina L. de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer, 2011.

_____.; RAPHAEL, W. D.; **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. 2 ed. São Paulo, Edusp. p. 1479 – 1487. Vol. 1. 2001

CARVALHO R. E. **Inclusão escolar: desafios**. 1998, disponível em <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/rosita.pdf>, acesso em 20 mar. 2018.

_____. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva**. (2008). Disponível em: acesso em: 15/07/2017.

_____. **Diálogos desde a indisciplina: para além da diversidade, a diferença**. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs). **Inclusão escolar: práticas & teorias**. Porto Alegre: Redes, 2008. p. 15 - 32.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CATANI, B. D. Et al. **Docência Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras editora, 1997. Unesp, 1998.

CERQUEIRA, C. S. T. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Revista de Psicologia**. Ed. Vetor, v. 7, nº 1, p. 29-38, jan. / jun. 2006.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 22, jan. /Abr. 2003.

CHIAVENATO, I. **Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 2 Ed. Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, U. G. **A formação continuada de professores em ATPC – COSTA, V. A. C. (Org.) Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Editora Intertexto. Niterói, Rio de Janeiro.2011.

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

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. NOVOA, Antônio. Os professores e sua formação, v. 3, p. 139-158, 1992.

DE GRANDE, P. B. Formação Continuada no Local de Trabalho do Professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

DIOGO, F. O Currículo Escolar face à Diversidade. In: PARASKEVA, João (Org.). Currículo e Multiculturalismo. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006, p. 205-213.

DOMINGUES, J. M. A facilitação da leitura de mundo e de textos escritos através da contação de histórias e de obras de arte. In: Fórum –Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2006.

DORZIAT, A. & FIGUEIREDO, M.J. Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos. Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, nº18/19 (dez.2002-jul.2003). Rio de Janeiro: INES, 2003.em:<<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2018.ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2008, p.1-20. Entrevista. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. 10ª ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Ligia M. Ponde Vassallo. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE.P. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra.p. 9-10. 1993.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra.1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 e 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13: Disponível em: ISSN 1413-2478. 2008.

_____. **Licenciaturas: crise sem mudança?** In: DALBEN, Â. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

GARCIA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GLAT, R. e N., MARIO L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº24, 2002.

GODOI, E. **Ensino de libras: balanços, reflexões e desafios de uma educação para a diversidade.** In: Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Anais. Campinas, 28 fev., 01 e 02 mar. Ano I / Publicação I.p.731 – 749. 2011.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2.ed.São paulo: Plexus Editora,2002.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida dos professores.** In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KASSAR, M.C.M. **Ciência e Censo Comum no Códiano das Classes Especiais.** Campinas. São Paulo. Papyrus. 1995.

KAUCHAKJE, Samira. **Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social.** In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira e GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades.* São Paulo: Plexus, p. 57-76. 2003.

KYLE, J. **O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos.** In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdo.* Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v. 1.

LACERDA, C. B. F. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 13(2), 257-280.

_____.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: Coleção UAB – UFSCar. *Língua de Sinais Brasileira: uma introdução.* São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

_____.; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora? Introdução `à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFScar, 2013. 254 p.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 163 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em setembro 2018.

_____. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

_____. **O intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação: 2009.

_____. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão.** São Paulo: Lovise, 2006.

_____. **O intérprete educacional de línguas de sinais no ensino Fundamental:** refletindo sobre limites e possibilidades. In: Letramento e Minorias. Porto Alegre: mediações, 2002.

_____. **É preciso falar bem para escrever bem?** In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas/SP: Papyrus, 9ª ed., 2003b, pp.63-98.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo:Atlas, 1992.

LASSANCE, A. B: **jovens de norte a sul.** In: ABRAMO, H. W. BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê.** São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LIMA P.A. **Educação Inclusiva e igualdade social.** São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LOPES, M. C; VEIGA-NETO, Alfredo. **“Marcadores culturais surdos: Quando eles se constituem no espaço escolar”** PERSPECTIVA, Florianópolis; v. 24, n. Especial, p. 81-100. Jul/dez. 2006

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições.** 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set. / dez. 2004.

_____; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J.- **Sobre a ideia de competência.** In: PERRENOUD, P. et alii – Competências para ensinar. Porto alegre. Ed. Editora.2002

MANTOAN, M. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola.** São Paulo: Summus, 1996.

_____, **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade,** São Paulo, Ed. Moderna. Coleção Educação em Pauta.2001.

_____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

_____. Todas as crianças são bem-vindas à escola. Disponível: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.16.htm. Acesso em: setembro 2018.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Rev. Educação.** Porto Alegre: PUCRS, nº. 49, mar. 2003.

MARTINS, J. de S. **Exclusão Social e a Nova desigualdade.** Coleção temas de atualidade. Paulus. São Paulo. 1997.

MEC, Secretaria de Educação Especial. Série: **Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** [2. ed.] coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília.2016.

_____, Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília. 2004.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, set. /dez. 2006, v. 11, n. 33, p. 387-405. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em dez. 2018.

MILANESI, I. A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio. Campinas, SP: 2004. Disponível em: Acesso em 01/07/2017.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTANHER, H. Revista Voz de esperança. O futuro é uma questão de escolha. Curitiba. Nº 138, setembro/2010.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. Profissão Professor. Editora: Porto (p.13-34)1995.

_____. Vida de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Profissão professor. Lisboa: Porto Editora. 1995.

_____. Para estudo histórico social da gênese da profissão docente. Teoria e Educação. Porto Alegre. 04. Pag. 109 – 139. Julho 1991.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

PÁDUA E. M. Marchesini de. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico prática. Campinas: Papirus, 1996.

PÉREZ G, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre Artmed, 1999.

_____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre. Artmed, 2000.

PESCUMA, D; CASTILHO, A. P. F. de. Projeto de pesquisa – o que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scieli.php?=scI_arttext&pid=. Acesso em 20 dezembro 2018.

_____.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

_____. O estágio da formação dos professores: unidade teoria e pratica. São Paulo. Cortez 1994. 200p.

_____. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo. Cortez 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; G, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POCHMANN. M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: julho 2018.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. A educação de surdos: A aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

RANGEL, G. M. M; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Orgs). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Medição. 2012. P. 113-133.

REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. Pag. 312, 2007.

REVISTA @ambienteeducação Aula de trabalho pedagógico coletivo. • Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 • nº 1 jan. /jun., 2016 - 118-29. Disponível: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/11/15>. Acesso: dezembro 2018.

ROLDÃO, M. C. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. São Paulo: ArtMed, 2001. p. 115-134.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T da. MOREIRA, A. F. Territórios contestados: o currículo e novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAMPAIO, M. J. A. Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual. 2012. 165 p. Tese (Doutorado em linguística) Centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em <http://br.123dok.com//document/zpnwo2ry-um-olhar-sobre-a-efetivacao-das-politicas-publicas-na-educacao-de-surdos-foco-na-producao-textual.html>. Acesso em 10 de jan. 2016.

SANT'ANA, I.M, Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-235, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro, WVA. Se constituem no espaço escolar. Perspectiva, Florianópolis. v. 24. n. Especial, p. 81-100. 2003.

_____. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D, Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Coleção polêmicas do nosso tempo. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. A pedagogia no Brasil: história e teoria. (Coleção Memória da Educação). Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVINI, D. XX – Formação de Professores. In: Livro: Interloquções Pedagógicas: SAWAIA, B. (Org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, C. L da. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque socioeconômico. 2006. Disponível em: Acesso em: Jan/2019.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.73-102.

SKLIAR, C. (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação. Porto Alegre. 1998. pp. 7-32.

_____. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: L.H. da Silva; J.C. de Azevedo; ES dos Santos (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Educação, pp. 242-281. 1997b.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: Shirley Silva; Marli Vizim. (Org.). *Educação Especial. Múltiplas leituras e diferentes significados*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, v. 1, pp. 85-110.

_____. **A atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos projetos**. Porto Alegre. Mediação,2009.

SOUZA, J. F. de. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Bagaço, 2007.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14 - 29.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 11, n. 12, p. 193-215, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes 2005.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462.

_____. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNESP-Seminário Internacional de Avaliação da Educação Básica, 2017-Clima Organizacional.p.5. Disponível: <http://www.consed.org.br/media/download/59de59d119bf9.pdf>. Acesso em: janeiro,2019.

VILLELA, H. Do artesanato à profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II- Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 104-115.

_____. de ° S. O mestre-escola e a professora. IN: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2o. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 95-134.

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Roteiro de entrevista semiestruturada

Dados Gerais

Nome? Idade? Disciplina (s)? Tempo de magistério?
Tempo na unidade escolar? Qual a sua titulação?

Eixos Norteadores do Estudo.**I Eixo: Formação?**

- 1) -A grade curricular do seu curso de graduação contemplava alguma disciplina de Educação Especial ou Inclusiva?
- 2) - Como você vê a contribuição da formação continuada (capacitação/ aperfeiçoamento profissional) para o desempenho pedagógico junto aos alunos com surdez?

Eixos Norteadores do Estudo.**II Eixo: Visão da inclusão?**

- 3) - Você teve outra experiência com aluno Surdo, antes de trabalhar nesta unidade escolar?
- 4) – Você concorda com a inclusão do aluno surdo na sala regular?
- 5) - Você sabe alguma coisa da sua disciplina em Língua Brasileira de Sinais?
- 6) - Como se sente em saber que sala em que você irá atuar tem alunos que não pode lhe ouvir?
- 7) – Quais cuidados e ou considerações você observou que dá, ou deram certo com o aluno Surdo?
- 8) - Você sabe quais são os pré-requisitos básicos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno Surdo?
- 9) - Fale um pouco sobre o modo como interage com o aluno surdo destacando afetividade, empatia, entendimento.
- 10) -Qual sua sugestão para melhorar a acolhida e inclusão dos alunos Surdos na unidade escolar e especialmente na sala regular.? Na sua opinião quais atitudes deveriam ser tomadas?
- 11) - Você já foi convidado para fazer o Curso de LIBRAS?
- 12) - Você tem vontade e interesse de aprender ao menos comandas pertinentes a sua disciplina em Língua Brasileira de Sinais?

Eixos Norteadores do Estudo.**III Eixo Prática pedagógica?**

- 13) - Quando prepara sua aula você observa e considera o fato de que irá atuar com alunos com surdez? Fale sobre as suas expectativas e procedimentos adotados.
- 14) - Durante o período letivo, atuando junto ao aluno surdo, qual a experiência mais significativa (chamou tua atenção) vivida em sala de aula? Discorra sobre isso.
- 15) - No futuro o que você pode fazer na sua prática pedagógica, para melhor atender os alunos surdos?
- 16) - Mediante dificuldades na prática pedagógica a quem você recorre, a quem pede ajuda?

ANEXO A - Ofício

OFÍCIO

Taubaté, 02 de agosto de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **SANDRA DE FÁTIMA FAUSTINO DOS SANTOS**, do MPE- Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvida durante o corrente ano de 2017/2018, intitulado **“Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio”**. O estudo será realizado com grupo de 12 professores, da EE Thomaz Ribeiro de Lima, na cidade de Caraguatatuba- SP, sob a orientação da Prof.^a **Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro**.

Para tal, serão realizadas entrevistas, com aplicação de questionários, grupo focal, etc. por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e preservada a identidade dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o **CEP/UNITAU nº CNS/MS 510/16**.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Sandra de Fátima Faustino dos Santos, telefone (12) 99108-3717, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon

Coordenadora do Curso de Pós-graduação.

ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ilmo (a). Sr (a)

Caraguatatuba, 31 de julho de 2018.

De acordo com as informações sobre a natureza da pesquisa intitulada “**Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio**”. com propósito de trabalho a ser executado pela pesquisadora **Sandra de Fátima Faustino dos Santos**, do Mestrado Profissional em Educação: Inclusão e Diversidade Cultural da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas, com aplicação de questionários, grupo focal, etc. por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto a um grupo de 12 professores que atuam diretamente junto aos alunos com surdez desta unidade escolar, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Ilmo (a). Sr (a)

ANEXO C– Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva: formação e competências para atuar no Ensino Médio junto aos alunos com surdez

Pesquisador: SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91923516.9.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.900.714

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem a finalidade de evidenciar os pontos relevantes na formação dos professores nas licenciaturas, sobretudo no que tange aos conhecimentos necessários para prática da inclusão ou da educação especial. O problema em foco é: Qual a formação dos professores das licenciaturas em relação a educação inclusiva? Quais dificuldades enfrentam na prática com alunos surdos no Ensino Médio? O objetivo principal consiste em investigar os processos de formação vividos por um grupo de professores para lidar com a educação inclusiva no contexto do Ensino Médio e, em especial, com alunos surdos. Recorrendo a literatura, encontrou-se apoio nas ideias de DAMAZIO, Miriene F., SKLIAR, C., ROMANOWSKI, Joana, TARDIF, Maurice, ZABALA, Antoni, para interpretar, junto aos dados, alternativas que viabilizem melhores condições de acolhimento às especificidades da educação inclusiva. O percurso metodológico nesta pesquisa se guiará pela abordagem qualitativa, numa perspectiva descritiva, com uma amostra de professores, atuantes no Ensino Médio, numa escola estadual do litoral norte.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar os processos de formação e atuação prática de um grupo de professores e conhecer as alternativas pedagógicas para lidar com a educação inclusiva no ensino médio e, junto aos alunos com surdez.

Contribuição do Parecer: 2.900.714

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Fundências atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

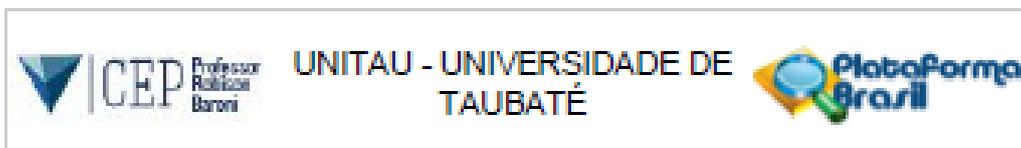
Projeto aprovado.

Considerações Finais e arquivamento do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião do dia 14/09/2018, e no uso das competências definidas na Resolução CNDMG 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1007086.pdf	25/08/2018 12:15:01	SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/08/2018 12:14:04	SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DISSERTACAO_PLATAFORMA.pdf	25/08/2018 11:53:40	SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS SILVA	Aceito
TGE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGE.pdf	25/08/2018 11:48:37	SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de Inscrição e Outros	declaracao_de_instituicao.pdf	25/08/2018 11:46:01	SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS SILVA	Aceito
	termo_responsabilidade_pesquisador.pdf	05/05/2018 21:52:37	SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS SILVA	Aceito



Continuação do Parecer: 2.900.714

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	16/01/2018 21:06:49	SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS SILVA	Acelto
----------------	------------------	------------------------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 18 de Setembro de 2018

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO D – Temo de Compromisso do pesquisador responsável

TERMO DE COMPROMISSO **DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu **Sandra de Fátima Faustino dos Santos**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio**”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafos I da Resolução 510/16 e XI.2 itens A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (T.A, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 itens E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Caraguatatuba, Junho/2018.

Sandra de Fátima Faustino dos Santos

ANEXO E – Temo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio.**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Sandra de Fátima Faustino dos Santos**, sob a orientação da **Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro**.

Nesta pesquisa pretendemos “Identificar os processos de formação e atuação e prática de um grupo de professores e conhecer as alternativas pedagógicas para lidar com a educação inclusiva no ensino médio, junto aos alunos com surdez”. O procedimento de coleta de dados a ser utilizado, será a entrevista semiestruturada. Os entrevistados estarão cientes que será gravada as falas e, posteriormente transcritas. Também saberão de antemão que a entrevista demandará o tempo de máximo de 50 minutos. Os dados serão processados analisados por meio da análise de conteúdo temática, orientados por Bardin (2010).

Sua participação é voluntária e se dará por meio “ pesquisa como instrumentos de coleta de dados com entrevistas, que serão aplicados junto aos professores que atuam diretamente com os alunos com surdez, de uma escola estadual de uma cidade no Litoral Norte Paulista.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são de ordem não física podendo causar constrangimento ao responder as questões; desconforto; estresse; quebra de sigilo; cansaço ao responder às perguntas da entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final da pesquisa, quando das conclusões do mesmo.

Se você aceitar participar estará contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e estará oferecendo a comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “Educação inclusiva: formação e competências para atuar no Ensino Médio junto aos alunos com surdez”.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 99108-3717 (**Inclusive ligações a cobrar**), e-mail sandrasantos.prof@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Sandra de Fátima F. dos Santos

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Formação e competências para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) Participante

ANEXO F– Projeto Comunicarte em Libras

Projeto Comunicarte em LIBRAS!

Disciplina: INGLÊS - Minidicionário das profissões em LIBRAS

Projeto interdisciplinar COMUNICARTE EM LIBRAS

Nota inicial:

*O projeto **COMUNICARTE** em Libras foi desenvolvido como suporte para integração da aluna Surda, A. N. C. em sua turma, a 3ª série D, da E.E. (?). Seu intuito é ser um instrumento pedagógico de mão-dupla, pois seus colegas de turma e professores terão acesso a uma língua em franca ascensão social: Libras.*

Com a inclusão, todos ganham, portanto é um material sem fins lucrativos.



Introdução

Em consonância com a política educacional brasileira, a Educação Especial possui os mesmos objetivos da educação geral, já preconizados na Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.493/96, porém com relação ao fazer pedagógico junto aos alunos com surdez, a Coordenadoria de Gestão Pedagógica de Educação Básica, considera a necessidade de estabelecer procedimentos a serem observados na escolarização dos alunos mesmo que estejam matriculados na Rede Estadual de Ensino, conforme trata a resolução SE 61/2014.

A matrícula de alunos com surdez/deficiência auditiva em unidade escolar da Rede Estadual de ensino seguirá os trâmites definidos para todos os alunos em idade escolar.

Segundo a resolução SE 61/2014, são atribuições do professor interlocutor: proporcionar suporte didático pedagógico aos professores regentes e promover de forma positiva e produtiva melhoria na comunicação e nas relações afetivas da sala em que está inserido o aluno (s) com surdez, mediando relações e sanando deficiências passíveis de correção.

Neste contexto, torna-se louvável propor uma reflexão consciente e coerente acerca dos valores que norteiam a cultura Surda, buscando formas para que os alunos se envolvam, conheçam e interajam com o intuito de superar falhas de interpretação acerca da pessoa com surdez, sua cultura e principalmente sua língua.

Justificativa

Assim mediante a necessidade de atendimento e articulação da comunicação, tanto entre alunos e colega surda, e do professor para com a mesma, observei a urgência em criar um material pedagógico que articule as disciplinas, envolvendo os professores, e se utilizando dos temas apresentados na proposta curricular.

Ou seja, a aprendizagem do caderno do aluno, será articulada a um projeto prático, aplicável, que possibilitará um entrosamento aluno/aluno, professor/aluno e sala/escola.

*A palavra projeto vem do latim **projectu**, participio passado do verbo **projecere**, que significa lançar para adiante. É justamente este o lema do projeto, lançar a diante, proporcionar conhecimento para sanar as barreiras atitudinais que ainda impedem a consolidação do projeto inclusão.*

Objetivo Geral

Oferecer subsídios dentro das disciplinas, a cada professor envolvido no processo de ensino e aprendizagem da aluna Ana Natália.

Fornecer conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, aos alunos da sala do 3ºD.

Proporcionar à aluna Ana Natália um ambiente educado, agradável e democrático onde sua língua e cultura sejam respeitadas e inclusão aconteça de fato.

Objetivo específico

Organizar um glossário com as palavras chaves de cada disciplina e os principais comandos em LIBRAS.

Realizar um plano de aula. Que o professor junto com um grupo de aluno escolha e realize de maneira especial uma aprendizagem do caderno, fazendo as adaptações curriculares pertinentes para serem expostas posteriormente trabalhadas em sala de aula com alunos com surdez.

Aprender LIBRAS. Que os alunos ouvintes conheçam, estudem e aprendam o mínimo necessário para melhorar a interação com a aluna surda.

Apresentar o resultado do trabalho bem como a dinâmica envolvendo cada disciplina. Que a sala organize com o acompanhamento de cada professor sua apresentação (glossário de líbras, aula tema com sua dinâmica).

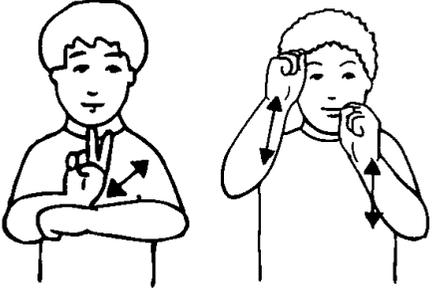
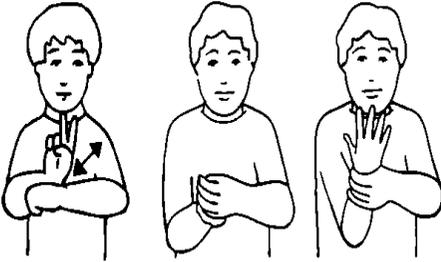
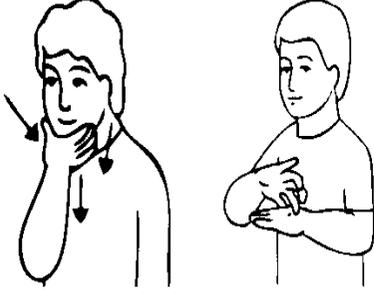
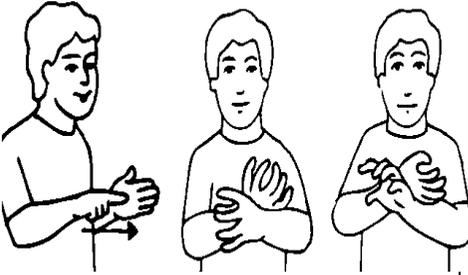
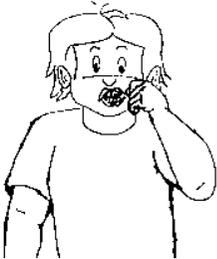
Palavra do Professor

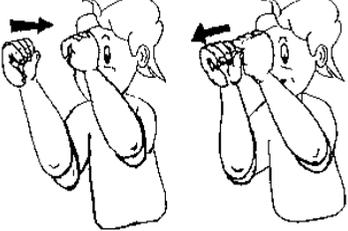
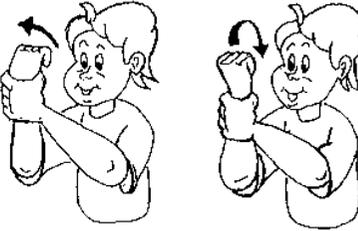
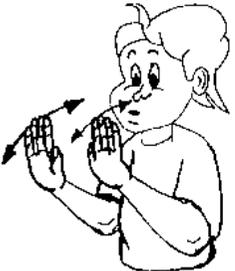
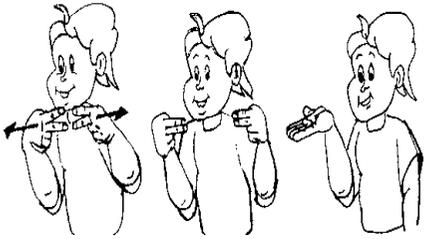
Aprender é descobrir aquilo que você já sabe.

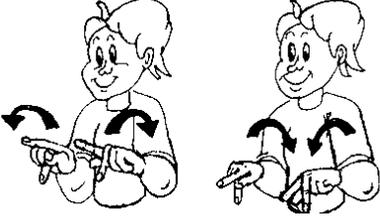
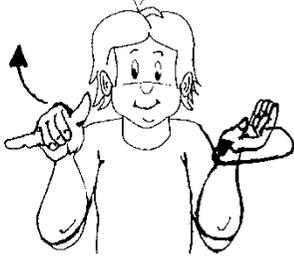
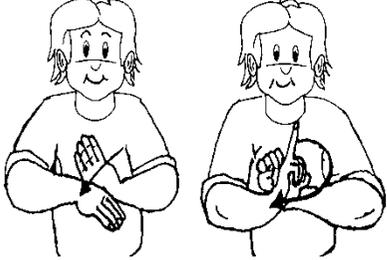
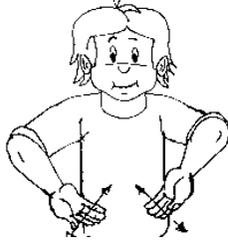
Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você.

Dedicatória

A todos os estudantes, professores, pelos seus esforços de quererem aprender o novo, sempre!!!

			
<p><i>Administrador</i></p>	<p><i>Agrônomo</i></p>	<p><i>Açougueiro</i></p>	<p><i>Arqueólogo</i></p>
<p>ADMINISTRATOR</p>	<p>AGRONOMIST</p>	<p>BUTCHER</p>	<p>ARCHAEOLOGIST</p>
			
<p><i>Advogado</i></p>	<p><i>Dentista</i></p>	<p><i>Digitador</i></p>	<p><i>Enfermeiro</i></p>
<p>LAWYER</p>	<p>DENTIST</p>	<p>DIGITIZER</p>	<p>NURSE</p>

			
<p><i>Engenheiro</i></p>	<p><i>Fisioterapeuta</i></p>	<p><i>Fonoaudiólogo</i></p>	<p><i>Psicólogo</i></p>
<p>ENGINEER</p>	<p>PHYSIOTHERAPIST</p>	<p>SPEECH THERAPIST</p>	<p>PSYCHOLOGIST</p>
			
<p><i>Garçom</i></p>	<p><i>Instrutor</i></p>	<p><i>Médico</i></p>	<p><i>Motorista</i></p>
<p>WAITER</p>	<p>INSTRUCTOR</p>	<p>DOCTOR</p>	<p>DRIVER</p>

			
<p><i>Professor</i></p>	<p><i>Aeromoça</i></p>	<p><i>Veterinário</i></p>	<p><i>Assistente Social</i></p>
<p>TEACHER</p>	<p>FLIGHT STEWARDESS</p>	<p>VET</p>	<p>SOCIAL WELFARE WORKER</p>
			
<p><i>Porteiro</i></p>	<p><i>Secretário</i></p>	<p><i>Empregada Doméstica</i></p>	<p><i>Vice - Diretor</i></p>
<p>CONCIERGE</p>	<p>SECRETARY</p>	<p>MAID</p>	<p>VICE DIRECTOR</p>



Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume1 – 2./ Fernando César Capovilla Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Mauricio. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep CNPq: Capes 2009.

MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Sandra de Fátima Faustino dos Santos

MEMORIAL

Taubaté – SP

2019

Sandra de Fátima Faustino dos Santos

MEMORIAL

Memorial apresentado para obtenção do Título de: Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Cultural. Orientador: Prof.^a Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro.

Taubaté – SP

2019

AGRADECIMENTOS

Devoto meu agradecimento a Deus, fonte fortalecedora em todos os momentos da vida. Ao meu companheiro Francisco por todo seu apoio e, sobretudo por acreditar em mim. A minha filha Samara por entender todo meu sacrifício durante este difícil período de formação. A minha filha Sabrina, que mesmo à distância, demonstra orgulho com a minha empreitada. Ao meu filho Samuel por me levar na aula inaugural e me ajudar a refletir sobre o tamanho da responsabilidade que estava assumindo.

“Incluir não é só misturar abelhas. Mas é dar
atendimento de qualidade!”

(Sandra F. F Santos. Dramaturgia. “O Zum, Zunzum, da Inclusão”
Teatro Mario Covas Caragatatuba-2009)

RESUMO

O presente texto, de natureza descritiva, se caracteriza como um Memorial cuja finalidade é traçar a trajetória de vida profissional dessa pesquisadora, evidenciando seus pontos relevantes. Esse percurso, composto de experiências singulares, foi percorrido com muito trabalho e vivências significativas que contribuíram para compor a história de vida profissional. Esta descrição tem a intenção de servir de incentivo para outras pessoas, iniciantes na prática como educadores, que buscam sentido para as tarefas desempenhadas junto aos aprendizes, especialmente aqueles que precisam de uma atenção diferenciada.

Palavras-chave: História de vida profissional. Vivências. Educação Especial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	189
MOTIVAÇÃO	189
OBJETIVO	189
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	189
TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	190
PRODUÇÕES ARTÍSTICAS E ENVOLVIMENTO COM ARTE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	193
SOBRE A MINHA FORMAÇÃO CONTINUADA	197
DISCUSSÃO	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERENCIAL	205

INTRODUÇÃO

O objetivo deste memorial é descrever minha trajetória profissional, na qual a educação especial está em relevância, em diferentes espaços e instituições.

O memorial está dividido em seções, conforme a exigência do MPE- Programa Mestrado Profissional em Educação, que permitem uma visão geral das principais atividades.

MOTIVAÇÃO

As razões que me levaram ao curso de mestrado foram muitas! Primeiro, um sonho guardado no coração e na alma. Outro motivo foi a exigência profissional para atuação no Ensino Superior, na qual já estou engajada há um bom tempo, vivenciando minha segunda experiência. A primeira foi na Universidade UNIARARAS, atuando no curso de Pedagogia, e atualmente no Centro Universitário Módulo, do grupo Cruzeiro do Sul Educacional, atuando nos cursos de Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Tenho uma longa trajetória na Educação Especial, uma vida dedicada aos Surdos e aos alunos especiais. Mas, profissionalmente, é preciso documentar, selar nosso conhecimento com reconhecimento acadêmico e científico, justificando o enveredar na difícil trajetória do mestrado.

E a terceira razão, a que alavancou mesmo esta decisão foi ter o apoio dos meus familiares diante do possível ingresso no curso de mestrado.

OBJETIVO

O objetivo geral do memorial é expor a trajetória de vida, contextualizando-a aos fatos e aprendizagens motivadoras.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O memorial está organizado de maneira simples e objetiva, compondo-se de seções que correspondem às exigências do edital e permitem uma visão das principais atividades exercidas ao longo da carreira. Na Seção I, trato das experiências profissionais, na Seção II apresento as produções artísticas vinculadas à Educação Especial e a Seção III é composta pelo Curriculum Vitae.

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Meu primeiro trabalho remunerado foi numa fábrica de bonecas, com doze anos de idade. Um trabalho monótono. Eu me sentia insatisfeita com aquela tarefa, talvez por conta da idade precoce.

Meu primeiro emprego com carteira de trabalho assinada foi na Empresa Arthur Lunndgrem Tecidos S/A, cuja denominação comercial é “Casas Pernambucanas”. Iniciei como auxiliar de escritório, mas rapidamente fui promovida a chefe de crediário e para tal posto tive que viajar para São Paulo e passar uma semana no centro de treinamento Arthur Lunndgrem Tecidos S/A, no bairro do Campo Limpo. Entre tantas informações era necessário aprender a lidar com telex - alta tecnologia para a época. Foi uma aventura, uma semana fora de casa e ainda a trabalho.

Minha alegria durou muito pouco, uma figura chamada marido foi lá e pediu minhas contas no RH da empresa. As alegações eram pouco convincentes, mas dadas as circunstâncias históricas só me restava obedecer.

Comecei minha carreira no magistério, no mês de março de 1987, depois da formatura, que aconteceu no dia 19/12/1986.

Era regra: quem estava começando no magistério tinha que ir para a zona rural, lecionar em escolas isoladas de salas mistas (multi-seriadas) com duas, três, quatro turmas em ciclos diferentes. Tal rotina implicava algumas dificuldades: levantar de madrugada e ficar no ponto esperando a perua Kombi, o transporte apropriado para aquela estrada precária, cheia de buracos, onde experimentava a poeira vermelha. Algumas vezes o barro atolava o veículo, impossibilitando o trajeto caso o trator dos fazendeiros não viesse prestar socorro para a Kombi das professoras! De sorte que quase sempre o socorro era certo!

Foi um período muito rico de novos conhecimentos e experiências de vida. Repensei minha profissão. Em alguns momentos achei que havia feito o curso errado, que deveria ter feito assistência social, em razão das necessidades com as quais me defrontava na condição de professora em uma escola isolada.

Descobri a importância de ser professora, o quanto a comunidade respeitava esta figura profissional e ao mesmo tempo como era sobrecarregada de muitas tarefas, pois as professoras tinham que limpar as escolas, enfrentar os morcegos e pássaros e em algumas escolas os pombos, muitos pombos. Cuidar da merenda escolar, ser secretária escolar,

efetuar as matrículas e transferências de alunos, enfim, se aculturar, participar das atividades na comunidade, fazer amigos, aprender receitas de doces, chás, entre outras.

Meu primeiro carro, uma Brasília branca, servia de ambulância, de transporte de alunos e também para transportar sacas de milho e de feijão que o pequeno sitiante levava para o mercado municipal na cidade. Como dizer não a este povo tão encantador da comunidade em que eu trabalhava?

Permaneci no magistério, lecionei em outros bairros, mas quase todos com as mesmas características. Fui me reencontrando profissionalmente. Passado este período muito especial, por força das circunstâncias deu-se o afastamento da carreira do magistério. Atendendo à solicitação do marido, iniciei minha carreira no comércio. Comércio de insumos agrícolas. Período muito longo. Tive que me reinventar. Mas como a docência estava nas veias achei um jeito de continuar organizando, gerindo e promovendo formações através de eventos, palestras e *workshops*.

Muitas coisas boas aconteceram, muitos planos econômicos foram suportados.

Em 1999, precisamente no dia 06 de fevereiro, um domingo ensolarado de carnaval, mudamos para Caraguatatuba, e reiniciei minha trajetória no magistério. Fui muito bem recebida na escola E.E. Dr. Eduardo Costa e Silva. Conheci pessoas importantes dentro da educação. Voltei a estudar!

Posteriormente fui convidada para trabalhar na melhor escola estadual de Caraguatatuba, a E.E. Colônia dos Pescadores. Lá foi mais que uma oportunidade de trabalho, foi uma formação por excelência. Foi lá que aprendi o valor dos projetos pedagógicos, das ATPCs com foco na formação continuada. Constatei quão produtivo e eficaz é o resultado de uma gestão democrática.

O primeiro contato com Surdos se deu em 2000, no trabalho voluntário desenvolvido na Catequese Especial Diocesana de Caraguatatuba, quando com o apoio da Pastoral Diocesana dos Surdos de São José dos Campos iniciei o aprendizado da LIBRAS e da Cultura Surda. Esse suporte possibilitou-me a formação de um grupo de Surdos, que desenvolvia reuniões regulares e uma série de eventos culturais, como viagens para conhecer e interagir com comunidades Surdas no Vale do Paraíba, com o propósito de fortalecer a identidade e cultura Surda local.

Em 2002, por causa da visibilidade deste trabalho fui convidada pela Associação Pais e Amigos dos Excepcionais, a APAE para desenvolver trabalho voluntário junto aos alunos Surdos e seus familiares. Pouco depois foi-me oferecido um estágio com remuneração modesta nesta instituição.

Em 2004, comecei a lecionar no Colégio Objetivo. Uma oportunidade de trabalho que exigia muito didaticamente para atender não somente os alunos, mas também seus responsáveis, que eram presentes, assíduos e muito exigentes. Valeu a pena tudo!

No ano 2006 fui admitida como professora na APAE. Lá desenvolvi projetos como “Projeto Culinária Saudável”, “Artesanato Alternativo” e o mais importante deles o “Teatro Pedagógico”, que rendeu muitos frutos, tanto na parte artística com belíssimos espetáculos, como também resultados psicopedagógicos, dado ao empenho e envolvimento psicoemocional dos alunos.

Em 2009, passei no processo seletivo da Secretaria Estadual de Educação, D.E. de Caraguatatuba, para atuar no AEE- Atendimento Educacional Especializado – DA na sala de Recursos, cargo que ocupo até o momento. Desde então faço também trabalho de itinerância e interlocução na sala regular, no contraturno da Sala de Recursos.

Na Sala de Recursos, além do atendimento aos alunos Surdos, desenvolvo projetos de capacitação para professores e alunos ouvintes das salas regulares, curso de especialização em LIBRAS para comunidade escolar, além de projetos memoráveis como o do “Dicionário Histórico: uso e aplicabilidade”, que envolveu todo o ensino médio do período da tarde. Este projeto foi dividido em quatro partes. A primeira, de investigação e estudo dos dados históricos envolvendo a fala e a escrita até a elaboração dos primeiros dicionários. A segunda parte, do estudo, aprimoramento, usos e finalidades do dicionário. Na terceira parte, realizou-se um exercício histórico envolvendo arte e geografia, com a confecção de bandeiras dos diversos países e no seu verso a grafia “palavra” no seu idioma. A quarta parte foi a exposição dos mais diversos dicionários, que ficou aberta durante uma semana, sendo que visitação tinha como monitores os próprios alunos, que elaboraram atividades dirigidas para o público, composto pelos estudantes dos períodos da manhã e da noite.

O projeto “Café com LIBRAS”, foi destinado aos alunos ouvintes das salas regulares que têm alunos Surdos. O projeto “Intervalo Criativo”, destinado aos professores que atuam nas salas com alunos Surdos. O projeto “Dicionário em LIBRAS”, destinado aos alunos e professores que atuam nas salas dos alunos Surdos, a “Festa da Primavera”, o “Sarau Literário” e o projeto “Conhecendo Caraguatatuba”, entre outros, que buscavam fortalecer a cultura inclusiva e o respeito à comunidade Surda, integrando a comunidade escolar em ações culturais.

O projeto “Conhecendo Caraguatatuba”, cujo objetivo era estudar com os alunos Surdos a história do município de Caraguatatuba, abordando seus pontos turísticos,

monumentos e as principais instituições públicas, entre elas o hospital Stella Maris, que é um dos patrimônios históricos da cidade.

Na ocasião da visita técnica ao hospital surgiu a ideia - provocada pela solicitação dos alunos Surdos - da criação de um curso de LIBRAS específico para os funcionários da recepção e acolhida, enfermeiras e médicos do hospital. O projeto foi aprovado pela Diretoria de Ensino e ministrei, por quase um ano, um curso de LIBRAS para esse público.

Com a divulgação do curso no hospital, iniciei um curso de LIBRAS no AME- Ambulatório de Especialidades Clínicas de Caraguatatuba. Na finalização deste curso produzimos um belo evento cultural, o espetáculo “Fomes da Humanidade”, no auditório da FUNDACC- Fundação Educacional e Cultural de Caraguatatuba, com cobertura da TV Vanguarda.

Desde o primeiro ano de implantação da Sala de Recursos, motivei e coordenei junto com o PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) de Educação Especial, o Encontro dos Surdos do Litoral Norte paulista, sempre no mês de setembro, em comemoração ao Dia Nacional dos Surdos. Evento este de grande porte, com convidados especiais, palestrantes renomados, atrações culturais, brindes, lanche comunitário, entre outras atividades.

O trabalho na Sala de Recursos oportunizou-me conhecer todas as escolas da região, especialmente as que abrigam alunos Surdos. Nestas unidades ministrei palestras, O.T. (Orientações Técnicas) oficinas e *workshops*. Organizei os encontros de Surdos do Litoral Norte, entre tantos outros eventos enaltecendo a cultura Surda.

Em 2010, iniciei docência no ensino Superior na Universidade UNIARARAS, ministrando aulas e tutoria no curso de Pedagogia, um trabalho que rendeu muitos frutos.

Em 2014, fui convidada para ministrar o curso de LIBRAS na Diretoria Regional de Ensino do Litoral Norte, foi uma oportunidade maravilhosa, trabalhar com os professores do Litoral Norte, em encontros semanais, recheados de emoção, aprendizado, quando consegui manter a frequência dos alunos na faixa dos 100%, pois eles não queriam faltar por nada.

Em 2016, iniciei meu trabalho como arte-educadora (artista orientadora de Teatro, na Fundação Educacional e Cultural de Caraguatatuba), realizando trabalho cênico com alunos Surdos e seus familiares. Uma tarefa árdua que foi muito além de boa vontade. Com este grupo de teatro participamos de diversos festivais, produzindo muitas dramaturgias.

Também em 2016 retornei à docência do ensino superior no Centro Universitário Módulo, do grupo Cruzeiro do Sul Educacional, onde além de ministrar aulas regulares nos

Cursos de Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia, também coordeno e atuo no curso de Extensão Universitária em Língua Brasileira de Sinais.

O curso de extensão universitária formou uma turma muito especial e dedicada. Na ocasião do encerramento do curso organizei e dirigi o espetáculo “Prisma! Colocando cor e energia na educação especial” cujo elenco era composto pelos alunos do curso de Pedagogia. A apresentação aconteceu no auditório Módulo, regado de brilho e muita emoção do público suscitada pela atuação dos alunos atores.

No Centro Universitário, além da docência nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, também oriento os alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso, sendo que alguns destes trabalhos foram transformados em artigos e publicados nos ANAIS do CONIC-SEMESP - Congresso Nacional de Iniciação Científica.

Na universidade desenvolvo inúmeros projetos, com aulas inovadoras, contextualizadas e em parceria com colegas docentes do curso de Pedagogia, Jornalismo e Educação Física. Muitas dessas ações foram publicadas pelo setor de marketing da Universidade:

- ✓ www.modulo.edu.br/noticias/roda-contacao...
- ✓ [https://www.modulo.edu.br/noticias/roda-contacao-historias-atividade-interdisciplinar/;](https://www.modulo.edu.br/noticias/roda-contacao-historias-atividade-interdisciplinar/)
- ✓ www.modulo.edu.br/noticias/aula-debate-grande;
[https://www.modulo.edu.br/noticias/acolhida-dos-calouros-do-curso-de-pedagogia-no-modulo/;](https://www.modulo.edu.br/noticias/acolhida-dos-calouros-do-curso-de-pedagogia-no-modulo/)
- ✓ [https://www.modulo.edu.br/noticias/integrantes-do-napp-atividade-com-alunos-de-pedagogia/;](https://www.modulo.edu.br/noticias/integrantes-do-napp-atividade-com-alunos-de-pedagogia/)
- ✓ [https://www.modulo.edu.br/noticias/oficina-inclusiva-para-os-professores-do-modulo-e-fass/.](https://www.modulo.edu.br/noticias/oficina-inclusiva-para-os-professores-do-modulo-e-fass/)
- ✓ <https://www.modulo.edu.br/noticias/seminario-saude-educacao-ela-da-reabilitacao/>

No período de 28 de abril a 1º de maio de 2018, participei do II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global, promovido pela UFMG. Na oportunidade, além de participar de oficinas de jogos e interações na diversidade, pude apresentar um artigo: “Relato de experiência sobre o minicurso Café-Pedagógico”, artigo que foi publicado nos Anais do Congresso.

No mesmo ano, recebi a homenagem de Mérito Acadêmico, pela excelente avaliação docente obtida no ano de 2017, do centro Universitário Módulo, expedida pela portaria G.R.

nº 59/2018, registrada no livro de Atos Legais da REITORIA nº3 às folhas.145, em 29/01/2018.

E no início de 2019, fui surpreendida com uma homenagem na Câmara Municipal de Caraguatatuba, uma moção de reconhecimento pelos trabalhos realizados junto aos alunos Surdos na comunidade local.

Na universidade fui convidada para integrar a equipe do NAPP (Núcleo de Apoio Psicológico e Psicopedagógico) um trabalho que possibilita ajudar pessoas.

E para fechar o primeiro semestre de 2019, iniciei um projeto voluntário com a APAE de Caraguatatuba, o “Afetividades!! Projeto “Bem me quer”, direcionados aos pais apaeanos, cujo objetivo é ser e fazer o outro feliz! Um aprendizado afetivo, com muita ludicidade.

E assim, seguem os meus feitos pedagógicos, primando pela qualidade e ajudando pessoas.

PRODUÇÕES ARTÍSTICAS E ENVOLVIMENTO COM ARTE-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O magistério nos propõe desafios que antes nunca imaginamos. Somos colocados a prova todos os dias e quanto mais caminhamos, mas vemos aumentar a estrada. Na educação especial, algo que aprendi a duras penas foi trabalhar com a frustrabilidade. Por ser um trabalho diferenciado, tanto no atendimento ao aluno ou familiares quanto na capacitação com professores, concluímos que o trajeto não se faz numa linha contínua. Sempre estamos retornando ao ponto de partida.

Como a arte imita a vida e vice-versa, podemos refletir essa característica do trabalho em educação, utilizando uma citação de Boal

No Teatro do Oprimido, refletimos sobre o passado, ensaiamos sua transformação no presente, para inventarmos o futuro desejado, porque ser cidadão é transformar a realidade e viver é mudar o mundo (BOAL 1999).

Fui desafiada a começar o trabalho com arte-educação com um grupo de alunos com deficiência intelectual-DI, na APAE de Caraguatatuba. Chorei muito diante do desafio imposto, mas me contive, renovei minhas forças e corri atrás de informação e formação. Procurando parceiros renomados no município, fiz contato com a Fundação Educacional e

Cultural de Caraguatatuba e com a primeira dama da cidade, na época. Tudo para que a missão fosse executada com eficiência, qualidade e audácia.

Assim o trabalho que era para ser realizado apenas com um grupo restrito foi se avolumando, envolvendo os familiares dos alunos e toda equipe escolar.

Foi uma experiência ímpar na minha vida. Um trabalho que tomei como uma bandeira de vida dentro da Educação Especial. A arte cênica é, sem dúvida, um suporte pedagógico que faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem dentro da educação especial, possibilitando aos alunos se expressar, mostrar, revelar sentimentos antes represados ou desconhecidos.

E preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio), mas, ainda, que para o indivíduo ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. (Bakhtin; 1990, p.51).

Ter uma noção de educação especial não garante a qualidade da aula, que vai muito além da boa vontade. Ela depende de quatro fatores: Preparação, Organização, Objetivo e Adaptações Curriculares, além, é claro, de empatia e afetividade para com os alunos especiais.

Para que isto se consolide na prática é necessário que estejamos sempre motivados, e imbuídos do desejo de entender e aprender a cada dia sobre as peculiaridades dos nossos alunos especiais, sejam eles cegos, surdos ou deficientes intelectuais. Na educação se cria, mas também se modifica e muito se copia, sobretudo as boas práticas.

Na arte-educação, sempre gostei de autenticidade na arte cênica. Por isso sempre criei minhas dramaturgias, inspiradas nas próprias habilidades e temas trazidos pelos alunos, mas sempre primando pela qualidade na atuação, ou seja, transformando alunos especiais em atores. Como dito por Boal: "*Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma.*" (Paris -27/03/09 - Augusto Boal)

A seguir, iremos apresentar o cronograma de cada espetáculo conforme meu Currículo Lates. Obedecendo uma cronologia pela ordem de criação e estreia de cada espetáculo. Iniciando pelo resumo explicativo ou Sinopse da Dramaturgia, acrescido pelas informações sobre o elenco, detalhes cênicos e local da apresentação.

Abordou a questão da higiene pessoal e urbana, o cuidado com espaços públicos. Neste evento a trilha sonora foi original, criadas especialmente para o espetáculo, gravadas em estúdio profissional; o resultado ficou encantador. Cenário gracioso, figurino com igual capricho, confeccionado pela figurinista da fundação Cultural de Caraguatatuba. Elenco: 25 atores, todos com Deficiência Intelectual-DI. Aconteceram duas sessões uma 10h outra às 15h. Local: Quadra da escola de Educação Especial - APAE.

2008- ESPETÁCULO TEATRAL: “PÁSCOA, MITOS E VERDADES”

Abordou a questão acerca da celebração da páscoa. Cenário muito simples. Figurino bonito, especialmente confeccionado para evento. Elenco: 20 atores todos com Deficiência Intelectual-DI. Aconteceram duas sessões uma 10h outra às 15h.

CURIOSIDADE: Foi com este espetáculo que ganhei crédito para apresentar minhas dramaturgias no palco do Teatro Municipal – Mário Covas.

Local da apresentação: Quadra da Associação Comercial e Industrial de Caraguatatuba.

2008- ESPETÁCULO TEATRAL: “A TURMA EM DEFESA DO PLANETA, POIS ELE É NOSSO ÚNICO LAR!”

Abordou as questões ambientais, sobretudo o lixo Tecnológico. Apesar de ser uma dramaturgia inédita foi uma releitura dos personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo. Sonoplastia foi adaptada usando os personagens caricatos do Sítio. A fala dos personagens contou com recurso de dublagem, realizado por atores profissionais da FUNDACC. Cenário belíssimo, rico de detalhes, desenhado pelo artista plástico da Fundação Cultural o memorável Jacks Costa. Iluminação: Idealizada pelos profissionais do Teatro. Um Luxo de efeitos. O figurino fidedigno aos personagens com qualidade.

Curiosidade: Para compor o laboratório da peça, os alunos ao longo do período de ensaios, assistiram vários vídeos sobre lixo, debateram o assunto e a cada semana os alunos iam trazendo sucatas tecnológicas. Aos poucos, os alunos montaram uma obra de arte, uma escultura estilizada a partir da compreensão deles. Esta obra de arte ficou exposta no saguão do teatro Mario Covas Durante uma Semana, que antecedeu a estreia do espetáculo. Elenco: 30 atores todos com Deficiência Intelectual-DI. Aconteceram duas sessões uma 10h outra às 15h. Local: Espaço Cultural e Educacional Teatro Mario Covas.

2009- ESPETÁCULO TEATRAL: “O ZUM, ZUNZUM DA INCLUSÃO!”

“INCLUIR NÃO É SÓ MISTURAR ABELHAS, MAS É DAR ATENDIMENTO DE QUALIDADE!”

Meu mais importante trabalho cênico. Uma obra prima, Tanto pela qualidade da dramaturgia, quanto pela beleza contagiante do espetáculo em si.

Que de tão grandioso teve até intervalo de 10 minutos durante um ato e outro. O auditório foi transformado em um grande jardim, repleto de girassóis tremulando ao vento e a plateia interagiu com os atores colocando as emoções a flor da pele. A temática abordava as questões pertinentes à inclusão, tanto a escolar como a social, mostrando que a pior barreira para consolidação deste processo são as barreiras atitudinais. Sonoplastia minuciosamente elaborada, usando recurso de dublagem, por atores profissionais da FUNDACC. Cenário belíssimo, rico de detalhes, concebido por um artista plástico da fundação Cultural. O figurino de altíssima qualidade rico de detalhes. Iluminação com muitos efeitos especiais. Trabalho de profissional.

Curiosidade: Para compor o laboratório da peça, os alunos além do longo do período de ensaios, foram para cidade de Embu das Artes, num respeitado Apiário. Lá participaram de palestra, conheceram o museu das abelhas, visitaram o monumento com aparelho circulatório/ reprodutor da abelha. Conheceram de perto a Colmeia e sua produção de mel. Elenco: 30 atores, entre eles: Cego, Surdo, Cadeirantes e Deficientes Intelectuais.

Aconteceram duas sessões uma 10h outra às 15h. Com casa Lotada necessitando de cadeiras adicionais. Local: Espaço Cultural e Educacional Teatro Mario Covas. Dia 09/12/2009.

2010- ESPETÁCULO TEATRAL: “A FÁBULA DE BEM COM A VIDA!”

OBS: Abordou a questões de relacionamento. A imagem que representamos. A opinião alheia e a influência sobre nós. Sonoplastia ficou graciosa. Cenário encantador. O figurino fidedigno aos personagens. Tudo com muita qualidade.

Curiosidade: Este foi um trabalho desenvolvido só com atores surdos. Elenco: 08 alunos atores todos SURDOS. Reapresentamos este espetáculo na Diretoria de Ensino, só para diretores e coordenadores e em outras escolas. A estreia foi no Palco da EE Thomaz Ribeiro de Lima.

2011- APRESENTAÇÃO CULTURAL: COREOGRAFIA “ANALOGIAS” Grupo de Teatro Talentos do Silêncio. Local: Teatro Municipal- Espaço Educacional Teatro Mario Covas. 01/12/11. Abordou as questões de relacionamento as especulações que a sociedade criava com relação à pessoa com surdez. Sonoplastia harmoniosa.

Cenário somente com recurso midiático (projeção) O figurino... pirata, pescadores, sereia e o mar, composto por muitos bambolês, decorados com rafia em tons de azul e branco, manipulados pelos atores.

Elenco: 25 atores sendo, grande maioria representada por alunos surdos.

Curiosidades: Toda Coreografia foi criada a partir de experiência vivida junto à comunidade surda vendo e sentindo as dificuldades enfrentadas por eles.

2011- ESPETÁCULO TEATRAL: “ÁGUA E LIXO TODOS TEMOS A VER COM ISSO! ”

Abordou a temática do lixo doméstico e conseqüentemente o lixo urbano, as questões de Saneamento e Saúde Pública. Sonoplastia minuciosamente elaborada, usando recurso de dublagem. Cenário belíssimo, rico de detalhes. O figurino bem elaborado. Foi montado uma banda usando cestos de lixo e garrafa pete para fazer a percussão e a coreografia de finalização.

Curiosidade: O desenho para compor o cartaz foi criado por ator Surdo o aluno Daniel. Elenco: 21 atores tinham ouvintes e surdos. O espetáculo foi apresentado no Evento FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO LITORAL NORTE-SP. Local: Espaço Cultural e Educacional Teatro Mario Covas. Dia 09/06/2011.

2013- SARAU “A NAMORADA!”

Entre poesias e coreografias. Tudo Interpretado em LIBRAS.

Aproveitando a data emblemática do dia dos namorados, alunos atores, escolheram e trabalharam o entendimento e interpretação, conheceram a biografia dos autores e colocaram o talento pessoal e coletivo para encantar a todos com um belíssimo espetáculo.

Elenco: 20 atores ouvintes e surdos. Desde abertura até a última apresentação, tudo aconteceu sob muita emoção. Iluminação especial. Figurino: Muito belo! Moças e rapazes de roupa social nas cores preto e vermelho. Local: Palco da EE Thomaz Ribeiro de Lima. Data: Junho/2013.

2013- SARAU “O SABER AO SABOR DA PRMAVERA!”

Tratava-se de um espetáculo musical, repleto de poesias e belas coreografias. Iluminação especial. Figurino: Bem diversificado, com índios, caboclos, crioulos, espanhóis e favelados, retratando a história do Brasil, desde a colonização até a exclusão social dos ex-escravos, dando origem as favelas brasileiras. Local: Palco da EE Thomaz Ribeiro de Lima. Data: 04/11/2013.

2014- ESPETÁCULO TEATRAL: “UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA EM LIBRAS!”

Biografia de Sócrates.

Sonoplastia encantadora. Cenário belíssimo, com recurso de projeção em telão. O figurino exaltando as deusas gregas belíssimas, muito branco e dourado.

Maquiagem: Merece uma consideração especial o jovem que fez o papel de Sócrates, ficou surpreendente. **Curiosidade:** Uma aluna surda fez sozinha toda interpretação dos principais pensamentos de Sócrates. Elenco: 16 atores entre ouvintes e surdos. O espetáculo foi apresentado no auditório: Maristela de Oliveira FUNDACC. Dia 06/08/2014.

2015- SARAU “AS FOMES DA HUMANIDADE!”

Entre poesias e coreografias. Tudo Interpretado em LIBRAS. Elenco: 20 atores FORMANDOS DO CURSO DE LIBRAS- ACESSIBILIDADE NO ATENDIMENTO. Partindo da

própria realidade dos funcionários do AME (Ambulatório Médico de Especialidades) A dramaturgia foi elaborada trazendo cor, alegria e muita emoção para o palco. Iluminação especial. Figurino: Moças e rapazes de vestuário social na cor preto. Local: Auditório Maristela de Oliveira FUNDACC. Dia 09/02/2015.

2014- ESPETÁCULO TEATRAL: “AQUARELA BRASILEIRA – UMA EXPERIÊNCIA AFRO!

Abordava as questões pertinentes a exclusão social dos Afrodescendentes, fazendo uma retrospectiva histórico-social e as implicações preconceituosas quanto à religião Africana. Sonoplastia minuciosamente elaborada, encantadora. Cenário objetivo. O figurino bem pesquisado. **Curiosidade:** Para compor o laboratório da peça, além do longo período de ensaios, os alunos participaram de ciclo formativo de palestras etc., sobre Cultura-Afro. Visitaram um assentamento Quilombola. Entrevistaram os líderes comunitários. Tiveram oficina de dança e percussão africana. Participamos do maior festival de teatro do vale Paraíba e Litoral Norte. O LITORAL ENCENA. Viajamos para Paraibuna e outras cidades do litoral para rerepresentar o espetáculo. Elenco: 18 Surdos e alguns ouvintes.

2015- ESPETÁCULO TEATRAL: “PODE CHOVER! ” Um romance temporal. Sonoplastia

minuciosamente elaborada, encantadora. Cenário objetivo. O figurino temático com roupas de época. **Curiosidade:** Para atender o desejo de um dos atores, surdo e o mais dedicado do grupo. A peça foi toda legendada. Dispensando a figura do intérprete. Criando autonomia para os atores. Participamos da MOSTRA DE TEATRO JOVEM ENCENA- da ONG- Pés no Chão, do município de Ilha Bela. 29/11/2015 Elenco: 15 Surdos e ouvintes. Reapresentamos o espetáculo no Auditório Maristela- palco FUNDACC. 02/12/2015.

2016- Remontagem do Espetáculo: “AQUARELA BRASILEIRA – UMA EXPERIÊNCIA AFRO!

” Novamente seguimos os mesmos passos formativo e informativos para redesenhar o espetáculo, trouxemos uma atriz e um ator e um dançarino ambos profissionais para compor o elenco. Tivemos oficina formativa com presença de dois doutores no tema cultura e Religião Africana. Tivemos um dia especial no polo Cultural de Caraguatatuba 25/06/16, de formação e reciclagem. A dramaturgia deu salto considerável de qualidade e encantamento. Viajamos para Ubatuba e outras cidades do litoral para rerepresentar o espetáculo. Elenco: 15 atores. Nossa última apresentação foi na Praça Caiçara, numa noite memorável do encerramento das apresentações da Oficina Cultural da FUNDACC.

Em função dos estudos do Mestrado, afastei temporariamente do grupo, das oficinas e dos ensaios, pois demanda muita energia criatividade e entusiasmo para criar manter e contagiar o grupo de atores. Pretendemos voltar em breve com toda força, garra e inovações cênicas.

Este árduo trabalho contribui com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com necessidades educacionais especiais e, sobretudo com a inclusão social, pois ainda muitos destes, são

ignorados ou menosprezados pela sociedade e com pesar, quase sempre excluídos nas práticas escolares.

E, é claro, este trabalho cênico, fez com que adquirisse muitos conhecimentos e até mesmo observasse minhas habilidades, antes não exploradas usamos todas as oportunidades de apresentar, de modo democrático à sociedade o tamanho do potencial, habilidades e conhecimentos de mundo que estes alunos (SURDOS) possuem.

III-

SOBRE A MINHA FORMAÇÃO.

Sempre estudei em escola pública. Tive o privilégio e estudar em escola rural quando entrei para escola com meus seis aninhos. Mas sempre valorizei todas as oportunidades que surgiram em meu caminho.

1986- Concluído curso de Habilitação Específica para o Magistério.

1987- Início da atuação profissional no Magistério (escolas isoladas – Zona Rural)

1988- Concluído curso na área de Educação Pré-escolar.

1993- Conclui o curso de informática. Como tentativa de melhorar a atuação na educação.

1993- Participei do curso: “Marketing de relacionamento – Desenvolvimento Clientes/ parceiros, pela Empresa: CIBA- Sementes.

1994- Fiz o curso: Vendas Técnicas. Pela Empresa: CIBA-Sementes.

1997- Iniciei o Curso de graduação em Administração de Empresas. Na FKB- Fundação Karnig Bazarian em Itapetininga- SP.

1997- Participei do I CICLO DE ESTUDOS DE ADMINISTRAÇÃO:

27/10/97- QUALIDADE- Dr. Sedeur Maurício.

- a- PRODUTOS E SERVIÇOS- Dr. Silvio Antonio Galtadi.
- b- 28/10/97- A NOVA ERA EMPRESARIAL- Dr. Er de Oliveira
- c- 29 e 30/10/97- Grupos de trabalhos.
- d- 31/10/97- WORKSHOP- conclusões.

2002- Participei no 2º SEMINÁRIO NACIONAL DE CATEQUESE ESPECIAL

Período 30/8 à 01/9. São Paulo. “Refletindo sobre a formação Cristã das PPNES.”

2003- Iniciei o Curso de LETRAS- Faculdades Integradas Módulo. 1º semestre.

2004- Organizei e coordenei o III Encontro Diocesano de Catequese Especial na cidade de Caraguatatuba.

2004- Realizei o Curso Básico de LIBRAS- pela Secretária Municipal de Educação. (21/h-presencial)

2005- Participei como Delegada da IV conferência Municipal da Saúde. Cujo Intuito discutir “O SUS QUE TEMOS NO MUNICÍPIO E O SUS QUE QUEREMOS”! 6 e 7/5/2005- Teatro Mario Covas. Caraguatatuba-Sp.

2005- Participei do Seminário “EQUOTERAPIA: Saúde e Educação”- Realizado no Teatro Mario Covas. 17/11/2005.

2005- Participei do Projeto “ALMA CAIÇARA: CULTURA E MEIO AMBIENTE DO LITORAL PAULISTA. Organizado pelo ACAJU (Associação Caiçara Juqueriquerê) 25/11/2005.

2006- Participei Seminário “REDEMOCRATIZAÇÃO, CONSTITUIÇÃO 1988 E NOVA LDB 1996”. UNIARARAS/UNITAU. 28/03/2006.

2006- Participei: I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE CARAGUATATUBA. TECNOLOGIA& COMUNICAÇÃO: UM NOVO SABER PEDAGÓGICO.

23/08- “Educação E Desenvolvimento Humano: Não basta reformar a escola, é preciso reinventá-la” – Profº Dr. Eduardo Chaves.

24/08- “Os mistérios das Bolas de Gude” – Jornalista Gilberto Dimenstein.

25/08- “Professor: Construtor de Inovações” – Profª Dra. Leia Fagundes

2006- Concluí o Curso de ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL –DI- Cidade Aparecida- SP. Pela Federação das APAES do Estado de São Paulo. 11/12/2006. Carga 180/horas.

2007- Participei da Palestra: “CULTURA, EDUCAÇÃO, AMIZADE ENTRE AS NAÇÕES”. Sobre Intercambio de jovens do Rotary Club de Caraguatatuba- Palestra Intercambista: Annuka Kataruna Koivistoinen da Finlândia. 5/5/2007.

2007- Participei do IV FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARAGUATATUBA- Palestra: “MOTIVAÇÃO COMO FATOR ESSENCIAL NAS RELAÇÕES HUMANAS” – Profº Ms. José Antonio Lima. Realizado secretaria Municipal de Educação. 21/05/2007.

2007- Participei do Projeto: “LEITURA VIVA”. Leitura Dramática do texto “MAR DOCE MAR”- Realizado pela FUNDACC. Teatro Mario Covas. 16/05/2007.

2007- Participei do II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE CARAGUATATUBA – “Educação Pública de Qualidade. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM TEMPOS DE MUDANÇA. Secretaria municipal de Educação. Carga 24/horas.

Mesa redonda: Ensino Fundamental e 9 anos. Profº Dr. Miguel Arroyo e Prof. Vitor Paro.

Palestra: Escola sem sala de aula. Jornalista Gilberto Dimenstein.

Palestra: Educação em movimento: Eu quero ser melhor! Consultora Marli Barros.

Palestra: Conversando sobre moral e ética: o que podemos ensinar- Profº Dr. Mario Sergio Cortella.

2007- Participei da Campanha: “DIA MUNDIAL DE LIMPEZA DE RIOS E PRAIAS”- Demonstrando espírito cívico e ambientalista. Praia das Palmeiras. Instituto Terra & mar. ACAJU- Associação Caiçara Juqueriquerê. 15/09/2007.

2007- Participei II encontro de Pais e educadores. TEMA: “EMPREENDEDOR DE QUALIDADE- UM CAMINHO PARA QUEM EDUCA E SABE SE COMUNICAR. Proferida pelo Jornalista Carlos Abranches- TV Vanguarda. Secretaria municipal de Educação e Colégio Tableau. Teatro Mario Covas de Caraguatatuba. Carga 4/horas. 19/09/2007.

2007- Participei da Palestra: “CULTURA, EDUCAÇÃO, AMIZADE ENTRE AS NAÇÕES”. Sobre Intercambio de jovens do Rotary Club de Caraguatatuba- Palestra Intercambista: Laís de oliveira, que passou um ano nos Estados Unidos. 20/10/2007.

2008- Concluiu Curso de Dança Sênior e Geronto-ativação para trabalho com idosos e Pessoas com deficiência motora. Secretária da Educação e Desportos de Santa Catarina. Instituto BETHESDA-DAÇA SÊNIOR. Carga: 60/horas. Caraguatatuba, Março/2008.

2008- Concluiu curso: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS. Período de Março á agosto. Instituto Revelação. São José dos Campos. Carga: 180/horas.

2008- Conclusão e colação de grau no curso de PEDAGOGIA- UNIARARAS. 18/12/2008.

2010- Curso: ”TREINAMENTO DE PRIMEIROS SOCORROS”- Instrutor Operacional do GAC-ALBATROZ. Palestrante: Emanuel Gomes de Carvalho. Local: APAE- Caraguatatuba. Carga: 4/horas. 4/2/2010.

2010- CURSO DE AUTISMO. Ministrado pela Dra. Maria Elisa Granchi Fonseca. Secretaria da Educação de Caraguatatuba. Carga: 8/horas. 4/03/2010.

2010- Participou CAPACITAÇÃO PERIÓDICA PARA TUTORES DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD. - Semipresencial. UNIARARAS - Polo Caçapava. Carga: 6/horas.

2010- Organizei e Coordenei o I ENCONTRO DE SURDOS “SOMOS DIFERENTES, MAS PERTENCEMOS AO MESMO MAR”! EE Thomaz Ribeiro de Lima. DE-Caraguatatuba-Sp. Carga: 7/horas. 18/09/2010.

2010- Participei do I SEMINÁRIO “A INCLUSÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM SURDEZ”. Secretaria da Pessoa com deficiência de São Paulo. 23/10/2010.

2011- Participei do II Congresso de Pesquisa em TILS- Tradução e Interpretação da Língua de Sinais. Organizado Regional Sul-1. Pastoral dos Surdos. Cidade de Campinas. Dias 28 a 30 de janeiro. Carga: 20/horas.

2011- Organizei e Coordenei o II ENCONTRO DE SURDOS “SOMOS DIFERENTES, MAS PERTENCEMOS AO MESMO MAR”! EE Thomaz Ribeiro de Lima. DE-Caraguatatuba-Sp. Carga: 8/horas. 01/10/2011.

2011- Concluiu a Pós-Graduação “Lato Sensu” Em nível de Especialização em LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS. Faculdades integradas Espírita-UNIBEM. ATUALIZE. Carga: 600/horas. 6/12/2011.

2012- Realizei AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA DOS PROFESSORES INTERESSADOS À ATRIBUIÇÃO DE AULA PARA INTERLOCUTOR DE LIBRAS. (Aplicação de prova pratica) DE- Caraguatatuba. 03/04/2012.

2012- Concluiu Curso: “CURRÍCULO ADAPTADO PARA ALUNOS COM NECESIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”. CENP- SP. DE- Caraguatatuba. Período de agosto a dezembro 2011. Carga: 80/horas. 9/04/2012.

2012- Participei Curso: MUNDO LÍNGUA PALAVRA. Realizado pelo Museu da Língua Portuguesa de São Paulo. Praça da Luz. Carga: 6/horas. 11/08/2012.

2012- Participei do “V ENCIC – ENCONTRO NACIONAL CLARETIANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Palestra: “ESPORTES ADAPTADOS”. Carga: 2/horas. Batatais. 18/10/2012.

2012- Participei I FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL. PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO. Organizado pelo CPE- Centro Apoio Especializado. CAPE- São Paulo. Pindamonhangaba. Faculdade Anhanguera. Carga: 9/horas. 23/10/2012.

2013- Concluiu o Curso: ATUALIZAÇÃO LIBRAS – EAD. Período de março a dezembro. EFAP- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do estado de São Paulo. Carga: 120/horas.

2013- Monitorei Projeto: “ACERTE NO ALVO. TEMA: DICIONÁRIO, ORIGEM, FUNCIONALIDADE E FINALIDADE. Carga: 15/horas. 06/12/2013.

2013- Ministrei palestra OT. (Orientação Técnica) para professores da EU. Colônia dos Pescadores, no ATPC. O aluno Surdo e as atividades adaptadas. Carga: 3/horas. 07/03/2013.

2013- Participei no SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BILINGUISMO E FORMAÇÃO DE INTERPRETE E GUIA-INTERPRETE EDUCACIONAL. Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Secretaria dos Diretos da Pessoa com deficiência. Período de 17 a 18/09/2013.

2013- Participei Palestra: Primeiros Habitantes do Litoral Norte Paulista. POVOS INDÍGINAS. Arquivo Público Municipal- Ariano Sant’Ana de Barros. FUNDACC-Caraguatatuba. SP. Carga: 03h30minutos. 11/10/2013.

2013- Monitorei o Projeto 1º SARAU EM LIBRAS. Tema: “A NAMORADA”. (Entre poesias e coreografias em LIBRAS). Envolvendo um período de tempo de 20/horas distribuídos em 15 dias. 06/12/2013.

2014 - Fui Aprovada no CONCURSO DE PROVAS E TÍTULOS PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II, NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL- DEFICIÊNCIA AUDITIVA. DE- Caraguatatuba-SP. 25/03/2014.

2014- Conclui o Curso de LICENCIATURA DE ARTES E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. CLARETIANO. Batatais. 17/12/2014.

2016- Ministrei a Palestra: “CULTURA SURDA- QUEBRANDO MITOS. Centro Universitário Módulo. Carga: 2/horas. 30/03/2016.

2016- Participei 2º SEMINÁRIO NACIONAL DOS MOVIMENTOS BILÍNGUES DE SURDOS. Promovido pela empresa Mais LIBRAS. Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI. Comburui- SC. Dias 26 e 27 de maio 2016. Carga: 20/horas.

2016- Conclui: “CURSO ESPECIFICO DE FORMAÇÃO AOS INGRESSANTES NAS CLASSES DOCENTES DO QUADRO DO MAGISTÉRIO- ETAPA 1”- Fundamentos Básicos 1ª Edição. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo. “Paulo Renato Costa Souza”. Carga: 120/horas.

2017- Participei do evento: “setembro AZUL – DIREITOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS DA COMUNIDADE SURDA”. Promovido pelo Instituto Federal- SP. Cidade Campos do Jordão- SP. 09/03/2017. Carga: 8/horas.

2016- Participei da BANCA EXAMINADORA NA QUALIDADE DE ORIENTADORA. TCC- Pedagogia. Alunas: Barbara Gomes e Leda Márcia Paula. Intitulado “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS”. 06/12/2016.

2016- Particpei da BANCA EXAMINADORA NA QUALIDADE DE OUVINTE. TCC-Pedagogia. Aluna: Fernanda Bolant Fernandes. Intitulado “A SEXUALIDADE EMANCIPATÓRIA DA CRIANÇA ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DO ÂMBITO FAMILIAR”. 01/12/2016.

2016- Particpei da BANCA EXAMINADORA NA QUALIDADE DE OUVINTE. TCC-Pedagogia. Alunas: Eloá Kagus Ruzal e Renata Souza Laurindo. Intitulado “DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA”. 06/12/2016.

2016- Particpei da BANCA EXAMINADORA NA QUALIDADE DE OUVINTE. TCC-Pedagogia. Alunas: Sandra Cristina Claudino e Bruna Pereira Campos. Intitulado “AUTISMO E APRENDIZAGEM: O QUE É E COMO SE FAZ”. 01/12/2016.

2017- Ministrei o curso: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM LIBRAS - Centro universitário Módulo. 40 horas. Alunas e ex-alunas da universidade.

2017- Idealizei e Dirigi o espetáculo: PRISMA! COLOCANDO COR E ENERGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

4 DISCUSSÃO

Paulo freire fala no seu livro sobre saberes necessários à pratica educativa, chama nossa atenção a palavra “NECESSÁRIA”, lógico sabe-se que Necessário é um adjetivo que qualifica tudo aquilo que é preciso, essencial e de grande necessidade. Portanto, muito mais do que boa vontade, a pratica pedagógica necessita de autonomia responsável para que o cotidiano escolar seja transformador no âmbito dos saberes pedagógicos. A pratica de ensinar-aprender participa de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAI

Quando estava em processo de formação ainda na graduação, cheia de sonho e também de insegurança quanto à futura atuação, tentei imaginar como seria a prática..., mas, esqueci de um detalhe muito importante a educação é dinâmica e nada se repete cada dia é um acontecimento diferente, novo e depende do professor dar “tom” para a rotina ser branda, e a novidade educacional emergir.

Independente da modalidade educativa ou do espaço educacional a sala de aula é um palco e cada dia se tem a possibilidade de proporcionar um belo espetáculo do saber, aos alunos, tornando a aula envolvente, empolgante, consolidando de fato, o processo de ensino e aprendizagem, já que o ser humano para aprender necessita de ambiente positivo e saudável.

A educação especial, não tolera desânimos, má vontade ou a mesmice, tudo tem que ser alegre envolvente com objetivos claros.

Foi por isso que busquei formação na Arteducação para dar melhor qualidade ao meu trabalho pedagógico junto aos alunos especiais. E descobri que as atividades e jogos cênicos é um recurso didático pedagógico que contribui de forma inequívoca com o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais trabalhando seu desenvolvimento integral. A experiência com os alunos especiais, carrego nas aulas de formação de professores na forma de repassar conteúdos teóricos, contextualizando o saber, com sabor, entusiasmo e afetividade.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.