

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Programa de Pós-graduação em Psicologia

**MÉTODOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: perspectiva de inclusão**

Domingos José Maiato

Belo Horizonte

2013

Domingos José Maiato

**Métodos utilizados pelos professores para educação de alunos
com deficiência auditiva: perspectiva de inclusão**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como pré-requisito para a obtenção do título de mestre em psicologia.

Orientadora: Dr^a Jacqueline Moreira de Oliveira
Co-orientadora: Dr^a Rosa Maria Corrêa

**Belo Horizonte
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M217m Maiato, Domingos José
Métodos utilizados pelos professores para educação de alunos com deficiência auditiva: perspectiva de inclusão / Domingos José Maiato. Belo Horizonte, 2013.
120f.: il.

Orientadora: Jacqueline Moreira de Oliveira

Coorientadora: Rosa Maria Corrêa

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Professores de educação especial. 2. Deficientes auditivos - Educação. 3. Educação especial. 4. Inclusão em educação. I. Oliveira, Jacqueline Moreira de. II. Corrêa, Rosa Maria. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU:376.33

Domingos José Maiato

Métodos utilizados pelos professores para educação de alunos com deficiência auditiva: perspectiva de inclusão

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013

Professora Dr^a Jacqueline Moreia de Oliveira (Orientadora) (PUC-Minas)

Professora Dr^a Rosa Maria Corrêa (Co-orientadora) (PUC-Minas)

Professora Dr^a Érika Lourenço (UFMG)

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus amores Ade, Antónia, Djudju, Armandinho e todos aqueles que me querem bem.

Agradecimento

A Deus, pai todo poderoso pelo dom da vida, e por iluminado sempre o meu caminho.

A todos os professores do programa pela competência, profissionalismo, dedicação e paciência com que ministraram suas aulas.

O agradecimento especial vai para as professoras Jacqueline e Rosa por me terem acompanhado com muita sabedoria e que sem elas esse trabalho não seria possível.

Aos meus pais, Marcos e Maria pela educação sem igual, sem eles nada disso teria acontecido.

A todos os meus colegas Francisco, Marcos, Pedro, Manuel, Caetano e Infeliz pelo convívio e partilha de conhecimentos.

Aos meus irmãos por acreditarem em mim e me terem encorajado.

Aos colegas do programa pós-graduação em psicologia pelo convívio e pela partilha de conhecimentos.

A recompensa do problema resolvido não é a solução do problema, é o sucesso daquele que o resolveu com os seus próprios meios, é a imagem que pode ter de si mesmo como alguém capaz de resolver problema, de fazer matemáticas, de aprender.

Bkouche

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE-Atendimento Educacional Especializado
AASI- Aparelho de Amplificação Sonora Individual
CEFAMS-Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CES-Câmara de Educação Superior
CENC-Campanha Nacional de Educação de Cegos
CESB-Campanha para Educação de Surdo Brasileiro
CNE-Conselho Nacional de Educação
ECA-Estatuto de Criança e Adolescente
EJA-Educação de Jovem e Adulto
INES-Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais
LDBE-Lei de Diretrizes Bases de Educação
NEE-Necessidades Educativas Especiais
PROESP-Programa de Esporte do Estado do São Paulo
MEC- Ministério da Educação e Cultura

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa realizada em duas escolas da cidade de Belo Horizonte com objetivo de investigar os métodos utilizados pelos professores e que por sua vez caminham para aprendizagem de alunos de alunos com deficiência auditiva justificando assim a perspectiva da educação inclusiva. O estudo de caso foi a metodologia para realização dessa pesquisa, empregando-se como coleta de dados o questionário com perguntas semiestruturadas. Participaram da pesquisa quatro professores sendo dois da escola especial e dois da escola comum; os resultados indicam que existe a vontade de trabalhar com esse tipo de alunos mais que necessitam também de interprete no caso da escola comum.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, a Conferência de Milão sobre direito do surdo a educação, a Constituição do Federal do Brasil, LDB, (Lei e Diretrizes e Bases de Educação) todos esses documentos regulamentam o acesso, a permanência e, ate mesmo, a participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Porém alguns estudiosos do assunto sobre inclusão também foram referenciados neste trabalho sendo assim reconhecemos que é possível conscientizar toda sociedade que esta problemática necessita de um trabalho conjunto entre as entidades políticas, agentes da educação básica, pais e familiares para construção de uma sociedade mais justa.

Palavra Chave: Métodos professores, alunos, deficiência auditiva.

ABSTRACT

This dissertation presents a research carried out in two schools in city of Belo Horizonte in order to investigate the methods used by teachers and by their vez go to students learning of students with hearing impairment thus justifying the perspective of inclusive education. The case study was the methodology for conducting this research, using data collected as the semi structured questionnaire with questions. The participants were four teachers and special two schools and two of the common school, the results indicates that there is a willingness to work with such students most in need of interpreter also in the case of the common school.

The Universal Declaration of Human Rights, the Declaration of Salamanca, the Milan Conference on Rights, of deaf education, the Federal Constitution of Brazil, LDB (Law and Guidelines and Bases of Education) all these documents governing access, permanence and, even, the participation of students Special Educational Needs.

But some scholars on the subject inclusion were also referenced in this work so that you can recognize every society aware that this problem requires a joint effort between political entities, agents of basic education, parents and family to build a fairer society.

Keyword: Methods teachers, students, deaf.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Objetivos.....	3
1.1.1 Objetivo geral.....	3
1.1.2 Objetivos específicos da pesquisa.....	3
1.2 Justificativa.....	4
1.3 Hipótese.....	5
CAPÍTULO II	
2. EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	7
2.1 Educação Especial.....	18
2.2 Educação Inclusiva.....	23
2.3 Da integração escolar a educação inclusiva.....	33
CAPÍTULO III	
3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	44
3.1 Conceito e classificação da pessoa com deficiência auditiva.....	53
3.2 A educação da pessoa com deficiência auditiva.....	58
3.3 Direito do surdo a educação.....	62
3.4 Métodos para educação de aluno com deficiência auditiva.....	65
CAPÍTULO IV	
4 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	70
4.1 A legislação.....	75
4.2 Perspectivas de formação do professor para atender aluno com deficiência auditiva.....	81
4.3 O professor e sua atuação no processo de inclusão.....	85
CAPÍTULO V	
5 ABORDAGEM METODOLÓGICA	90
5.1 Coleta e análise dos dados.....	90
5.2 O rosto da instituição.....	92
5.3 A amostra.....	95

5.4 Procedimentos.....	95
5.5 Análise e discussão dos resultados.....	97
6. CONCLUSÃO.....	103
REFERENCIAS.....	106
APÉNDICE.....	117

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão é um assunto bastante complexo, principalmente quando se trata de pessoas com algum tipo de deficiência. O objetivo último é de levar um subsídio teórico, metodológico, para capacitar os professores do Ensino Primário da República de Angola na Província de Malange, especificamente no Instituto Médio de Formação de Professores (IMFP), e garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade às crianças com necessidades educativas especiais. A experiência em Angola mostrou-me a necessidade de construção do conhecimento por meio de uma metodologia para a educação especial e a educação inclusiva.

Comovido pela experiência acadêmica e profissional, tenho clareza de que tal situação é bastante preocupante, uma vez que as crianças com necessidades educativas especiais precisam muito de aprender e desenvolver suas atividades de forma integrada com as demais crianças. Essas experiências inspiraram-me para buscar um enfrentamento dos novos desafios da educação inclusiva. Antes desse enfrentamento ativo, é necessário analisar a situação atual e que se verifiquem as experiências de outros países mais avançados na questão para que sirvam de exemplo. Assim, pretende-se neste trabalho pesquisar de que maneira a questão da inclusão vem sendo implementada nas escolas do Brasil para um posterior desafio em Angola.

De acordo com Scotti (1999, p. 20) a educação deve ser por princípio algo liberal, democrático e não doutrinária. Porém, o aluno deve ser, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. Por outro lado a educação especial deve também obedecer aos princípios da educação geral, devendo ser iniciada no momento em que se identifique atraso ou alterações no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo da sua vida, valorizando suas potencialidades e proporcionando todos os meios para desenvolvê-las.

De acordo com Stainback e Stainback (1999) as escolas devem funcionar como comunidades acolhedoras, sendo que o primeiro passo desse processo seria o desenvolvimento de uma cultura escolar baseada no reconhecimento, na valorização e no respeito de todos os alunos. Dessa forma, a preocupação da educação é o desenvolvimento integral do homem, tendo em vista sua vida

produtiva na sociedade, fundado no equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos.

Na sociedade do conhecimento, as políticas sociais estão cada vez mais vinculadas à ampliação da cidadania. Na base desse processo estão os direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles o direito à educação. A presença dos direitos fundamentais nas constituições, como direitos subjetivos da pessoa, abre espaço para a criação de uma categoria fundamental que demanda a proteção especial.

Sendo assim, todos os seres humanos, pelas razões aqui expostas, têm os mesmos direitos. A constituição federal brasileira assegura este pressuposto, assim como a constituição da República de Angola. No caso desta, a Assembléia Nacional aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação¹ (Luanda, 31 de dezembro de 2001), que vigora até o presente momento. Dentro dessa lei, temos o artigo 42º, que fala da regulamentação, no qual encontraremos a subseção 1, referente a educação especial. Esse tipo de educação é definido como uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema de ensino geral, quer para o subsistema da educação de adultos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais e com transtornos de conduta, tratando da prevenção, da recuperação e da integração socioeducativa e socioeconômica dos mesmos e dos alunos superdotados.

No artigo 44º, para além dos objetivos do subsistema do ensino geral, são também apontados os objetivos da educação especial. São eles:

- Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;
- Apoiar a inserção familiar, escolar e social das crianças e jovens deficientes, ajudando na aquisição de estabilidade emocional;
- Desenvolver as potencialidades de comunicação;
- Desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;
- Proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando à integração na vida ativa;
- E, por último, criar condições para os alunos superdotados.

¹ Lei de bases do sistema de educação, Luanda, 31 de dezembro de 2001. disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf. Acesso em: 3 abr. 2011.

A proposta da educação inclusiva defende a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em classes regulares. Tal proposta começou a ser desenvolvida na década de 1990, recomendando mudanças estruturais e pedagógicas na escola, assumindo que a escola deve adaptar-se às necessidades de cada aluno.

A educação inclusiva é, no momento, um enorme desafio para os sistemas educacionais. Ela representa um novo caminho que está sendo construído por pessoas que sonham com uma sociedade justa, solidária e pronta para garantir os direitos de todos que nela vivem, sendo essa vivência encarada no sentido de conviver, compartilhar, desfrutar, participar, relacionar e interagir.

O projeto político pedagógico nas escolas inclusivas deve ser um processo em constante revisão e aprimoramento, por sustentar sua proposta de educação e seu trabalho pedagógico. Nesta dissertação, a inclusão será considerada como uma proposta educacional de reestruturação das escolas, visando a uma educação que atenda a todos os alunos, ou seja, capaz de respeitar seus interesses, ritmos e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios.

Nesta ordem de ideia, pretende-se investigar os avanços e impasses existentes dentro da escola para a consolidação da inclusão do aluno com deficiência auditiva. Para isso, esta dissertação investigou como os professores da escola especial e comum atuam metodologicamente com alunos de deficiência auditiva.

Este ponto de partida ajudou na construção desse trabalho, que entendemos contribuir para o enfrentamento desse desafio árduo de levar a conscientização da sociedade de que é possível considerar a diferença e valorizar a diversidade.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral:

Levantar estudos teóricos e observar as práticas de uma escola especial e de uma escola regular comum no ensino de alunos com deficiência auditiva.

1.1.2 Objetivos específicos

Conceituar a educação inclusiva e especial no contexto histórico;

Realizar um estudo sobre formação de professores, tendo em vista a capacitação para a educação inclusiva;

Identificar possíveis métodos para assegurar o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva nas classes regulares de uma escola especial e de uma escola pública comum.

Analisar os métodos utilizados na sala de aula com alunos com deficiência auditiva, tendo em vista a inclusão dos mesmos;

Comparar as técnicas de uma escola especial de alunos com deficiência auditiva com as de uma escola comum.

1.2 Justificativa

Duas grandes conquistas lançaram-me para a busca do enfrentamento desse desafio que se chama inclusão escolar; um desafio difícil, mas possível de ser enfrentado e superado, de acordo com Werneck (1992). O desafio está posto, e não há receitas prontas; por isso, não há um caminho a se trilhar, mas a se construir. E o único instrumento que temos hoje para iniciar esta caminhada é a vontade que temos de aceitar o desafio.

No decorrer da minha formação, fui me deparando com várias situações ligadas a dificuldades de aprendizagem, tendo algumas delas acontecido no momento da elaboração de minha monografia para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia. A mesma, intitulada “Processo da Escolha da Profissão”, ofereceu indicadores suficientes para se pensar o presente tema. Na discussão sobre como orientar o processo de escolha profissional por parte dos alunos, ficou claro que os professores não estão preparados para realizar este tipo de orientação. Estes professores, porém, alegam que alunos com necessidades educativas especiais não seriam capazes de escolher uma profissão, além de agirem de forma a excluir esses alunos do processo educacional.

Dessa forma, concluímos que, se de um lado, os professores afirmam que os alunos são “fracos de mente”, ou seja, que não compreendem que apresentam problemas de aprendizado; de outro lado, os próprios professores também são incapazes de ensinar, ou seja, precisam de capacitação para o trabalho com a pessoa deficiente. Isso porque o processo de escolha da profissão requer uma orientação, uma explicação sobre as várias profissões, vantagens e desvantagens,

caso que não se faz sentir dentro do processo de ensino aprendizagem, e a maioria dos professores não está suficientemente preparada para realizar a verdadeira função de professor.

Se partirmos do princípio de que o professor é um educador, a partir do momento que ele assume o compromisso, ele passa a se relacionar com os alunos e, dentro dessa relação, não deve haver desigualdade. Partimos, portanto, do princípio da igualdade de direitos. Daí a minha preocupação em trabalhar a temática da inclusão de alunos com deficiência, com um olhar sobre aquilo que são as políticas da escola inclusiva e as metodologias de inclusão para preparar os professores no sentido de garantir o acesso desses alunos. O acesso à escola é direito de todos, podendo diferentes tipos de aluno matricular-se em qualquer escola regular.

Por outro lado, é preocupante que no índice de desemprego o grupo mais afetado seja dos deficientes, dado que parece apontar para uma discriminação. Nós, como profissionais da educação, agentes sociais, não podemos deixar permanecer esta prática discriminatória, sendo necessário que trabalhemos no processo de inclusão para produzir a igualdade de oportunidade para todos.

1.2 Hipótese

Se os profissionais da educação e a sociedade em geral tiverem em conta o cenário ético dos Direitos Humanos, que sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo, então poderemos trabalhar no processo de inclusão de crianças com deficiências. Por outro lado, a preparação do professor nessa direção requer um modelo de formação diferente dos já existentes. No caso das crianças surdas, a preparação dos profissionais da educação bem como dos familiares no uso da língua de sinais poderá ser o reforço fundamental para que a criança surda sinta que pode se relacionar com outras crianças ouvintes.

O presente trabalho é composto por quatro capítulos, sendo que o foco da parte introdutória (Capítulo I) é a descrição da situação problemática. Já o Capítulo II desta pesquisa contextualiza de forma resumida a maneira como era vista a pessoa com deficiência no mundo e depois no Brasil bem como os primeiros passos do

processo de inclusão dos deficientes no Brasil e como foi configurada a questão educacional no século XX.

No Capítulo III fala da história da educação do surdo, apresenta ainda as principais ideias sobre a fundação da primeira escola pública para os surdos, em Paris (1755), e as conclusões de vários pesquisadores sobre o congresso de Milão (1880), o qual representou um marco divisor na história da educação dos surdos, além de uma discussão dos métodos que podem ser utilizados no processo ensino/aprendizagem para alunos com deficiência auditiva.

O Capítulo IV traz toda uma discussão acerca da formação do professor e sua atuação no processo inclusivo, assim como o perfil do educador inclusivo.

O Capítulo V descreve a pesquisa apresentando a análise dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas, que de certa forma serviram para construir o referido estudo.

No último capítulo está apresentada a conclusão da pesquisa, as considerações finais do trabalho, visando responder a pergunta colocada no início: como os professores atuam metodologicamente no ensino com alunos de deficiência auditiva na escola especial e na escola comum?

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A trajetória das pessoas com deficiência começa com a história da humanidade, pois esses sujeitos sempre existiram e sempre existirão. A única coisa que muda é o olhar da sociedade quanto a essas pessoas e que varia de sociedade para sociedade.

Silva (1987) indica que em alguns registros que:

Na historia antiga e na idade media as pessoas com deficiência, receberam dois tipos de tratamento quando se observa a História Antiga e Medieval: a rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Da mesma forma, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. Já em Atenas, influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” – os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade. (Silva, 1987, p. 21).

Constatamos então que desde sempre existiram na História da humanidade indivíduos com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva. Como afirma Silva (1987): anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente. Estas doenças são tão antigas quanto a própria humanidade.

O autor afirma ainda que a Escola de Anatomia da cidade de Alexandria, que existiu no período de 300 a.C. Dela ficaram registros da medicina egípcia utilizada para o tratamento de males que afetavam os ossos e os olhos das pessoas adultas.

Segundo Silva, (1987) a influência cristã e seus princípios de caridade e amor ao próximo contribuíram, em particular a partir do século IV, para a criação de hospitais voltados para o atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência. No século seguinte, o concílio da Calcedônia (em 451) aprovou a diretriz que determinava expressamente aos bispos e outros párocos a responsabilidade de organizar e prestar assistência aos pobres e enfermos das suas comunidades. Desta forma, foram criadas instituições de caridade e auxílio em diferentes regiões, como o hospital para pobres e incapazes na cidade de Lyon, construído pelo rei franco Childebert no ano de 542.

Segundo o mesmo autor essa ideia foi totalmente aceita porque os candidatos a padre não podiam ter certas mutilações ou alguma anomalia, porém, Gelásio I, papa que reinou entre 492 a 496, orientou aos sacerdotes afirmando que os postulantes não poderiam ser analfabetos nem ter “alguma parte do corpo incompleta ou imperfeita. Mas segundo a história mesmo com algumas restrições houve uma mudança no olhar quanto a problemática da deficiência.

Sobre a questão da exclusão, é válido realizar uma retrospectiva, para que se possa entender melhor o presente. Existem registros históricos acerca da forma pela qual as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram tratadas. Na era pré-cristã, os preceitos de Sêneca (filósofo e poeta romano nascido em 4 a.C.) estabeleciam o seguinte:

[...] nós matamos os cães danados, os outros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (SÊNEGA, século XV, *apud* CARVALHO, 1997. 41)

Para Carvalho (1997), a maneira como os sujeitos com necessidades especiais vêm sendo tratados está ligada aos sentimentos e conhecimentos peculiares a cada época da história, às exigências socioculturais e à concepção de homem e do mundo.

Em razão dos sentimentos e conhecimentos de cada época da história, as pessoas portadoras de deficiências eram tratadas de uma ou outra maneira: abandonadas em locais de isolamento, prisões, ambientes de proteção, hospitais, sendo todos esses atos, justificados na cultura local e no momento histórico (CARVALHO, 1997, p. 15).

Essa autora relata as divergências e ambivalências referentes às maneiras de ver e tratar as pessoas com deficiência, usuais entre os romanos e gregos antigos: “enquanto em alguns lugares de Roma elas podiam ser mortas, em outros eram submetidas a um processo de ‘purificação’, para livrá-las dos seus maus desígnios” (CARVALHO, 1997, p. 15).

O que podemos constatar é que, em uma mesma época, podem coexistir posicionamentos diferenciados, dependendo, sobretudo, do contexto, do nível de desenvolvimento e da cultura. Assim, no atual século, por exemplo, conforme os meios sociais constatou-se desde posturas mais receptivas e menos restritivas, até as que se peculiarizam pela exclusão e pela desqualificação, tendo em vista a priorização e o culto do intelecto e da estética.

Segundo Carvalho:

[...] a humanidade transmite o seu legado para as gerações que as sucedem. As convicções mudam, os conhecimentos se multiplicam e passam a explicar de formas diferentes os diversos fenômenos. Sobre a concepção de deficiência, a história revela igual trajetória (CARVALHO, 1997, p. 15).

No livro *A República*, Platão explica que, na Grécia Antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou escondidas: “quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não devem ser divulgado” (PLATÃO *apud* CARVALHO, 1997, p. 14).

Para Silva (1987) a Idade Média, por ter se estendido por um longo período da história da humanidade, foi um período em que se vivenciaram atitudes e sentimentos contraditórios em relação às pessoas com deficiências: rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização. Havia, assim, um radicalismo de sentimentos e atitudes ambivalentes, caracterizados pela dúvida, pela ignorância e pela religiosidade, que se consubstanciavam numa mistura de culpa, piedade e reparação.

Segundo Carvalho (1997) no período retratado, as pessoas com deficiência, os loucos, os criminosos e aqueles que eram considerados como “possuídos pelo demônio” eram excluídos socialmente, devendo ser afastados do convívio social ou até mesmo sacrificados. Na Inglaterra, no século XIII, esses sujeitos recebiam proteção legal, viabilizadas pelas assessorias de um tutor e de um curador para gerenciarem seus bens, sendo que, muitas vezes, o próprio rei se tornava tutor, demonstrando, nestes casos, uma situação de privilégios.

Silva (1987) afirma que em alguns momentos da Idade Média, houve uma valorização de pessoas com deficiência, que eram consideradas como possuidoras de poderes sobrenaturais; por conseguinte, eram protegidas pela comunidade, situação que ainda pode ser verificada na atualidade. A ciência ainda não encontrou explicações concretas para muitas deficiências. Assim, nesta situação, geralmente, famílias e comunidades vão criando suas próprias explicações, numa tentativa de se redimirem de suas supostas culpas.

Para Silva (1987), entre os séculos XV e XVII:

No mundo europeu cristão, ocorreu uma paulatina e inquestionável mudança sócio-cultural, cujas marcas principais foram o reconhecimento do valor humano, o avanço da ciência e a libertação quanto a dogmas e

crendices típicas da Idade Média. De certa forma, o homem deixou de ser um escravo dos “poderes naturais” ou da ira divina. Esse novo modo de pensar, revolucionário sob muitos aspectos, “alteraria a vida do homem menos privilegiado também, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais” (Silva, 1987, p. 226).

A partir desse momento fortaleceu a ideia de que pessoas com deficiência deve ter uma atenção própria, fortalecendo deste modo No século XVI, foram dados passos decisivos na melhoria do atendimento às pessoas portadoras de deficiência auditiva que, até então eram consideradas como “ineducáveis”, quando não possuídas por maus espíritos.

Conforme Jannuzzi (2004), no Brasil, por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos, nas Santas Casas, salvo algumas exceções de crianças que até participavam de algumas instruções com outras crianças ditas normais.

Segundo Silva (1987) ao longo dos séculos XVI e XVII em alguns países europeus, foram sendo construídas locais de atendimento específicos para pessoas com deficiência. Assim, houve de forma muito lenta a valorização dessas pessoas. No entanto entre outras práticas discriminatórias prevaleceu a questão da igreja católica segundo a qual os deficientes não podem ser aceites para o sacerdócio.

No Renascimento, tendo em vista a instauração de uma dimensão mais humanista, o deficiente passou a ser visto de uma maneira mais natural, e a deficiência explicada na perspectiva de casualidades naturais, revestindo-se de um caráter patológico. Em síntese, a partir de então, passou-se a falar em etiologias naturais, em visões médicas e em concepções mais racionais, no que tange à questão da deficiência.

Segundo Mazzota (2005), a Igreja, durante muito tempo, não considerava as pessoas com qualquer deformidade como sendo criações divinas, pois, ao considerar a plenitude e onipotência de Deus e a ideia que o homem teria sido criado à sua imagem e semelhança, avaliava que a “figura” de Deus não poderia ser atribuída a nenhuma deformidade. Esta interpretação da referida instituição, que prevaleceu durante muito tempo, contribuiu para a exclusão das pessoas com deficiência como humanas e cidadãs.

Esse pensamento de cunho místico permaneceu até o século XVII, época na qual se iniciaram percepções sobre a necessidade de procurar ajuda para os males físicos e mentais, através do uso de terapias medicamentosas.

O “modelo médico” passou, então, a contribuir para o desenvolvimento do tratamento de vários tipos de deficiências, ajudando, inclusive, a preveni-las. Saber sobre as características de uma doença ou deficiência nos ajuda a não trabalhar por intuição e por ensaio-e-erro. Uma crítica feita a esse modelo, entretanto, é que ele imputa a incapacidade à pessoa, o que impede ações que poderiam ser eficazes para o desenvolvimento das suas habilidades.

Esse modelo se refere à segunda fase da história da Educação Especial e é caracterizado pela segregação institucional (SASSAKI, 1997). No início dessa etapa, afastava-se a pessoa com deficiência de sua família, internando-a em instituições para o tratamento que se limitava a prestar cuidados médicos sem preocupação educacional. Mesmo considerando que separar a pessoa com deficiência do convívio familiar seja um ato de desumanidade, não podemos esquecer a dificuldade de se lidar, na época, com os vários tipos de deficiência no âmbito familiar. Apesar de esse sistema ser passível de questionamento, não podemos negar que ocorreu, neste período, um avanço de conhecimento científico que contribuiu para o desvelamento de problemas ligados ao campo da deficiência.

Sassaki (1997) informa ainda que essas formas de conceber a existência de pessoas com deficiência retratam as dificuldades pelas quais passaram, historicamente, as diversas culturas no sentido de compreender as diferenças de determinados sujeitos e de lidar com elas, dificuldades que ainda persistem, na atualidade. Em síntese, na época retratada, a concepção de deficiência e avaliação de “sujeitos especiais” foi marcada por preconceitos, desvalorização e pensamentos estereotipados, o que demonstra a carência tanto de uma conscientização, quanto de um embasamento teórico que pudessem contribuir para mudanças de posturas, atitudes e posicionamentos.

O início do século XX herdou todo um acervo de crenças, mitos e preconceitos que rotularam historicamente os sujeitos especiais, a despeito da evolução alcançada. Já a abordagem evidenciada no final do século passado, traduzida na forma de conceber a deficiência e as pessoas deficientes, pode ser considerada como uma transição da segunda para a terceira fase, que, de acordo com Sassaki (1997), é denominada “fase da integração”. Nela, busca-se a

integração de pessoas com deficiência na sociedade, mas só depois de elas terem superado, pelo menos parcialmente, suas dificuldades. Percebe-se, assim, um caráter assistencialista e, muitas vezes, caritativo, relativo ao atendimento dado por profissionais aos referidos sujeitos (CARVALHO, 1997).

Em decorrência disso, naquela época, os técnicos, os especialistas e as pessoas que se dedicavam como voluntárias à causa das pessoas com deficiência, criando instruções e lutando por sua manutenção, eram enobrecidas e reconhecidas socialmente.

Constatamos que, geralmente, as pessoas se compadecem dos sujeitos com necessidades especiais, entretanto, muitas vezes, deles se afastam, por desconhecerem seus problemas e necessidades. A falta de conhecimento contribui para que as pessoas com deficiências sejam marginalizadas, ignoradas, excluídas. Para Mazzotta (2005):

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população [...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através das medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século passado (MAZZOTTA, 2005, p. 15).

Essas medidas, muitas vezes, foram resultado de lutas das pessoas que sofriam com a discriminação social. O final do século foi marcado por movimentos de minorias pelo cumprimento da legislação em vigor e para a criação de novas leis que dessem a eles condições de viverem plenamente sua cidadania. A partir de então, foram lançadas as primeiras sementes da quarta fase, a da “inclusão”, que reconhece todas as pessoas como cidadãos, sujeitos de direitos.

Segundo Carvalho (1997):

A referência a “todas as pessoas” contempla não apenas as pessoas com deficiências, mas todas as minorias discriminadas. Dessa forma, percebemos a grandiosidade do movimento a favor da inclusão e a responsabilidade da sociedade para que se faça cumprir essa nova concepção. Temos consciência de que os atuais modelos não são capazes de incluir todas as pessoas, muito ao contrário, pois eles são excludentes e por isso mesmo, o novo paradigma deve ser, realmente, instaurado. “Mas, aos poucos, estamos evoluindo. A deficiência, por certo, vem perdendo a sua natureza maniqueísta, seu caráter de bem e mal, de luz ou de trevas. Começa a ser vista como uma condição humana” (CARVALHO, 1997, p. 20).

Estamos passando por um período de transição, em que percebemos os acertos e os desacertos, as ambivalências e contradições que ainda marcam o comportamento e as atitudes frente à deficiência.

As iniciativas em prol da inclusão, além de sensibilizarem, impulsionarem, proporem e organizarem medidas para promover o atendimento às pessoas com deficiência contribui para a ampliação dos conhecimentos e para a ocorrência de mudanças sociais. Essa busca pela inclusão reflete uma nova concepção de homem, que procura, na diversidade, uma forma positiva de convivência. Entende-se que é a partir das diferenças que há crescimento. Fraser (1995) propõe duas políticas de igualdade: as de reconhecimento e as de distribuição. Para ela, nas políticas de reconhecimento há “um horizonte e um conteúdo positivo na medida em que visam a desconstruir situações de segregação e/ou estender nos campo dos direitos civis e políticos” (FRASER *apud* CURY e all, 2005, p. 71). Essa política nos mostra um caminho para se começar a trilhar em direção à inclusão.

Segundo Cury (2005, p.72) nas políticas de distribuição há como referência à sustentação dos direitos sociais e a redistribuição equitativa, da riqueza e da renda à vista de carências e privações existentes. Essas, no entanto, envolvem iniciativas que não dependem apenas de cidadãos comuns, o que as torna mais inatingíveis.

Sobre a condição das pessoas com deficiência vivenciada atualmente no Brasil, Carvalho faz a seguinte afirmação:

[...] os documentos de direito humanos internacionais, os movimentos em prol das minorias, os discursos ideológicos e políticos, legislações, todos apontam para uma crescente evolução do conceito de deficiência e das reais condições de seus portadores como pessoas de direitos, com necessidade de inserção e de integração social (CARVALHO, 1997, p. 20).

Vivenciamos, dessa forma, a instauração de uma luta voltada para a defesa dos direitos, que tem sido abraçada por muitos deficientes. Chegamos, então, a uma condição em que pessoas com necessidades especiais defendem sua cidadania, impondo-se como sujeitos de direitos. Também as instituições que atendem essas pessoas vêm se propondo a uma mudança de postura, no sentido de se tornarem menos assistencialistas e mais reconhecedoras das potencialidades e das habilidades dos “sujeitos especiais”. Em síntese, mais importante do que respeitar as diferenças é buscar as afinidades e semelhanças entre valores, expectativas, desejos, gostos e convicções que são comuns, inerentes a todos os seres humanos.

A propósito, Mazzotta (2005) salienta que, no século XX, a questão educacional foi se configurando, mais pela concepção médico-pedagógica, sendo mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com o avanço da psicologia, novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação e configuram a concepção na linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino. Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam os estudos em Educação Especial no Brasil.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2003) advoga que, desde o início da década de 1990, vimos a intensificação do uso das expressões “inclusão social”, “inclusão digital”, “inclusão educacional”, entre outras. Tais expressões veiculam, no contexto político atual, o sentido de defesa e garantia dos direitos dos sujeitos e/ou grupos submetidos historicamente a processo de exclusão em alguma área da vida humana.

Além disso, Silva (2003) lembra que os movimentos em prol dos direitos humanos “dos excluídos” e a ideia de que esses direitos devem ser facultados a todos os cidadãos pelo Estado e buscados livremente pelos próprios cidadãos, são anteriores ao surgimento do conceito de inclusão. Segundo Abbagnano,

O direito à vida, à liberdade, igualdade, segurança, saúde, educação, lazer, entre tantos outros são, sobretudo, resultado de uma luta histórica que vem sendo construída desde a Revolução Francesa, movimento que proclamou, a nível do mundo, o lema “liberdade, igualdade e fraternidade” e contribuiu para a difusão de ideias liberais que defendiam como postulado fundamental que bastava ao indivíduo buscar inteligentemente sua própria felicidade para estar buscando, simultaneamente, a felicidade dos demais (ABBAGNANO, 2007, p. 696).

O princípio de que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito e o reconhecimento público de que todos os homens são dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade só vieram a ser oficializados, no contexto mundial, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. I), que, desde 1948, orienta o discurso de inúmeras políticas que se propõem a defender o movimento pela inclusão.

Santos (2002) entende que a cidadania das pessoas com necessidades especiais é um caminho recente e que evolui de maneira tímida, pois toma corpo apenas na década de 1990, com o movimento de educação para todos apesar de ter início em forma de diretrizes políticas pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nesta conformidade, Serra (2008) argumenta que esta Declaração representa, sem dúvida, um grande marco no processo de inclusão social da pessoa com necessidades especiais. Ainda que não seja um documento especificamente destinado para a educação especial, favorece indiretamente o movimento de inclusão social da pessoa com necessidades educativas especiais, pois propõe a igualdade entre os homens e o direito à educação a todos os indivíduos.

Segundo Sasaki (1997) a inclusão educacional trata do direito à educação, comum a todos as pessoas, e do direito de receber essa educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares. As tendências mais recentes dos sistemas de ensino são:

- a) integração/inclusão do aluno com necessidades especiais preferencialmente no sistema regular de ensino e, se isso não for possível em função do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especiais;
- b) ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- c) melhoria da qualidade dos professores do ensino fundamental;
- d) expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

A seguir, Serra julga que:

Promover a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos independentemente de suas diferenças e necessidades (SERRA, 2008, p. 33).

Conforme os escritos do MEC/SEESP

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural social e pedagógica desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de igualdade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 1).

No entanto, podemos afirmar que o campo da educação para todos, iniciado na Conferência Mundial sobre Educação para todos, também pode ser entendido como resultados de uma necessidade, tendo em vista a constatação de que mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário. Verificou-se,

portanto, que, além das pessoas portadoras de deficiência, outras como os negros, os pobres e as mulheres, por exemplo, também enfrentavam situações de exclusão.

Assim, conforme destaca Santos (2002), o conceito de inclusão passou a ser entendido num contexto mais amplo, que engloba todas as pessoas que experimentam a aprendizagem e a participação, e não somente as pessoas com deficiência. O conceito de inclusão passou de uma ideia a uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive educacional. E, como toda luta, a inclusão exige coragem, sendo necessárias para o alcance dessa inclusão no ambiente escolar a coragem e a criatividade por parte dos professores.

Daí que podemos então afirmar que, quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos, com ou sem deficiências, em torno de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade. Segundo Stainback e Stainback (1999) as atitudes são positivas para o aluno com deficiência, no sentido de que elas desenvolvem-se em ambientes integrados, mas sob direção e orientação por parte dos adultos. Stainback e Stainback afirmam ainda que:

Nas salas de aula integradas, os alunos enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender uns com os outros, desenvolvem-se para cuidar uns dos outros e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos. Entretanto, a inclusão de alunos com deficiências em sala de aula do ensino regular resulta em aprendizagem, uma vez que nos ambientes integrados são proporcionados experiência e apoio educacionais mais adequados do que quando estão em ambientes segregados; é aí onde a interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento, amizade e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre pares (Stainback e Stainback, 1999, p. 22).

Conforme nos afirma Alves (2005) para que possamos incluir, devemos respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem, ou seja, deve haver a inclusão escolar, respeitando a criança com necessidades especiais, possibilitando a convivência com os colegas, através de trocas, dando-lhes, assim, condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social. Segundo Mantoan:

A inclusão não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados a sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica acolher a todos os membros de um dado grupo, independente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos diferentes uns dos outros, e, portanto, sem condições de serem categorizadas (MANTOAN, 2000, p. 56).

É importante reconhecer que existem diferenças entre as pessoas, por elas apresentarem algum tipo de necessidade especial. Mas a escola seria um dos primeiros lugares onde igualdade de direitos tem que ser colocada em prática. O Direito de alunos com necessidades especiais é garantido pela Constituição Federal brasileira de 1988: “Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O trabalho sugerido para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) no caso dos alunos com deficiência auditiva abrange aspectos denominados Momentos didático-pedagógicos: o atendimento especializado em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); o atendimento especializado para o ensino de LIBRAS; o atendimento especializado para o ensino de Língua Portuguesa. Segundo o MEC (BRASIL, 2007 p. 25) no Momento do Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS na escola comum, a proposta é de que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares sejam explicados nessa língua por um professor, sendo esse preferencialmente deficiente auditivo. Esse trabalho é realizado todos os dias e destina-se aos alunos com deficiência auditiva. O mesmo documento regulamenta, ainda, que:

No Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS na escola comum, a proposição é de que os alunos com deficiência auditiva tenham aulas de LIBRAS, favorecendo o conhecimento e a aquisição principalmente de termos científicos. Esse trabalho também deve ser realizado pelo professor e/ou instrutor de LIBRAS, preferencialmente alguém com deficiência auditiva, de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua de sinais (BRASIL, 2007, p. 25).

No Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de língua portuguesa, propõe-se que sejam trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com deficiência auditiva. Esse trabalho deve ser realizado todos os dias para os alunos com deficiência auditiva, à parte das aulas de turma comum, por uma professora de língua portuguesa preferencialmente graduada nesta área.

Assim como no caso da LIBRAS, o atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua portuguesa.

No teor desses três momentos verifica-se que, no primeiro, recomenda-se que o professor de língua de sinais deve ministrar aula utilizando esta língua nas diferentes modalidades, etapas e nos diferentes níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução. (MEC-BRASIL 2007, p, 26).

Que num olhar ao cumprimento dos documentos oficiais, as escolas deveriam considerar e observar as diferenças, valorizá-las e celebrá-las como coisas boas e como oportunidade para aprendizagem. Portanto, o que deveria ser importante nas relações pessoais e nas escolas é o que é diferente e não que é igual. Nas palavras Stainback e Stainback (1999) diz que “os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiências recebem, afinal, pouca educação útil para vida real”. (MEC-BRASIL 2007, p, 26).

2.1. Educação Especial

No século XVII, na Europa, registraram-se as primeiras ocorrências de movimentos em prol do atendimento às pessoas com deficiência, em sintonia com as mudanças que renovaram as atitudes de grupos sociais e que tiveram desdobramentos educacionais que se alargaram para os Estados Unidos e Canadá e seguidamente para outros países, inclusive o Brasil.

Mazzotta (2005) traz uma reflexão que nos faz perceber que as primeiras iniciativas estavam centradas no atendimento às pessoas cegas e surdas; posteriormente, passou-se a considerar as diferenças e as questões relativas ao deficiente físico e, por último, ao deficiente mental. Na Europa, o atendimento a esses sujeitos começou a ser feito desde o século XVII, mas, no Brasil, só foi iniciado na década de cinquenta o século XIX.

O autor conta que, em 1620, foi editada, na França, a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes, de autoria de Jean-Paul Bonet, denominada *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*. Já a primeira instituição especializada na educação de surdos foi fundada pelo abade Charles M. Eppée, em 1770, em Paris.

No século XVIII, em Portugal, Jacob Rodrigues Pereira, casado com uma surda, criou o Alfabeto Manual, e o abade francês Eppée Charles inventou o método

de sinais, destinado a completar o alfabeto manual, bem como para designar muitos objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos.

Também no século XVIII, o Alemão Samuel Heinecke (1729-1790) fundou um instituto para a educação de surdos e inventou o chamado Método Oral para ensinar os surdos a lerem e a falarem, mediante a leitura dos movimentos labiais, método hoje denominado leitura labiais ou leitura orofacial.

No século seguinte, em 1832, na Alemanha, foi criado um espaço que se pretendia adequado para promover a educação de deficiente físico, uma instituição encarregada de educar os coxos e os paralíticos.

Maria Montessori (1870-1956) foi outra importante figura no ramo da educação. Seus trabalhos contribuíram muito para a evolução da educação especial, tendo sido divulgados no Brasil, sobretudo no período da Escola Nova, ou seja, a partir de 1920. A médica italiana desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência mental, que foi usado nos internatos de Roma. Seu método, também aplicado em crianças normais, foi direcionado, com êxito, à educação de deficientes, sendo divulgado em vários países da Europa, Ásia e América do Norte e do Sul.

De acordo com os estudos de Mazzotta (2005), é possível destacar três atitudes sociais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial, principalmente no que diz respeito às pessoas com deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

- Marginalização: atitudes de total descrença na capacidade de pessoas com deficiência, o que gera uma completa omissão da sociedade na organização de serviços para esse segmento da população.
- Assistencialismo: atitudes marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, que buscam apenas dar proteção às pessoas com deficiência, permanecendo a descrença no potencial destes indivíduos.
- Educação/reabilitação: atitudes de crença na possibilidade de mudança e de desenvolvimento das pessoas com deficiência, que, em decorrência disso, sinalizam a preocupação com a organização de serviços educacionais.

Para Mazzotta (2005) o objetivo da educação especial para alunos com necessidades educativas especiais é o de conduzir os obstáculos que impedem o

indivíduo de desempenhar atividades e participar plenamente na sociedade. Os estudos mais contemporâneos em educação especial apontam para uma educação inclusiva tanto no ponto de vista legal quanto dos princípios educacionais, porque as práticas inclusivas indicam uma evolução da educação especial.

De acordo com Mazzotta (1996) a Educação Especial:

É a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especialmente organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens, (1996, p.81).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/200, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Esta vem sendo uma visão que concorre para mudança nos sistemas educacionais, uma vez que a escola de educação especial é aquela organizada para atender exclusivamente alunos classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, que, conforme aponta o MEC, são:

Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

1. Aquela não vinculada a uma causa orgânica específica; 2. Aquelas relacionadas as condições, disfunções limitações ou deficiências (BRASIL, 2001, p. 43).

De acordo com Magalhães:

Este grupo é composto por alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos, surdo-cegos), deficiência física não sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas. Soma-se a este grupo os alunos com altas habilidades (superdotação) que necessitam de currículos diferenciados por sua superior capacidade de aprendizagem (MAGALHÃES, 2001, p. 41).

A política nacional de educação especial (BRASIL, 2007) estabelece que são alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam deficiências (mental, auditiva, física, visual e múltiplas), superdotação ou altas habilidades, ou condutas

típicas devido a quadros sindrômicos, neurológicos, psiquiátricos, e psicológicos que alterem sua adaptação social a ponto de exigir intervenção especializada.

Segundo Mazzotta (2005) algumas escolas especiais são instaladas para atender apenas a alunos de um determinado tipo de deficiência, isto é, alunos deficientes mentais, ou alunos deficientes auditivos ou deficientes visuais. Além disso, em muitos casos, a educação especial desenvolve um regime de internato que priva o aluno do convívio familiar e limita as interações da vida em sociedade.

No passado, o atendimento às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiências ressaltava apenas suas limitações e os recursos necessários à reparação, sendo-lhes reservados espaços segregados que supostamente lhes garantiriam atendimentos adequados e a oportunidade de aprender.

Ainda conforme Mazzotta (2005), no Brasil, as primeiras instituições de educação especial foram voltadas para o atendimento de pessoas surdo e cego, especificamente no Rio de Janeiro, onde foram criados os Institutos Benjamim Constant, para atendimento de deficientes visuais, e o Instituto de Surdos Mudos, ambos adotando, a princípio, o sistema de internato.

No entanto esse autor afirma que por volta de 1900, na tentativa de integrar os alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, introduziu-se a utilização das classes especiais, como sistema de integração parcial, ou seja, um espaço específico dentro da escola, destinado a uma possível preparação para a integração total na classe comum.

Para que ocorresse a integração total, o aluno tinha de se adequar à escola, que se mantinha inalterada, e deveria ser capaz de acompanhar o currículo desenvolvido no ensino regular. A maioria dos alunos não conseguia atingir os níveis mais elevados de ensino, permanecendo por toda a sua vida escolar nesta mesma classe especial. Na verdade, a escola era dividida em dois grandes blocos: a educação regular e a educação especial.

Segundo Figueira (2008) a educação especial no Brasil foi se ampliando lentamente, sendo os serviços públicos prestados por meio das escolas regulares que ofereciam classes especiais para o atendimento aos deficientes. Em 1957, a educação especial foi assumida em nível nacional pelo Governo Federal. Atualmente, esta é uma das áreas da educação que mais têm se desenvolvido nos estudos científicos para melhor atender às pessoas cujas necessidades específicas

demandam recursos, equipamentos e níveis de especialização definidos de acordo com a condição física, sensorial ou mental dos alunos em questão.

Segundo Figueira (2008) informa ainda que:

Muitas pessoas ainda entendem a educação especial como uma modalidade que substitui a escolarização, voltada exclusivamente para crianças com necessidades especiais, o que significa que essas crianças passariam a infância e a adolescência em uma escola especializada, convivendo apenas com colegas que têm o mesmo tipo de deficiência e recebendo terapias e conteúdos escolares adaptados. Ainda existe a mentalidade de que alunos com deficiência devem ser atendidos por escolas especiais, pois a educação inclusiva é recente e universalizou-se em 1994, com a Declaração de Salamanca, que afirma que o atendimento diferenciado não elimina os direitos fundamentais de escolarização do aluno. A escola que queremos presenciar hoje deve ser aquela que promove a aceitação do outro, promove o acolhimento, promove a valorização da diversidade humana bem como a convivência com a diferença. (Figueira, 2008, p.17).

Por falta de opinião ou omissão de pais, de educadores e do poder público, milhares de crianças ainda vivem escondidas em casa ou isoladas em instituições especializadas, situação que priva as crianças com ou sem deficiência de conviver com a diversidade. Segundo Jares (2006), a convivência humana deve ser por meio do respeito, diálogo, solidariedade, paz, perdão, ternura, aceitação da diversidade, compromisso pelos mais necessitados, alegria, felicidade e esperança.

Muitos pais preferem manter os filhos em instituições especializadas temerosos de que sejam discriminados e estigmatizados no ensino regular ou por terem desistido após ouvirem, por tantas vezes, que não havia vaga para o seu filho naquela escola, ou ainda por acreditarem que o melhor para ele é uma escola especial.

A educação especial deve se basear em princípios como a preservação da dignidade humana, a busca de identidade e o exercício da cidadania, e tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de exercer a sua cidadania. O atendimento educacional especializado é apenas um complemento da escolarização, não um substituto. Como afirmam Sousa e Prieto:

O “especial” refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada para o conjunto do magistério (SOUSA; PRIETO, 2002, p. 124).

Em consonância com essa linha de pensamento, Magalhães (2002, p. 35) fez a seguinte observação: “Em sociedades democráticas a educação representa um direito de toda a população, incluindo então as pessoas denominadas portadores de necessidades educativas especiais, ou seja, todos têm direito a acesso a educação, sem distinção.”

A Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), em seu artigo 3, preceituou que

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveríamos incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (UNESCO, 1994, art 3).

A Educação Especial deveria ser uma modalidade de ensino que abrangesse todos os alunos supracitados, visando ao desenvolvimento dos indivíduos que não se beneficiariam, significativamente, de situações tradicionais de educação em virtude das limitações ou das peculiaridades de diferentes naturezas. Pois não só a educação das crianças especiais é um problema, mas também das classes populares e das crianças de rua, dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. Nesses grupos, existe alguma especificidade que os diferencia, mas há também um fator que os torna semelhantes: trata-se de grupos que são tidos como minorias e que sofrem de um processo semelhante de exclusão da educação.

2.2. Educação Inclusiva

Antes de apresentar alguns estudos sobre o tema, faz-se necessário definir educação inclusiva e diferenciar a mesma de educação especial. Podemos afirmar que a educação inclusiva é um processo a partir do qual se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. A educação inclusiva é atualmente um dos maiores desafios do sistema educacional. A educação especial, uma modalidade de educação que se ocupa do atendimento e da educação de alunos com necessidades especiais em instituições especializadas.

Segundo Dicionário de Brasileiro de língua portuguesa, a inclusão é o ato de incluir, abranger, inserir, envolver, introduzir, compreender. Para Alves (2005), a educação inclusiva tem, portanto, por definição, a ação de promover de modo

abrangente tanto o desenvolvimento humano quanto a preservação e a continuidade da cultura, envolvendo neste proceder todos os indivíduos em fase de formação de sua personalidade.

O processo de inclusão deve ser entendido e analisado dentro das condições reais de cada sociedade, pois, do contrário, ficaria apenas no discurso, na utopia. Mazzota (1998), ao discutir as perspectivas da inclusão de pessoas portadoras de deficiências, analisa dois planos distintos e interdependentes: o real (realidade tal como se apresenta) e o ideal (esperança de realização do desejado). Ainda que afirme que, numa sociedade que se pretende democrática, a educação de qualidade deve ser para todos, sem exclusão sob qualquer pretexto, adverte que, para além dos ideais proclamados e das garantias legais, é preciso conhecer o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar, especialmente a pública e obrigatória, e só a partir daí dimensionar pontos de mudança necessários para alcançar a qualidade que se espera da educação escolar.

Segundo o autor, para que a educação escolar não exclua qualquer educando, com ou sem deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se caracterizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílio especiais da educação, pois muitas vezes recursos são necessários para que o aluno seja efetivamente incluído.

Mazzota (2000) afirma que:

Na estruturação de serviços educacionais escolares que possam satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, em variadas situações, é preciso que o sistema de ensino conte também com a educação especial, enquanto a educação comum não seja cabalmente transformada em educação inclusiva. Isto para, de fato, voltar-se ao atendimento da diversidade dos educandos (MAZZOTA, 2000, p. 4).

O autor afirma que, para atender necessidades educacionais especiais, a educação deve propiciar situações de ensino/aprendizagem diferentes das organizadas para grande maioria dos alunos, o que implica resgatar o sentido da educação especial, pois os recursos educacionais especiais requeridos em tal situação de ensino/aprendizagem é que se configuram como educação especial.

Bueno (2001) concorda com o autor no sentido do papel a ser desempenhado pelos professores de educação especial na educação inclusiva. Segundo ele,

É na conjugação de esforços e na expectativa de um trabalho efetivamente integrado, entre professores do ensino regular e os professores do ensino especial, que podemos estar construindo um novo processo pedagógico,

que dê conta de proporcionar educação de qualidade a todas as crianças, inclusive às crianças deficientes (BUENO, 2001, p. 26-27).

Por sua vez, Santos (2002) acredita que a educação especial é muito mais que a escola especial, e, como tal, sua prática não deve ser limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação como um todo, propiciando educação de qualidade nas escolas regulares.

De acordo com Sasaki (1997, p 42) quanto mais sistemas comuns da sociedade adotar a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma sociedade. A sociedade inclusiva.

Por sua vez Werneck (1997, p.30) afirma que a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados. O caminho a percorrer certamente é muito longo, pois a inclusão implica se pensar numa escola onde todos fazem parte de tudo, onde alunos devem receber as mesmas oportunidades de aprendizagem e que essas sejam adequadas às necessidades de cada aluno, respeitando desse modo suas habilidades.

Segundo Calvacante (2000) a inclusão fundamenta-se e basea-se na declaração dos direitos humanos e na cidadania que promove a inclusão do indivíduo de necessidades especiais na sociedade.

Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas regulares são consideradas os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando assim uma educação para todos. Desse modo, o Brasil adotou o compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo. Assim, como afirma Bueno (2001), educação inclusiva é a prática de inclusão de todos os alunos independentemente de suas deficiências em escolas e salas de aulas adequadas, de modo que haja o aprendizado de conteúdos acadêmicos por eles. O desafio deste ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular, independentemente de suas condições físicas, ou origem social e cultural com sucesso.

As políticas recentes de educação especial têm indicado as seguintes situações para a organização do atendimento:

- Integração plena na rede regular de ensino, com ou sem apoio em sala de recursos;

- Classe especial em escola regular. Pelas dificuldades de integração dos alunos em salas de ensino regular, algumas escolas optam pela organização de salas de aula exclusivas ao atendimento de alunos com necessidades especiais;
- Escola especializada, destinada a atender os casos em que a educação integrada não se apresenta como viável, seja pelas condições do aluno, seja pelas do sistema de ensino. Dentro da organização para o atendimento, destacam-se ainda os mecanismos de atenção aos alunos especiais no ensino regular para sua integração.

Esclarecem os documentos legais que a integração dos portadores de necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse período relativamente longo, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de forma que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.

A concepção da política de integração da educação especial na rede regular de ensino abrange duas vertentes fundamentais:

- O âmbito social, a partir do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estar integrado à sociedade o mais plenamente possível;
- O âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos) quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, sendo, para isso, a participação da comunidade fator essencial.

Para Mantoan (1997) cabe a escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação. Segundo Rego (1995) a escola deve ser um espaço para as transformações, as diferenças, o erro, as contradições, a colaboração mútua para a criatividade.

O campo de estudo sobre a inserção da criança com deficiência no ambiente escolar difere de acordo com a realidade social de cada país. Em Angola, a situação é ainda muito complicada no sentido de que existem apenas 12 escolas especiais

em todo o país, e a formação de professores para atuarem nessas escolas não se faz presente dentro do processo educacional.

No Brasil, existe um campo de pesquisa há mais de quinze anos cujo objeto de análise é “a relação deficiência e educação”. Nesse particular, destacam-se as dissertações e teses financiadas pelo Programa de Apoio à Educação Especial e pelo Projeto Esporte do Brasil (PROESP), efetuados no estado de São Paulo no período compreendido entre 2004 e 2008. Os vinte e sete estudos realizados foram analisados em cinco categorias: pesquisas que apresentaram generalização e aplicação imediata dos resultados; pesquisas que apresentaram resultados imediatos para um grupo específico de participantes; pesquisas descritivas com achados inovadores; pesquisas de intervenção com achados inovadores; pesquisas descritivas que corroboraram outras pesquisas. Foi possível concluir que os estudos avançaram nos conhecimentos sobre a inclusão e que o uso de metodologias pouco utilizadas no campo da educação serviu de subsídio para a obtenção dos resultados.

A pesquisa realizada por Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) numa escola municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, em ambientes inclusivos e cujos focos foram as perspectivas das crianças, professores e profissionais de apoio ao trabalho pedagógico do ponto de vista do pesquisador, identificaram os determinantes para a construção de ambientes inclusivos a partir das experiências de inclusão de crianças com deficiência. E concluíram que:

A experiência de convívio entre crianças com deficiência ou outras diferenças significativas e aquelas ditas normais, juntamente com uma equipe envolvida no trabalho da escola, pode ter um poder transformador nas relações estabelecidas, tendo como resultado o aprendizado da valorização e do respeito às diferenças e a diminuição do preconceito e da discriminação entre todos aqueles que participam do trabalho educativo (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010, p. 118).

Sant’ana (2005), em seu artigo “Educação inclusiva: concepções de professores e diretores” investigaram as concepções de 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista sobre a inclusão escolar. Foram feitas entrevistas, e os dados transcritos foram submetidos à análise de conteúdo. Constatou-se que os docentes e diretores conceberam a educação inclusiva sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva.

Além disso, apontaram as principais dificuldades para realizar a inclusão, tais como falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos

inseridos nas classes regulares. Na mesma esteira, identificaram vários aspectos necessários e que convergem para a efetivação da inclusão, com particular incidência na necessidade de orientação por equipes multidisciplinares, formação continuada, infraestrutura, recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto de alunos com necessidades especiais, atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade.

Abe e Araújo, referindo-se à participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores, argumentam que:

A identificação do nível de participação escolar do aluno com deficiência é fundamental para o monitoramento do processo educacional inclusivo. Requer o uso de instrumentos de medida que contemplem a funcionalidade perante demandas escolares específicas e que possam, ao mesmo tempo, motivar o professor a uma reflexão sobre o seu julgamento acerca do desempenho desse aluno (ABE; ARAÚJO, 2010, p. 283).

A comunicação é vital na construção da identidade. No caso de deficientes auditivos, o contato entre o adulto surdo e a criança surda, através de uma língua gestual, é o que proporcionará o acesso à linguagem. Desta forma, estará também assegurada a identidade e a cultura desses deficientes auditivos, que será transmitida naturalmente à criança surda pelo adulto surdo em questão. Quanto mais cedo a criança tiver acesso à língua gestual, mais cedo ela adquirirá uma identidade própria, consciente e sólida.

Outro estudo realizado com professores de alunos surdos foi o de Buffa (2002), o qual visava a analisar a opinião destes profissionais do ensino regular a respeito da inclusão de alunos com deficiência auditiva, bem como a formação dos professores para atender estes alunos. Participaram desta pesquisa 196 professores da rede regular de ensino da cidade de Bauru/SP, que atuavam em classes comuns no nível de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental.

A pesquisadora verificou que muitos destes professores se posicionaram a favor da inclusão do aluno surdo na classe regular. Estes profissionais acrescentaram que concordam desde que o número de alunos seja reduzido em sala de aula e que exista apoio da sala de recursos, bem como que os professores recebam orientação de profissionais especializados para atender às necessidades destes alunos, pois se sentem despreparados para lidar com os alunos surdos por não possuírem conhecimentos suficientes sobre a surdez.

Com relação ao desempenho acadêmico dos alunos surdos incluídos no ensino regular, Reis (1996) relata que os estudos realizados indicam que, embora

estes alunos apresentem dificuldades escolares, seu desenvolvimento acadêmico pode ser considerado satisfatório. A autora sugere que a perda auditiva seja o principal fator que determina o rendimento acadêmico e o desenvolvimento individual, e que o rendimento da criança com deficiência auditiva é melhor em escolas integradoras que em escolas especiais.

Segundo Rodrigues (2010), educação inclusiva é o processo de adequação das escolas a realidade da diversidade humana. A inclusão se baseia em princípios como: a aceitação das diferenças individuais como atributo e não como obstáculo; valorização de cada pessoa como ela é; e a convivência dentro da diversidade humana.

Na visão do Ferreira (2005, p.65) a inclusão escolar é justamente garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, seguida do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural.

Um dos documentos mais importantes que visam à inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação, é a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Segundo o documento,

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificação organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (BRASIL, 1994, p. 61).

Com esse documento iniciou-se uma série de questionamentos e reflexões em relação a que mudanças educacionais devem ser adotadas para que se efetive a proposta de ensino inclusivo na nossa realidade educacional.

Segundo Rodrigues (2005), uma escola se torna inclusiva quando o sistema escolar decide aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído, acrescentado nas seis áreas de acessibilidade (Arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental, programática), para que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências.

Incluir alunos especiais na escola regular não é somente transferir os mesmos de uma escola especial para a regular, ou seja, além de mudanças na estrutura dos edifícios escolares, é necessário que haja preparação para os professores, para que deem a assistência necessária a esses alunos. Essas mudanças são necessárias, pois não é possível falar em inclusão sem que haja ajustes de cada unidade escolar e adaptações curriculares.

De acordo com Corrêa (2009, p. 23).

A escola especial tem como desafio, construir nova identidade no contexto de uma educação inclusiva. Esse desafio é neutralizado pela escola comum, que diz despreparada para atender os alunos diferentes. Por sua vez a escola comum também, precisa mudar. Mas para que tais mudanças aconteçam são necessárias, além de decisão política, ferramentas teóricas e práticas, que permitam caminhar na direção almejada da inclusão (2009, p 23).

A inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio sujeito com necessidades especiais.

A inclusão educacional crê que a convivência na diversidade proporciona maiores possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social do indivíduo com necessidades educacionais especiais. No entanto Mader (1997) afirma que a inclusão considera a diferença como algo inerente à relação entre os seres humanos. Uma sociedade onde há inclusão é uma sociedade em que há justiça social, na qual cada membro tem seus direitos garantidos, e as diferenças entre as pessoas são vistas como algo normal.

O que dificulta a efetivação da inclusão é a resistência dos integrantes da comunidade escolar, a resistência de pais que hesitam em permitir que seus filhos com necessidades especiais estudem em escolas comuns, a resistência de outros pais que temem a convivência de seus filhos “não deficientes” com colegas deficientes, resistência de autoridades educacionais e políticas de nossa sociedade. O momento atual é de construção.

Segundo Ferreirara (2005) o desenvolvimento de qualquer sujeito está articulada com sua constituição orgânica, mas é fundado, constituído na vida coletiva. É, pois na coletividade nas relações sociais nas diferenças que se concretiza a aprendizagem. Dessa forma a escola forma pode ser concebida como um espaço privilegiado de vivência compartilhado de atividades humanas.

A inclusão é colocada em muitos discursos como uma finalidade da educação e da sociedade, no sentido de fazer constar, estar dentro, fazer parte, ou como o simples fim da exclusão. Santos (2008) contestam a ideia de que “inclusão” pode ser definida como o simples fim da exclusão e que para ser/estar incluído basta ter um emprego, ou frequentar a escola. O autor afirma que esta é uma análise minimalista do conceito, encobrendo o processo histórico de segregação, exclusão a que inúmeras pessoas têm sido submetidas, como analfabetos, pobres, negros, mulheres, e todos aqueles que, de alguma forma, representam desafios para os sistemas educacionais.

Para Mantoan (2004) e Mazzota (2003), para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva não é suficiente que ela esteja adaptada para receber crianças com deficiências.

Nessa mesma perspectiva Sánches (2003), citado por Sekkel (2010), afirma que a educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das práticas educativas para todos e que as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência podem servir como impulso para a reflexão de toda a equipe da escola a respeito das práticas cristalizadas, produzindo avanços na qualidade da educação para todos os alunos.

As opiniões são diversas sobre educação inclusiva, mas todas visam ao bem-estar do aluno com necessidade especial bem como sua participação na vida ativa da escola na sociedade bem o respeito as suas limitações.

Segundo Santos e Paulino (2008):

A necessidade de recursos humanos devidamente capacitados para atuar em ambientes inclusivos implica não só o conhecimento a respeito das especificidades da deficiência com a qual se vai trabalhar, mas também uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e de suas finalidades (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 36).

Para Sasaki (2006), o processo de inclusão/integração educacional situa quatro fases que ocorreram ao longo do desenvolvimento da história da inclusão:

- Fase de Exclusão: período em que não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas deficientes ou com necessidades especiais. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade.
- Fase da Segregação Institucional: neste período, as pessoas com necessidades especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições

religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação.

- Fase da Integração: algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas a escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade.
- Fase de Inclusão: todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

Esta última fase está de acordo com o pensamento de Carvalho (1997), que aponta que os princípios fundamentais das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001, p. 3).

Nesta perspectiva, Susan Stainback e William Stainback (1999) afirmam que a “construção de uma escola inclusiva requer uma crença pessoal de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade”. E esta, por sua vez deve contar com o apoio de todos os membros da comunidade: os pais, os professores, o pessoal de apoio, os administrativos e a comunidade em geral devem participar nas tomadas de decisão.

De acordo com Campbell (2009), não podemos continuar segregando crianças em escolas especiais, que oferecem um ensino pouco estimulante para possibilitar a integração do aluno com necessidades educativas especiais à sociedade, na medida em que a educação inclusiva se constrói na relação, na interação. Para tanto, temos que passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que se concretiza na interação com outros alunos e professores.

2.3 Da integração escolar à educação inclusiva

Antes de fazer uma discussão sobre integração escolar e educação inclusiva, torna-se necessário diferenciar os termos “integração” e “inclusão”: em que sentido eles são diferentes; ou se inclusão seria apenas uma integração com ares da modernização. Não há, sem dúvida, unanimidade em torno do emprego dos dois conceitos, tanto do ponto de vista das expressões propriamente ditas como do seu significado para os sistemas escolares. Todavia, pode-se afirmar que na integração escolar o aluno deve se adaptar às exigências da escola (neste caso, um possível fracasso é de total responsabilidade do aluno); já no caso da educação inclusiva, é a escola que deve estar preparada para acolher todos os alunos (o fracasso escolar passa a ser de responsabilidade de todos pais, professores, alunos e auxiliares).

De acordo com Serra (2008), muito se tem falado sobre o processo de inclusão, e quase sempre com o sentido de que inclusão e integração escolar seriam sinônimas. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outras mudanças. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania.

Na perspectiva Mittler, citado por Corrêa (2009), também a integração escolar é diferente da inclusão escolar: na integração, as crianças seriam preparadas para estudar na escola, ajustadas a adquirir as habilidades de que necessitam para estar no estabelecimento; já na inclusão, a escola deve mudar redefinir o currículo, alterar as formas de avaliação e recorrer a abordagens diferentes para a formação de professores e de sistemas de valores diferentes. Etimologicamente, também há diferenças entre os termos, como explica Bordenave:

No sentido etimológico, “integração” vem do verbo “integrar”, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. “Inclusão”, do verbo “incluir”, significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Nota-se que no significado de incluir aparecem as palavras “participar”, “fazer parte”, que pressupõe outra visão. Participar é uma necessidade fundamental do ser humano, e o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação (BORDENAVE, 1992, p. 16).

Do ponto de vista educacional, embora tanto a integração como a inclusão trate da incorporação da criança com deficiência pelo ensino regular, existe uma

diferença básica: alguns autores, tais como Mantoan (1997) e Bueno (2001), assinalam tal diferença enfatizando que os dois termos referem-se a situações de inserção diferentes.

Mantoan (1997) acredita que, para que a inclusão seja efetivada, sejam necessárias mudanças de paradigmas sociais de forma a propiciar um ensino de qualidade para todos. A autora afirma ainda que a inclusão é impossível de se efetivar por meio de modelos tradicionais de organização de sistema escolar. Para ela, a integração é uma forma condicional de inserção que vai depender do nível de capacidade do aluno de adaptação ao sistema escolar, porém o esquema se mantém o mesmo.

Para Bueno (2001), a integração tem como pressuposto a ideia de que o problema reside nas características das crianças com necessidades educativas especiais, sendo que a inserção em escolas comuns só ocorre quando suas condições pessoais permitirem. Já no caso da inclusão escolar, a questão é a incorporação dessas crianças pelo ensino regular, que deve reconhecer a existência das mais variadas diferenças. Essa visão considera as diferenças humanas normais, sendo que a escola deve adaptar-se às necessidades das crianças.

Mrech (1999) afirma que a integração é uma prática seletiva, pois é o aluno deficiente que deve se adaptar aos parâmetros da normalidade e, quando isso ocorre, esse aluno é colocado nas classes especiais. Privilegia-se dessa forma o conceito médico de deficiência. Para a autora, no caso da inclusão, não são os deficientes que têm que se adaptar aos padrões normais, e sim os alunos sem deficiência que devem aprender a conviver com o deficiente.

O objetivo é que o aluno com deficiência atinja o máximo de sua potencialidade em um ambiente menos restrito com ajuda e suportes necessários. Outros autores, como Masini (1997) e Mazzota (1998), também diferenciam os dois termos, mas veem a integração e a inclusão de forma mais abrangente e filosófica.

Para Masini (1997), quando se fala em integração das pessoas com deficiência, não se pode deixar de lado a constituição psíquica do sujeito, salientando que quaisquer projetos que sejam realizados nesse sentido precisam levar em consideração as condições de formação da personalidade. Segundo a autora, integração e inclusão não são sinônimas e devem ser posteriores à integração psíquica do indivíduo.

Mazzotta (1998) entende a inclusão como um processo essencial à vida humana ou à vida em sociedade. Para o autor, a inclusão escolar tem sido concebida como um processo peculiar, configurando-se como uma novidade. Ele adverte que a luta pela educação de qualidade para todos tem sido explicada na discussão como algo inusitado.

Mazzotta (1998) acredita que uma educação para todos se baseia no princípio da não segregação, ou, em outras palavras, na inclusão de todos:

O ponto fundamental é a compreensão de que o sentido de integração pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados. Portanto, é para os alunos que estão em serviços de educação especial ou outras situações segregadas que prioritariamente se justifica a busca da integração. Para os demais portadores de deficiência, deve-se pleitear a educação baseada no princípio da não segregação ou da inclusão (MAZZOTA, 1998, p. 5).

Para Mantoan (1998), a sociedade inclusiva se constitui como democrática e repousa em princípios como aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através da cooperação, reconhecendo que todos os seres humanos devem ter direito a exercer sua cidadania. Ela é, portanto, fraterna, sendo que busca todas as camadas sociais, atinge todas as pessoas, sem exceção, respeitando-as em sua dignidade.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre as crianças em situações especiais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças dos alunos.

A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, como deficiências, por exemplo. Mantoan (2001) afirma:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência, pois não apenas as pessoas deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar (MANTOAN, 2001, p. 21).

A inclusão escolar é para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental, ou seja, a população desfavorecida economicamente ou alvo de estigmas sociais de toda ordem.

Ainda segundo Mantoan (2001) priorizar a qualidade do ensino regular é um compromisso inadiável das escolas para se tornarem aptas a responder às necessidades de cada um de seus alunos de acordo com suas especificidades. Atingir a qualidade no ensino é um desafio de todos os educadores, que devem estar voltados para garantir a educação escolar, promovendo o desenvolvimento pleno do indivíduo, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Mazzotta (2000) garante que os alunos com deficiência que estão nas escolas especiais têm o mesmo direito constitucional de acesso à educação regular em ambiente escolar não segregado e em turmas condizentes com sua idade, da mesma forma como acontece com os seus colegas sem deficiência. Já as escolas especiais deverão progressivamente destinar-se ao apoio e à complementação do trabalho efetuado nas escolas regulares e servir como opção para os pais de alunos com necessidades especiais que persistirem em crer que esta é a melhor forma de educação para seus filhos, por qualquer motivo.

A Constituição entende que o atendimento da educação especial é aquele que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Determina ainda que este atendimento deve estar disponível em todos os níveis de ensino (do básico ao superior), destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência precisam enfrentar para se relacionarem com o meio externo.

Sousa e Prieto (2002, p. 130) nos lembram que:

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 1996 (art. 58, 1), embora priorizando o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular, prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitarem, em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns. É necessário garantir que os alunos com necessidades especiais atinjam o seu potencial máximo, dosando-se o processo de acordo com as necessidades de cada criança e, para isso, muitas vezes, é necessária frequência tanto na escola comum quanto na de educação especial para suprir o aluno do ensino especial que sua deficiência requer. É nisto, principalmente, que reside a complementaridade da educação especial. (SOUSA E PRIETO, 2002, p. 130).

É importante propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais os recursos especiais que venham a demandar para que sua escolarização ocorra satisfatoriamente e sejam evitados tantos outros mecanismos de discriminação negativa e exclusão sobejamente conhecidos pelos educadores brasileiros.

Mendes (2002) considera que a expectativa é de que, cada vez mais, crianças com necessidades especiais estejam nas classes comuns e escolas comuns, sendo efetivamente atendidas em suas demandas escolares, para que, cada vez menos, classes e escolas especiais sejam necessárias. Isso porque a educação inclusiva deve ser entendida como um movimento de grande importância para a educação de todos, e não apenas para aqueles que demandam também uma educação especial.

Os debates sobre a problemática da educação inclusiva no Brasil evidenciam concepções divergentes, confrontos de ideias, e acentuam o antagonismo entre educação especial e inclusiva, apontando as dificuldades, as ações e os impasses presentes no cotidiano de todos que estão envolvidos com a educação.

Há autores que defendem a universalização do acesso e a qualidade do ensino, enquanto outros têm interpretado a inclusão como mero acesso de alunos com deficiência na classe comum. Para Mendes (2002),

De um lado, encontram-se os que defendem a proposta da inclusão advogando que a melhor colocação seria na classe regular, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio ao atendimento na classe comum e os recursos educacionais especiais paralelos ao ensino regular. De outro lado, a proposta de inclusão total prevê a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima a sua residência, e a eliminação total de atual modelo de prestação baseado em um *continuum* de serviços de apoio de ensino especial. (MENDES, 2002, p. 17).

Para Stainback e Stainback (1999) a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direitos nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos, tornando-se, de fato, parte daquela comunidade.

Segundo Sá (2006), a inclusão escolar desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos, que produz uma inversão de perspectiva

no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais.

De acordo com Susan Stainback e William Stainback (1999),

A educação é uma questão de direitos humanos, e indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais precisam modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, e as características de uma escola de qualidade decorrem do paradigma da inclusão, onde enfatiza-se o processo de adequação da escola às necessidades dos alunos para que possam estudar, aprender, crescer e exercer plenitude a sua cidadania. Para tanto, a escola precisa eliminar atitudes preconceituosas, adequar seus programas, preparar os alunos e famílias e capacitar continuamente todos os profissionais que atuam na escola (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22).

Segundo Mazzotta (2000) a inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares representa um avanço histórico em relação ao movimento de integração que pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum.

A educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade e fraternidade, apontada na Declaração dos Direitos Humanos, entre alunos com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de alunos às escolas especiais, ou a classes especiais, ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveria constituir exceção, devendo ser recomendado somente naqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação na classe regular é incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais do aluno, ou quando seja requisitado em nome de seu bem-estar.

Aprender a conviver e a relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a solidariedade. Assim, conforme Schwartzman:

Se desejarmos compreender e ajudar uma criança perturbada ou deficiente, devemos, por um lado, perceber que somos parte do ambiente no qual esta criança tem de viver e crescer e por outro lado, tentar ver seu comportamento, desempenho, habilidades e incapacidades em relação ao que é sempre perfeito nela, a vivência de sua própria personalidade (SCHWARTZMAN, 1995, p. 216).

Afirma ainda que a semelhança encontra-se justamente na condição humana que nos constitui, e o trabalho educativo deve ser, capaz de operar essa identificação. A educação inclusiva, atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos

em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma que se provocam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Para Mantoan (1998) a educação inclusiva consiste no reconhecimento da necessidade de se encaminhar rumo a uma escola que inclua todos os alunos, celebre a diferença, responda às necessidades individuais e apoie a aprendizagem sustentando-se no pressuposto de que os alunos podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária.

Para Bueno (1993) uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é a marca da vida social brasileira. A educação inclusiva defende que a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente aos alunos rotulados como diferentes, posto que incluir significa ser parte de algo, enquanto excluir significa manter fora, apartar, expulsar.

Segundo Stainback e Stainback (1999), princípio fundamental da escola inclusiva é de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que eles possam ter, pois, se aceitarmos alunos deficientes, não importa o grau, em uma escola para todos e se eles forem tratados de um modo excludente, teremos uma farsa de inclusão.

Do conceito de inclusão, emerge um consenso de que alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria dos alunos. O desafio que confronta a escola inclusiva é o desenvolvimento de uma educação centrada no aluno que seja capaz de educar bem e com sucesso todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam desvantagens severas.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação (Lei 9.394/96) Brasil (1996) ressaltou em um de seus capítulos a questão da educação especial e incluiu parâmetros para a integração dos alunos especiais na escola regular, antes excluídos das escolas, o que fazia com que acabassem sendo destituídos do direito a educação contemplado na Constituição.

Só faz sentido almejar a inclusão social e escolar diante da constatação de evidências da exclusão. O entendimento era de que o problema da permanência dos alunos estava neles, uma vez que a escola estava pronta para receber a “todos”, pelo princípio que postula a igualdade de todos no acesso à educação. Este

princípio, no entanto, define que se deve, ao mesmo tempo, procurar estabelecer condições para que o aluno consiga se adaptar à escola e se enquadrar na turma.

Segundo Ferreira (2005) para incluir um aluno com características diferentes daquelas atendidas por uma instituição organizada para atender a um aluno ideal, é preciso que ela se abra para abranger as mais diversas categorias de alunos que chegam diariamente ao ambiente escolar. A escola precisa atender qualquer aluno que não se encaixa no modelo ideal, contudo os especialistas em inclusão afirmam que esta instituição, organizada como está, produz a exclusão.

Segundo Carvalho (1997) a verdadeira inclusão educacional é uma tarefa possível de ser realizada, mas não por meio dos modelos vigentes de organização do sistema escolar, e, sim, pela transformação geral das escolas, visando a atender aos princípios deste novo paradigma educacional. Diante de necessidades educacionais especiais, a escola deve responder com situações de ensino e aprendizagem diferentes das usualmente organizadas para a maioria dos educandos, ou seja, das situações comuns de ensino regular.

As leis que asseguram a inclusão total são claras, não se podendo admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência sob qualquer pretexto ou alegação. A educação, inclusive, é a área contemplada com o maior conjunto de leis e também de iniciativas que visam à inclusão das pessoas portadoras de deficiências, como se pode concluir em razão do fato de que, já na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, constam dois artigos referentes à educação dos “excepcionais”, objetivando a integração destes alunos na comunidade.

A Constituição Brasileira (1988) assegurou a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I) e elegeu o alcance da cidadania e a dignidade para todas as pessoas (art. 1º, inciso II e III) como um dos seus objetivos fundamentais, a promulgação do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

A Constituição garante expressamente o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Além disso, este documento foi taxativo

na eleição da igualdade de condições de acesso e da permanência na escola (art. 206, inciso I) como princípios para uma educação de qualidade e deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência, dentro da escola.

A Constituição acrescenta ainda que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um (art. 208, inciso V). Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não define isso como um objetivo, e sim uma exigência. Portanto, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

As leis veem sendo importante no sentido de que procuram esclarecer pontos no sentido de fazer interpretar ou acrescentar e suplementar algumas questões tanto na Constituição como na Lei Diretrizes de Bases de educação. Vejamos a seguir algumas delas:

A lei 7.853/1989 (Brasil, 1988) define como crime recusar, suspender, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer caso ou nível de ensino, seja este público ou privado, e informa ainda que a pena para o infrator varia de cobrança de multa a detenção (um a quatro anos de prisão).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,) do Brasil (1990) garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria), e garante ainda o respeito dos educadores e o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular.

O texto da Declaração de Salamanca (1994), embora não tenha efeito de lei, afirma que também devem receber atendimento especializado crianças e adolescentes excluídos da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual e que aqueles que têm deficiências graves devem ser atendidos no mesmo ambiente de ensino dos demais alunos.

A redação do parágrafo 2º do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) provocou confusão, dando a entender que, dependendo da deficiência, o aluno só podia ser atendido em escola especial, mas, na verdade, o

texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou escolas especiais quando não for possível oferecê-lo na escola comum. O decreto 3.956/2001 põe afim às interpretações confusas da LDB, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência.

O acesso ao Ensino Fundamental é um direito de todos os brasileiros, e privar desse direito as pessoas em idade escolar, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere tanto a Constituição e a LDB quanto os tratados internacionais firmados pelo Brasil.

A Lei 9.394/96, do Brasil (1996) que determinou a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais em sala de aulas regulares, culminou em várias mudanças e adaptações na estrutura social e educacional, permitindo uma revolução de valores justificada pela concepção de que a ideia central da inclusão é uma mudança na forma de entender a pessoa portadora de necessidades especiais, proporcionando uma sociedade para todos.

O tratado da Guatemala (1991) e a Declaração de Salamanca (1994) declaram que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentam transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem entre idade e série. Segundo esses tratados internacionais, a escola deverá adaptar-se para atender às necessidades desses alunos a fim de que sejam inseridos em classes regulares.

A Constituição Brasileira (1988), a LDB-Brasil (1996) e todos os tratados internacionais são unânimes em preconizar que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, visando à implementação de uma política de inclusão e ruptura com a ideologia de exclusão.

Contudo, para obtenção de resultados positivos, mais que legislar, o Governo precisa oferecer infraestrutura às escolas, recursos materiais, humanos e tecnológicos, favorecendo o cumprimento da lei.

Alguns artigos da Lei 9.394/96 (LDB) vêm sendo sistematicamente negligenciados, tais como: o art. 3º, inciso IX, que assegura a garantia de padrão de qualidade do ensino; inciso X, que trata da valorização da experiência extraescolar; bem como o artigo 4º, que é importantíssimo e que trata dos excluídos, abrangendo a educação de crianças de zero a seis anos desde a creche, de jovens e adultos,

dos portadores de necessidades especiais e progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.

Outros artigos de relevância que também têm sido negligenciados são o art. 47, que trata do aproveitamento extraordinário como forma de abreviar a duração dos estudos, e o art. 50 sobre ocorrência de vagas e matrícula em disciplinas para alunos não regulares, mas capazes de cursá-los com proveito.

Quando o Estado, os pais ou ambos violam o direito à educação assegurada no texto constitucional, para que se possa exigir o cumprimento da lei, segundo Oliveira (2001), as alternativas existentes no campo da legislação são: mandado de segurança coletivo e mandado de injunção e ação civil pública. Os canais para estas ações são: o Conselho Tutelar, o Ministério Público e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais, assim como a rede privada de escolas, têm envidado esforços para operacionalizar os dispositivos legais que exigem ou amparam iniciativas a caminho da inclusão escolar. É de suma importância, entretanto, que a escola ofereça todos os recursos necessários (incluindo apoio pedagógico especial) para uma efetiva inclusão do aluno.

O êxito de escolas inclusivas depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação de crianças com necessidades educacionais especiais desde a pré-escola. A assistência infantil e os programas educacionais para crianças com idade de até seis anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados para promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, por meio da combinação de atividades pré-escolares e de saúde infantil, pois possuem um grande valor para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança em sua integração na sociedade.

CAPÍTULO III HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A educação do surdo só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja, a sua história e que mostre quais as fundamentações teóricas, filosóficas, e ideológica que a embasaram. Neste espaço, constatamos que a mesma foi construída com base na literatura internacional.

Os surdos até meados do século XVI, conforme Dias (2006) eram vistos como ineducáveis; em consequência disto considerados como inúteis à coletividade. Devido a esta situação, enfrentavam preconceitos, sendo até mesmo considerados loucos.

No início do século XVI, o médico Italiano Geronimo Cardano (1501-1576), concluiu com suas pesquisas que a surdez não prejudicava a aprendizagem uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos (JANNUZZI, 2004, p. 31). Segundo Soares (1999), o médico afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, isto é, que os sons da fala ou ideias do pensamento podem ser representados pela escrita, e, dessa maneira, a surdez não poderia se constituir num obstáculo para o surdo adquirir conhecimento.

Quem nos aponta outro registro importante é Silva (2006), que afirma que outra experiência educacional com os surdos foi desenvolvida pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), do mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña, o qual é reconhecido como o primeiro professor de surdo. Ele conseguiu ensinar a linguagem articulada aos surdos, mas destinada apenas aos filhos de ricos e nobres, os quais teriam que ter, em alguns casos, conhecimentos para administrarem os bens da família, e conseqüentemente, garantindo a continuidade de seus bens. Por esta razão, esta também não foi considerada uma experiência educacional satisfatória. Houve também, nessa mesma época o desenvolvimento da linguagem visual, como nos mostram os estudos de Jannuzzi (2004).

Jannuzzi (2004) afirma que a linguagem visual, na forma de alfabeto visual, foi publicada por Juan Paul Bonet, em 1620, em um dos seus grandes livros, *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*. Neste livro, experiências foram destacadas, especialmente as que demonstram que neste período surge a concepção da possibilidade de aprendizagem do surdo. No entanto, os

procedimentos metodológicos utilizados seguiam os parâmetros da língua dos ouvintes, ou seja, havia tentativa de ensinar o surdo a falar e/ou comunicar-se por meio de escrita.

Já no século XVIII, surgem vários educadores de surdos, que desenvolveram várias metodologias, entre eles, inicialmente destacamos o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789).

Os relatos de Sacks (1990) afirmam que os abades que viveram no século XVIII não suportavam pensar nas almas dos surdos-mudos devido à maneira como os surdos eram tratados na época, vivendo e morrendo sem absolvição dos pecados, privados do catecismo, das escrituras e das palavras de Deus. Como consequência desta preocupação, em 1770, o abade Charles Michel de L'Épée fundou, em Paris, um asilo para pessoas surdas. Para o abade, o mais importante na educação de surdos era a possibilidade de aprenderem a ler e a escrever por meio da língua de sinais, pois essa seria a melhor maneira de expressar suas ideias, sendo esta língua a essência de seu processo pedagógico.

Para L'Épée conforme afirma Lacerda (1998):

A língua de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos. (LACERDA 1998, p.7)

Guarinello, Massi e Berberian (2007) afirmam que o francês Auguste Bébien, um ouvinte, resolveu aprender a língua de sinais no Instituto de Surdos de Paris, pois acreditava que os professores das escolas de surdos teriam que ser surdos, e a língua de sinais deveriam ser utilizados em sala de aula. De acordo com Silva (2006), os surdos da escola pública de Paris, após cinco ou seis anos de formação, dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim, e ainda outra língua estrangeira em sua forma escrita; tinham também acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, além de artes e ofícios e atividades físicas.

A escola pública para surdos em Paris, além de priorizar no processo pedagógico a língua de sinais,

Tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em esculturas, pintura, teatro e artes de

ofícios como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas (SILVA, 2006, p. 24).

Para Sacks (1990), L'Epée criou, a partir da

língua de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos idéias de todos os tipos até mesmo idéias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado das palavras ouvidas, e isso acontece com frequência, elas aprendem apenas o significado aproximado, e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L'Epée. Ele só tem um meio de transmitir idéias sensoriais: é analisar e fazer o pupilo analisar com ele. Assim, ele os conduz de idéias sensoriais a abstratas: podemos avaliar como a linguagem de ação de L'Epée é vantajosa sobre os sons da fala de nossas governantas e tutores (SACKS, 1990, p. 37).

Ainda conforme Silva (2003), apesar de a proposta educacional de L'Epée ter tido êxitos, há registros de ter recebido muitas críticas pela utilização de uma língua de sinais. Tais críticos acreditavam que tal linguagem era desprovida de uma gramática própria que possibilitasse aos indivíduos surdos a reflexão e a discussão de vários assuntos.

Apesar das contraposições, as evidências indicam a importância da língua de sinais para o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Esse fato foi, entretanto, ignorado no Iº Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, que, por sinal, foi um evento que influenciou por mais de um século as propostas educacionais para as pessoas surdas.

Silva relata que:

O Iº Congresso Internacional, que aconteceu nos dias 6 a 11 de setembro de 1880 em Milão, tendo como participantes 182 pessoas, na sua grande maioria ouvintes representantes de vários países como: Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Canadá, Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha. Neste evento foi declarado que, na educação de surdos, o método oral deveria ser preferido ao gestual, pois se acreditava que as palavras eram consideravelmente superiores aos gestos (SILVA, 2006, p 25).

Neste congresso, segundo afirma Lacerda (1998), foram apresentados vários surdos que falavam bem, com o intuito de mostrar a eficiência do método oral, pois o pressuposto vigente era que a aprendizagem da língua oral era de suma importância para a vida social do surdo e que o uso de gestos e sinais o desviava desse caminho.

Segundo Skliar, as conclusões do congresso de Milão dividiram a história da educação dos surdos em dois períodos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de sinais, e outro posterior, que vai de 1880 até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única equação segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral (SKLIAR, 1997. p 109).

Ainda com Skliar (1997), as razões que sustentavam a aprovação do método oral, eliminando a utilização da língua de sinais, estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas, pois os padres necessitavam que as confissões fossem feitas por meio da oralidade, pois a utilização da língua de sinais poderia dar margens a interpretações errôneas no momento da confissão.

Entretanto, em função deste triste acontecimento os surdos foram excluídos do processo educativo e do trabalho, transformando-se em deficientes e em objeto de pesquisa para a medicina, pois a surdez era considerada uma anomalia orgânica, ou seja, um déficit biológico, dessa forma sujeita à cura, e as escolas passaram a ser salas de tratamento.

Silva (2003) considera que com o objetivo de conquistar a língua oral, ficou proibida outra forma de comunicação no contexto escolar. A linguagem oral se torna um símbolo de repressão física e psicológica, não sendo aceita a língua de sinais ou gestos, mesmo que isso prejudicasse o aluno a ter melhor aprendizagem ou integração no mercado de trabalho.

Assim, a abertura da educação do surdo permaneceu durante um longo período na responsabilidade da medicina e da clínica, que compreendiam a surdez como deficiência auditiva que deveria ser curada e recuperada.

Soares (1999) diz que o interesse dos médicos na mudez ocasionada pela surdez poderia ser:

Atribuído ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre a educação especial e a medicina (SOARES, 1999, p. 6).

A propósito, Skliar entende que a medicalização da surdez:

Aconteceu devido à busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de conhecimentos culturais, como a língua de sinais (SKLIAR, 1997, p. 111).

Após o congresso de Milão, as práticas educacionais foram caracterizadas por dar prioridade ao oralismo, o qual se tornou um referencial para o ensino dos

surdos. Os resultados, contudo, não foram satisfatórios porque a maioria dos surdos tiveram muitas dificuldades em desenvolver a aquisição da fala.

Devido ao fato de o oralismo ter como objetivo a inclusão da criança surda na comunidade de ouvintes, visando a oferecer condições para desenvolver a língua oral, essa filosofia percebe a surdez de acordo com Lorenzini (2004) como:

Uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em relação à normalidade, a não surdez. A criança surda deve então se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (LORENZINI, 2004, p.15).

Entretanto, o Oralismo não trouxe boas referências para a prática educativa que visa ao aprendizado do aluno surdo e diminuiu a sociabilidade do surdo criando obstáculos para sua inclusão.

Para Sá (2003), a educação na filosofia oralista tradicional para os surdos arrasta seu fracasso por tanto tempo devido ao fato de que:

Em todas as partes do Brasil e do mundo os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o “mercado de trabalho”), têm sido mantido desinformados, enfim têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos (SÁ, 2003, p. 91).

É em função disso que procuramos uma metodologia com objetivo de possibilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva e direcionar o ensino para uma educação mais inclusiva.

É importante ressaltar que, naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não havendo os especialistas. Assim, a comunidade surda veio conquistando seu espaço na sociedade. Hoje podemos observar que os governos têm se preocupado com a inclusão. De acordo com a secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1997), a expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares. Neste conceito, terão que se incluir crianças

com deficiências ou superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavoráveis ou marginais.

Aqui vale também fazer algumas considerações acerca do conceito surdez, a qual pode ser definida como perda parcial ou total da audição e pode resultar em dificuldades de comunicação, de interpretação, de compreensão e na produção escrita, podendo ocasionar isolamento em relação ao entorno. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo.

Segundo Costa (1994) pode ser então definido como perda média em decibéis, podendo ser considerado:

- Surdez severo-profunda: perda auditiva que impede o aluno de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir naturalmente o código de linguagem oral. Tais alunos necessitam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que será sua língua natural, e devem usar a língua portuguesa como sua segunda língua.
- Surdez leve/moderada: perda auditiva que impede o aluno de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Não impede, porém, a aquisição normal da língua oral, mas pode ocasionar dificuldades na articulação, na leitura e na escrita. No caso da surdez moderada, é frequente um atraso de linguagem e das alterações articulatórias havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos.

Para facilitar o processo de aprendizagem dos portadores de surdez, existem algumas normas de atendimento especializado segundo MEC BRASIL, 2008) dentro das modalidades de educação especial, que deve ser oferecida aos alunos com deficiência auditiva. Estamos falando do apoio que consiste no atendimento educacional especializado, dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização, para o acesso ao currículo, efetivando-se por meio de serviço de:

- Itinerância: um tipo de serviço que se baseia em visitas periódicas e sistemáticas feita pelo professor da escola especial à escola comum onde o aluno está incluído no seu turno de escolarização, visando a apoiar o processo

de aprendizagem, orientando o professor quanto aos procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar.

- Interpretação de LIBRAS: compreende a alocação de profissional capacitado, com a formação de intérprete, na sala de aula de escolas comuns para atender alunos com deficiência auditiva. Ela visa dar suporte, facilitar ou viabilizar o processo de comunicação pela Língua Brasileira de Sinais.
- Instrução de LIBRAS: compreende o ensino de LIBRAS ministrado por profissional surdo para ensinar aluno surdo, professores e demais alunos não surdos.

De acordo com o MEC SEESP (BRASIL, 1997) Não se pode falar de tendências atuais da educação do aluno com deficiência auditiva sem evidenciar três aspectos: a própria língua de sinais como língua de instrução do aluno com deficiência, auditiva como já foi referenciado; outro aspecto são as diferentes abordagens educacionais; e por fim o advento do paradigma inclusivo no contexto social e educacional do aluno com deficiência auditiva.

Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, possibilitando a participação do aluno e considerando suas necessidades específicas.

Segundo o texto da Constituição brasileira, em seu artigo 208, fica também garantido “O atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A lei 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional procurando trazer a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seus Artigos 1º e 2º afirmam:

Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Todo homem tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de

raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (UNESCO, 1948, art. 1).

Observando a trajetória histórica do lugar dos surdos na sociedade e seu lugar hoje, nota-se como as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade. Durante os séculos X a IX a. C, as leis permitiam que os recém-nascidos com sinais de debilidade ou algum tipo de má formação fossem lançados ao monte Taigeto. As crianças que nasciam com alguma deficiência eram deixadas nas estradas para morrerem.

É importante ressaltar que até o início da Idade Moderna não havia notícias de experiências educacionais com as crianças surdas. O surdo era visto como um ser irracional, primitivo, não educável, não cidadão; pessoas castigadas e enfeitadas, como doentes privados de alfabetização e instrução, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, viviam sozinhas e abandonadas na miséria.

Mas com o surgimento de novas perspectivas faz com que a pessoa surda fosse reconhecida enquanto pessoa linguisticamente diferente, detentora de identidade e de cultura própria.

Assim, o Dia do Surdo tem um significado simbólico muito importante. Ele representa o reconhecimento de todo um movimento que teve início há poucos anos no Brasil, quando o Surdo passou a lutar pelo direito de ter sua língua e sua cultura reconhecidas como uma língua e uma cultura de um grupo minoritário e não de um grupo de “deficientes”.

Para Strobel (2008) antes da história, a cultural dos povos surdos não era reconhecida toda via:

Os sujeitos surdos eram vistos como deficientes, anormais, doentes ou marginais. Somente depois do reconhecimento da língua de sinais, das identidades surdas e da percepção da construção de subjetividade, motivada pelos Estudos Culturais, é que começaram a ganhar força as consciências político-culturais. Em determinados momentos, a luta por posições de poder ou pela imposição de ideias revela a manifesta política cultural dos povos surdos (STROBEL, 2008, p. 90).

É importante compreender também a diferença entre cultura e comunidade: que segundo Strobel (2008) uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; já uma comunidade é um sistema social geral,

um grupo de pessoas que vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

Entendermos, então, que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses dos surdos em uma determinada localização.

Segundo Strobel (2008), as comunidades surdas estão espalhadas pelo país, e, como o Brasil é muito grande e diversificado, as pessoas possuem diferenças regionais em relação a hábitos alimentares, vestuários e situação socioeconômica, entre outras. Estes fatores geraram também algumas variações linguísticas regionais.

As escolas de surdos, mesmo sem uma proposta bilíngue (língua portuguesa e língua de sinais), propiciam o encontro do surdo com outro surdo, favorecendo que crianças, jovens e adultos possam adquirir e usar a LIBRAS. Em muitas escolas de surdos, há vários professores que já sabem ou estão aprendendo com professores surdos a língua de sinais, além de serem oferecidos cursos também para os pais destas crianças.

Conforme Mazzotti (1989), a escola aparece como sendo produtora de homens educados, tendo como certo que a educação escolar constitui-se no único caminho seguro para a realização da educação dos cidadãos. Por sua vez Dorziat (1999) afirma que é preciso que as escolas estabeleçam de maneira firme e clara as relações entre por que fazer, para que fazer, para quem fazer. A escolha do currículo, de conteúdos, de práticas pedagógicas específicas, deixa claro a quem a escola está servindo, uma vez que não existe o fazer pedagógico neutro e quem se adapte a qualquer situação escolar. Neste caso a garantia de entrada de todas as crianças na escola é, sem dúvida, importante porque atende ao princípio fundamental de direito de todos à educação.

Para ela, a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Mazzotti (1989) afirma que as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda; elas moldam-se de acordo com uma maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural também surge uma luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social.

3.1 Conceito e Classificação da Deficiência Auditiva

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

Segundo o MEC/SEESP (1997, p. 31),

Existem dois tipos principais de problemas auditivos. A primeira afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas “condutivas”, também denominadas transmissão, normalmente tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo. Chama-se surdez neurossensorial. A deficiência auditiva pode ser classificada como deficiência de transmissão, quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio, caso em que o prognóstico costuma ser excelente; mista, quando o problema se localiza no ouvido médio e interno; e sensorioneural (neurossensorial), quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo. Infelizmente, este tipo de surdez é geralmente irreversível. (BRASIL, 1997, p. 31)

Segundo a mesma fonte, a surdez condutiva faz com que se perca o volume sonoro: é como tentar entender alguém que fala com voz muito baixa ou está muito longe. A surdez neurossensorial corta o volume sonoro e também distorce os sons. Essa interpretação descoordenada de sons é um sintoma típico de doenças do ouvido interno.

Ainda segundo a mesma fonte, a deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida. As principais causas da deficiência congênita são hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose) e ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez. É adquirida quando existe uma predisposição genética (otosclerose), quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) e virose, por exemplo. Ao se pensar em surdez e nas limitações que lhe são associadas, é natural que se procure conhecer os fatores que a provocam e os meios de evitá-las.

Durante muito tempo, e mesmo em nossos dias, a deficiência auditiva tem sido confundida com a deficiência mental e até com possessões demoníacas, sendo seus portadores chamados de “doidinhos”, “mudos” ou “surdos-mudos”.

Muitos que alimentaram essas crenças, hoje superadas pelas novas descobertas e pelos avanços científicos, sabem que são várias e diferenciadas as etiologias (causas) da surdez, embora o conhecimento científico atual seja ainda insuficiente para identificar todas elas.

Algumas condições têm-se destacado no âmbito biomédico como causas potenciais da deficiência auditiva ou a ela associadas.

Causas pré-natais: a criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação nos seguintes casos:

- Desordens genéticas ou hereditárias;
- Questões relativas à consanguinidade;
- Questões relativas ao fator Rh;
- Questões relativas a doenças infectocontagiosas, como rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose e herpes;
- Remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno;
- Desnutrição, subnutrição e carências alimentares;
- Pressão alta, diabetes;
- Exposição à radiação;
- Outras.

Causas peri-natais: a criança fica surda porque surgem problemas no parto, tais como:

- Prematuridade, pós-maturidade, anóxia, fórceps;

- Infecção hospitalar;
- Outros.

Causas pós-natais: a criança fica surda porque surgem problemas após seu nascimento, tais como:

- Meningite;
- Remédios ototóxicos em excesso, ou sem orientação médica;
- Sífilis adquirida;
- Sarampo, caxumba;
- Exposição contínua a ruídos ou sons muito altos;
- Traumatismo craniano;
- Outros.

O estudo da etiologia demonstra a importância da prevenção primária na área da saúde, uma vez que, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), 1,5% da população dos países em desenvolvimento têm problemas relativos à audição.

A prevenção primária refere-se às ações que antecedem o problema da surdez, evitando sua ocorrência, e deve ser realizada por meio:

- De campanha de vacinação das jovens contra a rubéola;
- De exames pré-natais;
- Do acompanhamento à gestante (pré-natal);
- De campanha de vacinação infantil contra sarampo, meningite, caxumba, etc.;
- De palestras e orientações às mães.

Já a prevenção secundária refere-se às ações que atenuam as consequências da surdez e são realizadas tanto na área da saúde, como na área da educação:

- Na área da saúde, por meio de diagnóstico, da protetização precoce da criança e do atendimento fonoaudiológico;
- Na área da educação, por meio do atendimento na educação infantil, principalmente através do Programa de Estimulação Precoce (para criança com idade entre zero e três anos).

A prevenção terciária refere-se às ações que limitam as consequências do problema da surdez e melhoram o nível de desempenho da pessoa, como, por exemplo, aquelas que compõem o atendimento realizado pela Educação Especial.

A perda de audição pode ocorrer de três formas, como já afirmado, sendo cada uma delas caracterizada da seguinte maneira:

Perda Condutiva: Quando a perda auditiva se deve a um problema físico no ouvido externo ou médio. Costuma ser o resultado da fixação após a fratura do estribo, um dos três ossinhos do ouvido médio que transmitem o som através do mesmo até o líquido do ouvido interno. Na maioria dos casos, não é permanente, podendo ser tratada com medicamentos ou cirurgias.

Perda Sensoneural: Acontece quando o som é passado do ouvido externo para o médio, mas o interno ou o nervo auditivo não transmite normalmente o som ao cérebro.

Perda mista: Quando inclui componentes tanto condutivos quanto sensoneurais. A perda de audição pode ser classificada segundo seu nível de gravidade – leve, moderada, grave ou profunda – e segundo as frequências que afeta – baixas altas ou todas as frequências dos sons.

As necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessários para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível.

Algumas estratégias são de competência de instâncias político-administrativas superiores e por isto denominam-se adaptações curriculares de grande porte. As outras, com modificações menores, são de competência do professor em sua sala de aula e têm a denominação de adaptações curriculares de pequeno porte. Essas estratégias e adaptações vêm facilitar a aprendizagem.

Entretanto, Sassaki sustenta que:

A preparação deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade. Deve haver ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e representantes da comunidade. Assim, não só a escola se torna inclusiva, mas toda sociedade contribuindo com a inclusão e desenvolvendo juntas, escola e sociedade, a criatividade, flexibilidade, sensibilidade, técnicas de parcerias para um futuro melhor (SASSAKI, 1997, p.117).

Os educadores não devem cruzar os braços; devem buscar sempre o aperfeiçoamento. Numa época em que há um constante desenvolvimento e a tecnologia avança a cada momento, é necessário acompanhar a evolução com urgência, buscar recursos, usar novas metodologias, criar espaço especificado para as diferentes disciplinas, possibilitando a facilitação e a integração de todos.

Werneck (1992) apresenta um aforismo que diz: esquecemos o que ouvimos, decoramos o que lemos e aprendemos o que fazemos. Ou seja, a escolha da metodologia a ser aplicada vai depender do perfil das pessoas envolvidas e dos objetivos da prática pedagógica assumida. Como, em geral, grupamentos não são homogêneos, a aprendizagem deverá levar em consideração a diversidade de ideias, comportamento, capacidade de assimilação de cada indivíduo antes de abordar o projeto de ensino.

Para Felipe (1983), é papel de a escola tornar-se sensível ao ritmo da evolução social e tecnológica, assim como do professor, que deve encarar como permanentes os diversos tipos de funções a serem exercidas, procurando, além de incentivar, mostrar que todos são capazes de aprender.

É necessário também que o professor possa se libertar de determinadas práticas rotineiras, tendo oportunidade de consagrar mais tempo à observação psicopedagógica, dando lugar à intervenção junto ao aluno no momento em que achar mais importante. O aprendizado da língua portuguesa é mais difícil e prolongado, mas é necessário e importante para a comunicação com os ouvintes e a sociedade. Então, serão necessárias condições especiais para que os alunos com deficiência auditiva possam aprender esta língua que não é natural, para não serem discriminados.

O ideal seria formar os deficientes auditivos, desde sua infância, no conhecimento das duas línguas. A cada língua que aprendemos ampliamos a percepção que temos do mundo e as possibilidades de interpretar as situações da vida cotidiana. Não é só necessária a inovação educacional, mas o estímulo entre aluno, professor e família, para a construção do conhecimento, pois se sabe que cada criança aprende com a família e com a sociedade à qual pertence. Cada grupo familiar tem seu código, sua maneira própria de viver. É preciso ter paciência, acreditar que todos são capazes. Espera-se que a Educação Inclusiva seja olhada com mais carinho, pois cada um aprende dentro do seu limite.

A pesquisa de Schemberg, Guarinello e Santana, (2009), sobre as práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões que foram feitas a partir do discurso dos pais e professores essas reflexões indicam que:

As experiências com situações significativas de leitura e escrita desempenham um papel fundamental na constituição do sujeito enquanto leitor e autor. No caso das crianças surdas, a participação em práticas sociais de escrita é, desde cedo, restrita, deixando-as em desvantagem em relação às expectativas e hipóteses sobre esta modalidade. Schemberg, Guarinello e Santana, (2009 p. 25),

Os resultados obtidos por esses autores demonstram que as práticas de leitura são restritas no âmbito familiar. O que implica refletir sobre como.

A criança surda está sendo inserida no mundo da escrita e constituindo-se (ou não) como sujeito letrado. Da mesma forma, no espaço escolar as práticas de leitura e escrita são constituídas, ainda, em grande parte a partir do uso do livro didático, o que revela a falta de diversidade de gênero textual em sala de aula. Schemberg, Guarinello e Santana, (2009 p.25),

De acordo com Skliar, (1997) citado por Lodi (2005) é importante notar nessa história que:

Embora as discussões façam referência à educação, as questões próprias das esferas educacionais nunca foram enfatizadas. Os métodos de ensino, as práticas realizadas, assim como os conteúdos ensinados foram submetidos ao fator lingüístico e abordados com o objetivo de descrever e sustentar a defesa pelo desenvolvimento desta ou daquela língua (oral ou de sinais). Esses aspectos só começaram a ser discutidos no final da década passada, juntamente com críticas sobre a determinação e subordinação dessa educação à de ouvintes. (LODI, 2005, p.409-411)

3.2 A educação de alunos com deficiência auditiva

A inclusão no Brasil a cada dia vai ficando mais forte. Especialistas vêm mostrando que sua realização é necessária e que as experiências, informações e o conhecimento só têm valor se forem repassados. Na maioria dos casos a integração do aluno portador de deficiência requer a presença de um professor que colabore dentro da sala de aula de modo que favoreça o progresso e a aprendizagem.

Para Petrechen (2001), a audição constitui-se um dos sentidos com maior importância, sendo através dela que nós conseguimos estar em contato com mundo sonoro. Além disso, ela auxilia e alerta na defesa e é também um dos principais canais em que a linguagem e a fala são desenvolvidas. A ausência da audição pode

causar prejuízo ao desenvolvimento da fala e da linguagem e ocasionar alterações nos aspectos sociais, emocionais e educacionais.

Segundo Franco (1999, p. 90.), a normatização (integração) dos deficientes auditivos se dá com a sua vinculação social e educacional irrestrita ao mundo dos “normais” da sociedade pautada por esta perspectiva:

A educação especial teve como paradigma, durante muito tempo, uma abordagem clínica e restauradora da diferença. Esta visão se apoiou, sobretudo, em noções de progresso e em uma série de pressupostos capacitacionistas. Um espaço restaurador dos “incapacitados”. Um espaço de busca de homogeneização. Recentemente o mesmo paradigma, mas com uma nova retórica, vem se apoiando num discurso de democratização do ensino e de igualdade de oportunidade para todos (FRANCO, 1999, p. 90).

Percebe-se que a educação das pessoas com deficiência auditiva durante anos teve como fator primordial a mera abordagem clínica, com a finalidade de restaurar a diferença, apoiando em noções de progresso essencialmente de natureza clínica que poderiam capacitar todas as pessoas com deficiência auditiva a ouvirem como os ditos “normais”.

Entretanto, Franco considera que:

Neste momento em nossa sociedade, este pensamento possui uma nova retórica por meio do discurso político de democratização do ensino e de igualdade de oportunidade para todos, onde os governos disseminam pela opinião pública e por seus educadores a ideia de que as instituições de ensino necessitam estar abertas para atender todos, pois o “convívio social com as diferenças levará à formação de indivíduos mais tolerantes e atentos à diversidade, seja cultural, social ou mesmo caso de indivíduos com necessidades educativas especiais, de cognição” (FRANCO, 1999, p. 91).

Sua ideologia é a convivência com as diferenças, por meio do desenvolvimento do sentimento de tolerância, tão necessário para o conflituoso contexto étnico, cultural e mesmo religioso existente. A inclusão defendida possui fundamentação em argumentos de que as classes ou escolas especiais educam os surdos em um mundo à parte, segregando-os.

O que se percebe, na realidade, é que, nesta perspectiva, o processo de socialização é valorizado em detrimento da real escolarização dos educandos surdos.

Franco (1999) afirma que, na escola inclusiva da corrente normativa, o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças com necessidades educativas especiais e distúrbios da aprendizagem têm o direito a escolarização o mais próxima possível do normal.

Por meio de discursos como “todos são iguais”, ou todos são especiais esta proposta visa à hegemonia do modelo da normatização na educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais por meio de uma única escola, com caráter inclusivo, com capacidade de atender a todos de forma indiscriminada.

A escola seria o território de consenso, de exercício da tolerância com as pessoas com necessidades educativas especiais, em que a convivência destes com os colegas sem necessidades especiais é rico objeto de estudos com vistas ao elemento integrador.

Em razão disto, entende-se que, para os alunos com necessidades educativas especiais, especialmente no caso deficiente auditivo, a convivência ou socialização com os colegas “normais” por serem ouvintes é mais importante do que a própria aquisição de uma língua natural, a Língua de Sinais, que interfere, sem sombra de dúvidas, no conhecimento mínimo necessário para se interagir de forma integral na sociedade, por meio de uma identidade e de uma cultura própria.

Lourenço (2010) explica a análise sobre a perspectiva da normatização ao afirmar que ainda persistem muitas polêmicas sobre o significado real de integração ou inclusão, pois, muitas vezes, as pessoas envolvidas procedem de forma intuitiva, não conduzindo uma integração educacional efetiva. Nesses casos há uma mera integração física, e não um atendimento específico que venha atender às necessidades das pessoas com necessidades educativas especiais, neste caso o deficiente auditivo, que requer especificidades em sua comunicação, variando de acordo com o nível de perda auditiva.

Já de forma antagônica, no outro lado da questão, há os que buscam a individualização para a educação das pessoas surdas, com uma nova perspectiva de igualdade e diferença, quanto da educação destes aprendizes surdos.

Assim, o espaço educativo das pessoas surdas é composto de identidades específicas que, segundo Franco (1999, p. 93),

São capazes de construir representações sociais e culturais próprias e independentes do modelo visto como normal. Salienta ainda que esta mesma perspectiva fundamenta-se no argumento de que a proposta de normatização tal como vem sendo implementada é maléfica em vários sentidos, pois trata as deficiências de uma maneira uniforme, criando assim uma linearidade totalmente artificial, não levando em conta as especificidades de cada grupo (FRANCO 1999, p. 93),

Por esta perspectiva da individuação, é necessário que haja ensino e currículos diferenciados, em classes e ou escolas especiais, visando a, além de desenvolver corretamente o processo cognitivo específico, propiciar o contato dos indivíduos surdos com seus pares, de modo que isso promova o sentimento de identidade e de autoestima.

Rodrigues (2006) afirma que “quando a criança surda é colocada em uma escola regular, ela não vivencia, de verdade, a integração real nem pode tomar nenhuma decisão, pois ela é considerada como uma exceção por seus colegas ouvintes”. Afirma ainda que a escola alicerçada na perspectiva da individuação é capaz de garantir esses componentes porque ela é democrática (o professor deixa de ser o que manda); participativa (por incorporar os pais dos alunos); cooperativa (é um trabalho de todos); comunitária (é da comunidade de surdos); e ativa (porque ao se fazer é que se aprende).

Entretanto, é importante salientar que, conforme registra Franco (1999, p. 99), a perspectiva da individuação não descarta a necessidade de inclusão de todos “deficientes” em classes regulares “quando assim for possível e desejado”. Mesmo assim, defende um processo diferenciado e cuidadoso, dependendo da “deficiência” e da possibilidade de desenvolvimento de cada aprendiz.

Assim sendo, a inclusão seria seletiva, pautada em um cuidadoso processo, e não apenas a mera concessão de um espaço escolar único para todos, o que poderia, antagonicamente, escamotear a possibilidade concreta da inclusão, na medida em que a abertura do espaço escolar para toda mera aceitação paternalista e humanista dos deficientes não garantiria um ensino voltado para as especificidades de cada grupo e sua concreta autonomia e emancipação.

Na prática, observa-se que, para o governo, o modelo de inclusão de pessoas surdas deve ser de forma pura e simples, por meio da inclusão mediante comandos imperativos via legislações que, em certa medida, desrespeitam as diferenças linguísticas e culturais desta parcela da população.

Por outro lado, Rodrigues afirma que:

A escola e os professores não estão preparados para receber os estranhos, os anormais nas salas de aulas. Neste caso, entende-se que não há nenhum consenso sobre o que significa estar preparado, sendo assim o despreparo observado entre a formação inicial de profissionais de educação especial e a execução desse serviço vêm obrigando os agentes responsáveis, quer no âmbito legal, quer no âmbito acadêmico, a realizarem ajustes curriculares de acordo com diferentes enfoques e as necessidades operativas assumidas, com ênfase na proposta (RODRIGUES, 2006, p. 31).

3.3 Direito do surdo à educação

Segundo Vygotsky (1989), não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.

Quem comunga quase a mesma ideia é Quadros (2008), quando diz que o problema não se centra na questão de a criança nascer surda, mas sim nos problemas que a criança pode encontrar na sociedade por não ter tido o direito ao acesso à aquisição da língua de sinais de forma natural, ainda que se afirme sempre que a educação é um direito de todos. Essa é, inclusive, uma das premissas veiculadas pelas políticas públicas educacionais, usada de forma recorrente nos discursos governamentais.

Segundo Bhaba (1998), nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente, para as quais parece não haver nome próprio. Encontramo-nos num momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Assim, toda proposta de educação inclusiva do deficiente auditivo é respaldada pela presença de um profissional em sala de aula. O intérprete proficiente em línguas de sinais que, por saber tanto LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) quanto a língua portuguesa, serve de mediador entre o professor e o aluno com deficiência auditiva.

Os alunos surdos, ou pessoas surdas em geral, compartilham língua própria e, por extensão, uma forma particular de perceber o mundo, muito marcada pelas suas experiências visuais. Esse grupo de pessoas, assim como outros tradicionalmente atendidos por sistemas especiais de educação ou marginalizados do sistema é alvo de políticas públicas educacionais específicas, as chamadas políticas de inclusão.

Para Skliar (1997), a proposta de educação bilíngue é algo mais que o domínio de duas línguas. Ele a define como oposição dos discursos às práticas hegemônicas e como reconhecimento político da surdez como diferença. Essa prática passou a ser experiência sob diferentes formatos em muitas escolas especiais para surdos.

Portanto, a educação dos surdos segue como um problema complexo cercado pelas incertezas metodológicas, pelo compartilhamento de línguas entre professores e alunos e pela dificuldade na compreensão de uma abordagem educacional e linguística que tenha em vista oferecer educação de qualidade que reconheça o surdo na sua diferença. É partindo desses pressupostos que falaremos com mais pormenor sobre a importância da língua de sinais como a clareza que ilumina o caminho do surdo para aprendizagem.

É necessário destacar que a relevância do processo histórico do desenvolvimento da língua dos surdos, a língua de sinais, que, por muito tempo, foi relegada pelos oralistas. O trabalho do linguista americano William Stokoe, na década de 1960, que, pela primeira vez, reconhecia a língua de sinais como uma língua natural, foi de destaque na educação dos surdos.

Conforme Sánches (1990), Stokoe observou que esses sinais não eram inventados aleatoriamente. Assim, depois de anos de estudos detalhados, em 1960 ele publica o livro *Sign Language Structure*, no qual ele consegue mostrar que a língua de sinais possui estrutura própria, como todas as línguas humanas.

Stokoe estudou as unidades que formavam os sinais e definiu três parâmetros simultâneos na configuração de um sinal em particular. São eles: configuração das mãos, movimento e localização. Ele analisou esses parâmetros e revelou que em cada uma dessas partes há combinações que oferecem à língua de sinais uma organização interna própria, que possibilita aos surdos uma comunicação plena e meio para discutir e aprender sobre quaisquer conteúdos.

Outro dado importante na evolução histórica da educação dos surdos consiste nas investigações científicas, sobretudo no campo da psicologia, sobre o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento. Nesta perspectiva, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky sobre o papel da linguagem para a aprendizagem foi fundamental, uma vez que afirmava que a linguagem não apenas cumpre a função da comunicação entre as crianças, sendo também um meio para o pensamento (VYGOSTKY, 1998, p 132).

Em *Fundamentos de Defectologia* também podemos encontrar vários textos de escritos por Vygotsky em diversos momentos de sua vida que trazem concepções fundamentais sobre o desenvolvimento e a educação das crianças com algum tipo de deficiência. Com base na ideia de que o problema deve-se, essencialmente, à ausência de uma educação adequada, Vygotsky postula a concepção de que a defectologia deve cuidar desses problemas de modo qualitativo, observando, analisando, descrevendo e explicando qualitativamente os processos

peculiares de cada um, a partir de uma investigação científica que leva a um conhecimento dessa diversidade.

Ainda em um dos textos, Vygotsky (1998) afirma que a surdez, vista como um defeito orgânico e do ponto de vista físico, não é tão grave. O problema reside na mudez, que leva a ausência da linguagem, sendo este problema considerado uma complicação que vai prejudicar o desenvolvimento social e cultural dos surdos. Nesse texto ele sugere, ainda, a criação de novos instrumentos culturais, cuja utilização pode envolver as crianças na cultura.

Sobre essas bases, ele critica veementemente a existência das escolas especiais, mostrando que elas consistem em um enorme prejuízo para o desenvolvimento intelectual das crianças, uma vez que elas são privadas de contatos sociais diversos, sendo alimentadas a segregação e a natureza antissocial.

Por outro, afirma que:

Em 1925, quando publicou princípio da educação social das crianças surdas, Vygotsky insistiu na necessidade de focalizar e entender a educação dos surdos como um problema social amplo que envolve princípios gerais da educação. Por isso, o ensino da linguagem deve ser prioritário e deve ser originado da necessidade de comunicar-se e pensar (VYGOSTKY, 2001, p 97).

É nesse trabalho que Vygotsky defende a posição de que é preciso criar a necessidade de uso da linguagem humana. Para isso, sugere que o ensino da língua oral deve usar de todos os recursos lúdicos possíveis, pois nenhum método é bom ou ruim por si mesmo. Deste modo, mesmo criticando o método oral quanto ao uso do treinamento artificial para o ensino do surdo, uma vez que acreditava ser esse um método que mais contradizia a natureza do surdo, apresentou os princípios básicos que podiam ajudar os surdos a desenvolverem a linguagem oral.

Essa forma de compreender o papel da linguagem no desenvolvimento fez surgir em muitos educadores uma maior atenção voltada para práticas educativas que conferem à linguagem um lugar especial em todo o processo e que consiste numa grande contribuição para os estudos realizados até hoje.

Anos depois, ao participar da II Conferência Nacional sobre Educação de Crianças e Adolescentes Surdos, em 1930, Vygotsky revisa algumas de suas posições e demonstra que, no ensino de surdos, a mímica e a língua escrita são prioritárias. Ele afirma que a poliglossia, o domínio de diferentes formas de

linguagem, é o caminho mais benéfico para o desenvolvimento da linguagem e da educação dos surdos.

A partir dessa abordagem observamos, mais uma vez, a importância que Vygotsky (1998) atribuiu à linguagem para a constituição do pensamento, pois é através dela que ocorrem a reflexão e a elaboração de todo conhecimento. A linguagem, atividade humana de natureza sócio-histórica, é o meio pelo qual o homem se apropria e veicula o conhecimento historicamente produzido. Considerar essa perspectiva é acreditar, acima de tudo, que os surdos podem aprender.

A necessidade de se considerar a linguagem atribuí à língua de sinais o papel de meio favorável, adequado e confortável para fazer com que os surdos aprendam e de algo que pode ajudar a integrá-los à sociedade majoritária. Isso resulta, aparentemente, em mudanças nas práticas educativas que foram formuladas pela ideia central de que, nas e pelas interações sociais, os surdos podem constituir seu pensamento.

Ainda sustentada na teoria Vigotskiana, a formação do professor deve caminhar para que ele possa atender de forma satisfatória o desenvolvimento dos alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um e que tenha clareza de seu papel de educador e de facilitador do desenvolvimento de todos. Nessa perspectiva, destaca-se a importância da avaliação educativa como um processo contínuo e permanente das particularidades positivas e negativas dos alunos.

Nóvoa (1995) afirma que a escola é o lugar por excelência para a realização dessa formação. As expectativas são várias no sentido de que deve haver uma ligação bastante calorosa entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos que o professor já traz da sua formação acadêmica, beneficiando ao máximo o aluno surdo.

3.4 Métodos para a educação de alunos com deficiência auditiva

A palavra método significa caminho ou processo racional para atingir um fim. Agir com um dado método pressupõe uma prévia análise dos objetivos que se pretendem atingir, das situações a enfrentar, assim como dos recursos e tempo disponíveis e das várias alternativas possíveis. Trata-se, então, de uma ação planejada. É, então, o procedimento, a maneira como é colocada em prática uma ideia, ou seja, o modo como foi realizada determinada ação.

Da mesma forma Goldenberg (1999) a palavra método origina do grego *methodos*, que significa caminho para chegar a um fim ou organização.

Em pedagogia, entende-se por método os diferentes modos de proporcionar uma dada aprendizagem e que foram sendo individualizados pelos pedagogos geralmente por investigação científica. Sabe-se também que o método não diz respeito aos vários saberes que são transmitidos, mas sim ao modo como se realiza a sua transmissão. Podemos definir um método pedagógico, portanto, como uma forma específica de organização dos conhecimentos, tendo em conta os objetivos programados de formação, as características dos alunos e os recursos disponíveis.

Os métodos pedagógicos também obedecem a uma classificação dentro da qual podemos encontrar três categorias:

Categoria dos verbais (Dizer): exposição, explicação, diálogo, debates, conferência, painel e interrogação.

Categoria dos ativos (Fazer): trabalhos em grupos, em equipes e projetos, estudos de casos e simulação de jogos.

Categoria dos intuitivos (mostrar): demonstrações, apresentações audiovisuais e textos escritos.

Segundo Strobel e Perlin (2006), no princípio da história da educação dos surdos, os deficientes auditivos eram considerados intelectualmente inferiores e por isso eram trancados em asilos. Contudo, quando perceberam que os sujeitos surdos tinham capacidade de aprender, surgiram pesquisas e experimentos das diferentes metodologias e formas adaptadas de ensino.

Os autores fundamentam ainda alguns modelos educacionais de educação para surdos, entres os quais temos: a comunicação total, o Biliguismo, o oralismo, a pedagogia do surdo e o processo intercultural.

A comunicação total é um método que ganhou espaço na década de oitenta na educação infantil e posteriormente no ensino fundamental. Segundo Quadros (2008) a filosofia da comunicação total, defende o direito da criança surda de ser exposta e usar todas as formas de comunicação disponíveis, incluindo a língua de sinais, propiciando que ela faça uso daquela que se adequar melhor as suas potencialidades linguísticas e as do interlocutor.

Segundo Lacerda (1998) um dos aspectos positivos no método da comunicação total foi à volta depois de um século de oralismo- do uso dos sinais no meio educacional. Diz ainda que o objetivo principal da comunicação total foi

umentar as possibilidades de comunicação dos surdos no meio familiar e escolar possibilitando dessa forma, construir conceitos sobre si mesmo e sobre o seu meio.

O bilinguismo se fundamenta no ensino de duas línguas para as crianças surdas, sendo assim a língua de sinais como a primeira língua e a oral como a segunda língua para tal são ensinadas de forma separada, ou seja, primeiro deve-se processar a língua de sinais para que a criança mais cedo começa a se familiarizar com a sua comunidade desenvolvendo desse modo linguisticamente e cognitivamente e posteriormente o processamento da segunda poder vir acontecer.

Segundo Quadros (2008):

Atualmente, com a proposta da inclusão escolar e com a Lei 10.436.02 e o Decreto 5.626.02 que garantem ao surdo o acesso à educação através da língua de sinais, muitas escolas regulares do Brasil que entre seus alunos apresentam pessoas com surdez adotam para si o adjetivo de escola bilingue. Porém, para que uma escola seja efetivamente bilingue se faz necessário bem mais do que a presença do surdo e do interprete de libras na sala de aula regular, ou seja, a escola que se propuser a oferecer uma educação bilingue deve assumir uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar (QUADROS, 2008, p.18).

De acordo com Strobel e Perlin (2006), o bilinguismo.

É uma proposta de ensino usada por escolas que se sugerem acessar aos sujeitos surdos línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é mais adequada para ensino de crianças com deficiência auditiva, sendo que considera a linguagem de sinais como primeira língua e a partir daí avançam para o português que é a segunda língua que pode ser modalidade escrita ou oral. (STROBEL, PERLIN, 2006, p 23-24).

Para Goldfeld (1997)

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o deficiente auditivo de forma diferente dos autores oralistas e de comunicação total. Para os bilinguistas o deficiente auditivo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p. 38).

Ainda segundo Strobel e Perlin (2006), “na ideologia do bilinguismo as crianças surdas precisam ser posta em contato primeiro com as pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros” (STROBEL; PERLIN, 2006, p. 24). Se algumas dessas possibilidades metodológicas forem levadas em conta, poderemos construir uma escola que atenda a todos os alunos, pondo em prática os ideais da escola democrática.

Quem sustenta essa visão de escola democrática é SKLIAR (1998), quando afirma que a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos. Se ela não tem condições para fazer esse atendimento, o professor precisa entrar em contato com os órgãos competentes e discutir o tema.

Para Fabrício, Bueno e Gomes (2007):

Assim como aperfeiçoar o conhecimento específico, conhecer teorias pedagógicas e técnicas didáticas bastante variadas e fundamentais, não com o sentido de adotar posições radicais do uso de uma ou de outra, mas com objetivo de compor um conjunto de recursos mais rico, considerando que, ao trabalhar com singularidades a metodologia mais adequada é aquela que faz a aprendizagem acontecer (FABRICIO, BUENO, GOMES, 2007, p.120.).

Na vertente oralista Strobel e Perlin fundamentam que:

O oralismo ganhou seu valor em Milão em 1880, quando no congresso houve votos contra a implementação da língua de sinais na escola para o aprendizado dos alunos surdos e, devido à evolução tecnológica que facilitou a prática de oralização pelo sujeito surdo, esta ganhou força a partir da segunda metade do século XIX. A justificação era baseada na crença segundo a qual o oralismo é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e que a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização (STROBEL; PERLIN, 2006, p. 19).

O oralismo é um recurso de aprendizagem que realiza o treinamento da fala, leitura labial e outros. Este recurso é usado dentro das metodologias orais, entre elas a verbotonal, a oral, a modelo, a materno-reflexiva, entre outras. Segundo Dorziat (2006), as técnicas mais utilizadas no modelo oral são: o treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial. O treinamento auditivo é a estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais, sons da fala, geralmente fazem treinamento com um aparelho que se chama aparelho de aplicação sonora individual (AASI). O desenvolvimento da fala é a prática de exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, tais como lábios, mandíbulas e língua, podendo ser exercícios de respiração e relaxamento. Já a leitura labial consiste no treino para identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor; essa técnica de leitura labial, ou seja, de leitura da posição dos lábios e captação de seus movimentos só é útil quando o interlocutor formula as palavras de frente e vagarosamente.

Strobel e Perlin analisam que:

Na década de anos 60 brotou a língua dos sinais associada com a oralização, surgindo o modelo misto denominado Comunicação Total que

trouxe o reconhecimento e valorização da língua de sinais que foi muito oprimida e marginalizada por mais de 100 anos. A comunicação total foi desenvolvida em meados dos anos 1960, após o fracasso do Oralismo puro em muitos sujeitos surdos, começaram a ponderar em juntar o oralismo com língua de sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação. Outros estudos criticam essa modalidade mista; dizem que o maior problema é a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade que é o português sinalizado. Essa prática recebe também o nome de bimodalismo, que encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que a mesma tem a gramática diferente da língua portuguesa (STROBEL; PERLIN, 2006, p. 22, 23).

A pedagogia do surdo é fundamentada na educação de ensino próprio mais sinalizado em função da natureza do aluno com deficiência auditiva contemplada através da libras observando a evolução gradual da comunicação sinalizada.

CAPÍTULO IV FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

A discussão sobre formação de professores para trabalharem nas séries iniciais de ensino fundamental acentuou-se com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96. (BRASIL, 1996) essa lei determinou que a formação mínima exigida do professor para atuar nesse nível de ensino deve ser preferencialmente de nível superior.

Em 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 61, estabeleceu dois fundamentos para a formação de profissionais da educação:

- a) Associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço.
- b) O aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nóvoa (1997) destaca a importância da mobilidade da experiência e a necessidade dos professores de partilharem seus saberes para a construção da identidade profissional:

Por isso é importante a formação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalhos constitui também um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1997, p. 25-26).

De acordo ainda com o autor, as práticas de formação constituídas a partir de dimensões coletivas contribuem para a consolidação de uma profissão que pretende ser autônoma na produção de seus saberes e de seus valores e para a emancipação profissional. Porém, a figura central do processo de inclusão é o professor porque é dele que vem a experiência do cotidiano escolar.

Hoje discutir questões da educação especial e da educação inclusiva no cenário Brasileiro é tarefa complexa, mas necessária. A LDB 9.394-96, V, art. 58 afirma que a educação especial é uma modalidade da educação escolar oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, porém não há como incluir crianças especiais no ensino regular sem a vontade de uma real mudança ética e política.

De fato, não há como incluir crianças especiais no ensino regular sem a vontade de trabalhar para que isso aconteça da melhor forma ou sem capacidade criativa, um apoio especializado que ofereça aos professores orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico.

É neste sentido que devemos nos atentar à formação dos professores para atender a práticas de educação inclusiva, visto que, infelizmente, a demanda da educação inclusiva chega às escolas antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada. As práticas pedagógicas apropriadas às deficiências são indispensáveis para a evolução dos alunos, no entanto o professor só consegue planejar e desenvolver um bom trabalho nesse sentido quando recebe referencial teórico e assessoria pedagógica adequada.

Para Bueno (1999), é necessário capacitar dois tipos de professores, a saber: professores do ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade, e professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio. Essa capacitação é sugerida inclusive pelas diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001).

Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 162).

Assim, segundo Piletti (1997), a formação de professores abrange duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai se especializar e a formação pedagógica que envolve os conhecimentos da filosofia, sociologia, história da educação e da própria pedagogia que contribuem para o esclarecimento dos fenômenos educativos no contexto histórico-social; e a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias específicas de disciplinas como a psicologia da educação, a pesquisa educacional, entre outras.

Ao discutir sobre saberes e formação de professores, Tardif (2006) destaca a interação entre os conhecimentos escolares, universitários e sociais e os saberes

adquiridos pela experiência de vida, e nos diz que a prática do professor é importante para o delineamento e a construção de um saber experiencial. Ao mesmo tempo, a discussão sobre formação inicial do professor passa a ser compreendida como uma das dimensões do desenvolvimento profissional dos docentes.

Entretanto, não basta que a escola esteja aberta para receber todo tipo de alunos, já que essa prática, na verdade, exige uma modificação de toda a estrutura escolar. Dessa forma, constata-se que as mudanças devem partir principalmente da ação do professor, que, não estando mais diante de turmas homogêneas, como no passado, não mais poderá seguir um único modelo pré-estabelecido de ensino, mas construir, diante novos alunos, uma nova prática pedagógica que atenda a suas individualidades.

É com base nisso que se faz importante afirmar que o professor precisa estar preparado para facilitar e assegurar o processo de inclusão. De acordo com Stainbak e Stainback (1999), a arte de facilitar a adesão à inclusão envolve o trabalho criativo com um estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para uma resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios.

Stainback e Stainback (1999) afirmam ainda que.

Um dos grandes determinantes do alcance e da profundidade da aprendizagem interpessoal e da eficácia das adaptações da arquitetura, social é a criatividade compartilhada das pessoas envolvidas nesse grande desafio (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 58).

De acordo com Sacristán (1992), os profissionais definem-se por suas práticas e pelo monopólio dos conhecimentos que detem, conhecimentos esses que devem ir muito além do conteúdo da disciplina. Nesta linha de pensamento, que vale trazer uma reflexão essencial dos autores Santos e Paulino (2008) sobre a criatividade e inclusão. Eles afirmam que se tem notado no cenário educacional que a criatividade e a inclusão são os requisitos para uma educação de qualidade capaz de atender às diversidades. No entanto, devemos pensar a formação do professor no sentido de desenvolver sua capacidade criativa para inclusão, na medida em que acreditamos não haver inclusão sem criatividade.

Contudo, deve-se considerar que o produto criativo tem diferentes valorações em diferentes tempos e espaços, ou seja, um produto pode ser criativo para uns e

não sê-lo para outros. Assim acontece na problemática da inclusão, à qual, apesar da sua longa história, ainda encontramos um grande número de opositores.

Para Sternberg (2000), a criatividade é um julgamento sociocultural da inovação, da adequação, da qualidade e da importância de um produto (p. 169). Dessa forma, cada cultura avalia a criatividade de acordo com seus próprios parâmetros, o que nos faz concluir que a grande relação entre a criatividade e a inclusão resulta do fato de que ambas advêm de uma necessidade humana não só individual, mas também cultural.

Segundo Santos e Paulino (2008).

A criatividade e a inclusão são, acima de tudo, políticas no sentido mais amplo do termo. Não se resumem a simples aplicação de métodos e técnicas para saciar as necessidades impostas pelo sistema educacional ou pela sociedade. Exigem a reflexão sobre o que estamos fazendo, sobre os limites e as possibilidades de nossa prática pedagógica; se nós, enquanto pessoas e enquanto profissionais, trabalharmos única e exclusivamente em prol da própria subsistência e para atender às nossas necessidades humanas mais elementares; se somos capazes de transgredir o caráter individualista de nossas ações e tornar públicos os nossos significados e sentidos mais próprios, como, por exemplo, o que é o homem? O que é a educação? Quem sou eu nesta relação homem-educação? (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 50).

Todavia, a questão da criatividade na prática pedagógica, ou na questão da inclusão no campo da educação, não pode ser comunicada ou visualizada de forma antecipada pela teoria, mas sim construída pelo próprio sujeito, criada pelo próprio professor.

Tanuri, (2000). Por sua vez, afirma que:

A discussão sobre a formação de professores para trabalharem nas séries iniciais do Ensino Fundamental acentuou-se com a aprovação da nova Lei de Diretrizes Bases, que determinou que a formação mínima do professor para atuar nesse nível de ensino deveria ser de preferência de nível superior. Sendo como uma tentativa de melhoria da qualidade do ensino primário, tendo sido criados Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que tinham como objetivo redimensionar as Escolas Normais e ampliar suas funções para que se tornassem um centro de formação inicial e continuada para professores. (TANURI, 2000, p. 82).

No entanto, as Escolas Normais e os cursos de pedagogia realizaram diversas tentativas de reestruturação curricular, ampliando o debate sobre qual deveria ser lócus da formação de professores: as Universidades, as Escolas Normais Superiores ou Institutos Superiores de Educação.

Ao definir a docência como profissão, Nóvoa (1995) destaca a importância da formação em instituições específicas, porém afirma que:

É seu exercício a tempo inteiro que (ou como ocupação principal); o estabelecimento de um suporte legal para o seu exercício; a criação de instituições específicas para a formação de professores; a constituição de associações profissionais de professores (NÓVOA, 1995, p. 20).

Na necessidade de se atender ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, precisamos refletir sobre o processo de formação continuada dos professores, daí a necessidade de se formar professores capacitados para novas formas de atuação no que concerne ao respeito à dignidade humana.

Segundo Mercado (1999), na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas, nas quais a função do aluno é de mero receptor de informações, e uma inserção crítica dos envolvidos, além de formação adequada e propostas de projetos inovadores.

Ainda segundo o mesmo autor, os professores são facilitadores desse processo educativo, e o trabalho destes não poderá mais ser concebido isoladamente, e sim em conjunto com os colegas e a partir de proposições mais amplas que extrapolam os limites de uma disciplina ou de uma sala de aula. Por outro lado, a mudança na sociedade e suas consequências na escola geram inseguranças nos professores quanto aos conteúdos que devem ser ensinados e à metodologia a ser utilizada. As mudanças provocam alterações no trabalho docente, aumentando as suas obrigações e responsabilidades.

Na concepção, histórico-crítica de Saviani (2001), é apontado que o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, a escola passa a ser um lugar interessante de preparação do aluno para o seu futuro.

Para Tardif (2002), aprender é adquirir conhecimento, construir saberes que são ferramentas para desenvolver seu trabalho. O professor vai aprendendo a ensinar enfrentando cotidianamente diversas situações que lhe possibilitam construir tais ferramentas.

A inclusão é a novidade que veio para nos fazer pensar que não estamos prontos, formados, e que sempre temos algo para aprender. Ser professor implica compreender que precisamos aprender mais e mais, e que podemos estar sempre aprendendo. A aprendizagem, assim como a formação, é um processo que se estende por toda a vida. Dessa forma, a docência implica aprendizagem permanente, na qual o professor vai estruturando seus saberes e alicerçando sua carreira. Essa formação permanente se dá de diversas formas e em diferentes lugares, tendo, assim, um sentido mais amplo, abrangendo toda a vida.

Na perspectiva de Duarte (1986).

A necessidade da formação docente foi preconizada por Comenius, já no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66).

No entanto, a questão da formação de professores passou a ser discutida institucionalmente apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

No Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. Dessa forma, Mazzota (2005) explica que até meados do século XX já existiam estabelecimentos para atendimento escolar aos deficientes mentais, num total de 54 destinados ao ensino regular e onze instituições especializadas, mantidos pelo poder público e por iniciativas particulares espalhadas por vários estados brasileiros.

4.1 A legislação

Segundo Aranha (1989), a preocupação com a formação docente surgiu apenas no século XX, devido à Lei nº 1.834 (BRASIL, 1934), após a qual foram criadas as primeiras Escolas Normais e determinada a descentralização do ensino. Vale lembrar que esta mesma legislação defendeu a gratuidade da instrução primária e secundária.

No entanto, com a instalação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837, que objetivava atender a uma classe elitizada, estabeleceu-se um paradigma

para o ensino secundário e, assim, sua estrutura pedagógica didática e curricular passou a ser referência para todos os outros colégios.

Em relação à legislação, destacamos, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira (LDB, Lei 9.394/96), a qual, neste capítulo dedicado à formação de professores, assinala os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidade de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece, ainda, no artigo 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Aqui já fica patente que dentre algumas das competências a serem desenvolvidas na formação inicial e aperfeiçoadas na formação continuada de professores, para além da capacidade inevitável da docência, estariam as de planejamento e gestão, incluindo-se aí uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidades.

É nesta discussão teórica que entra a reflexão da participação da família no processo de inclusão que se considera ser um problema social e que precisa da participação de todos. A família possui um papel decisivo no processo de inclusão, o que significa que um processo de inclusão escolar consciente e responsável não acontece somente no âmbito escolar e deve seguir alguns critérios. Porém, sabemos que se trata de famílias que experimentam dores psíquicas em diversas fases da vida, desde o momento que se apercebem da deficiência do filho ou da filha,

passando pelas diversas fases do desenvolvimento quando feita uma comparação com as demais crianças.

Para Glat (2003), por mais harmônica que seja a família, essa crise é inevitável. O nascimento de um filho com algum tipo de deficiência ou doença significa uma destruição de todos os sonhos e expectativas que haviam sido gerados em função dele. Afinal, sabemos que desde o momento de descoberta da e durante a gravidez os pais sonham com aquele “filho ideal”, que será bonito, saudável, inteligente, forte, que superará todos os limites; aquele filho que realizará tudo o que os pais não conseguiram alcançar em suas próprias vidas.

Em consonância com essa ideia, Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998) chamam atenção para o fato de que, para além da decepção, o nascimento de um filho com necessidades especiais (NEE) implica reajustamento de expectativas, planos para o futuro e vivências de situações críticas e sentimentos difíceis de enfrentar.

Segundo Santos e Paulino (2008), a forma como a família se posiciona frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Acrescento dizendo que não é só a forma como a família se posiciona frente à deficiência, mas também a maneira como são planejadas e executadas as políticas de educação, a forma como a escola recebe o aluno com necessidades especiais e a maneira como ele é visto pelos professores e pelos colegas serão também aspectos fundamentais para o desenvolvimento do processo inclusivo e para aprendizagem.

Conforme Glat e Duque (2003), a família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança. Essas formas podem ser determinantes no processo de inclusão e na planificação das atividades curriculares da escola; esta, por sua vez, pode trazer alterações no seio familiar, na medida em que a criança estará a frequentar mais um grupo social, tendo a oportunidade de conviver com outras crianças.

É certo que deve haver a necessidade de formulação e execução de políticas inclusivas que envolvam principalmente o apoio à família e ao professor desde sua formação. Para o professor, essa formação passa necessariamente pela capacitação pedagógica. De acordo com Mendes (2002), a prática pedagógica é um elemento-chave para a transformação da escola, entendendo que essa possibilidade

de transformação da sociedade acontece em virtude do tema diversidade, e as práticas pedagógicas têm caminhado no sentido da pedagogia das diferenças.

Todavia, a Declaração de Salamanca, (BRASIL, 1994).

Propõe que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito de suas propostas e recomendações para que, desta forma, cada criança possa ter a oportunidade de alcançar e manter um nível de aprendizagem aceitável. É proposto ainda, pela Declaração, que os sistemas educativos implementados devem possuir a devida diversidade, a fim de que cada criança ou jovem tenha acesso às escolas regulares (BRASIL, 1994, p. 61).

De acordo com Stainback e Stainback (1999), a construção de uma comunidade começa com a aprendizagem que ocorre quando pessoas que estavam separadas se encontram face a face, descobrem uma a outra e começam a adaptar-se mutuamente.

O Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172/2001,(BRASIL, 2001) define as atuais tendências no campo da educação inclusiva no Brasil:

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: integração, inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e em escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualidade dos professores do ensino fundamental para essa clientela e expansão da oferta dos cursos de formação e especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001 p. 63).

Ainda o referido Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) enfatiza a prioridade que deve ser conferida à formação de recursos humanos com a capacidade de oferecer o atendimento aos alunos de acordo com esse documento normativo, uma vez que não há como ter uma escola eficaz quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoais administrativos e auxiliares sejam preparados para atendê-los adequadamente.

Destacamos também a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura plena. Em seu Art. 3º, referente à formação de professores, destacam-se os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Ainda que todos esses princípios sejam muito importantes, e de acordo com nossas perspectivas, nos referimos mais especificamente àquele que trata do domínio dos conteúdos, visto que tem sido consequência na base de uma investigação num processo de construção de conhecimentos empíricos e científicos. O professor é o primeiro agente na busca desses conhecimentos, uma vez que é ele quem investiga quem busca atualizar-se sobre as práticas e métodos pedagógicos, que cria situações de aprendizagem compatíveis com seus alunos. Por essa razão, a preparação do professor para trabalhar com a educação inclusiva requer um modelo diferente das propostas já existentes.

O Brasil avança com as novas propostas educacionais, que visam, sobretudo, à criação e, posteriormente, à ampliação da oferta de uma educação de qualidade. A política educacional se sustenta nesse momento em novos eixos que, segundo Michels (2006), podem ser traduzidos em gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização. Com essa nova organização, surge a responsabilidade de se seguir um novo modelo educacional que não esteja ancorado apenas na melhoria da escola ou da qualidade de ensino. Segundo a Declaração de Salamanca, outros fatores são também preponderantes:

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994, p. 4).

Segundo Figueiredo (2004, p. 196), é muito importante a formação, mas é a presença do aluno na escola que vai colorir, redimensionar e dar vida a esse espetáculo que se chama educação. Além disso, é imprescindível que haja a vivência real do professor com o aluno.

Para tal, mais do que experimentarem uma vivência real, os alunos aprendem e adquirem habilidades para o trabalho, bem como para vida em comunidade. Desta feita se beneficiam também os professores, visto que aprendem também a agir e interagir com alunos com necessidades educativas especiais.

Entendemos que esta deverá ser a característica da escola comum, em que alunos e professores aprendam simultaneamente, visto que a Constituição de 1988 legislou sobre o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Constituição de 1988, na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) as escolas regulares são consideradas os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando assim uma educação para todos. Isso demonstra que o Brasil, pelo menos discursivamente, adotou o compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo.

Para Bueno (2001), educação inclusiva é a prática de inclusão de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, em escolas e em salas de aula adequadas, de modo que haja o aprendizado dos conteúdos, mas não só isso. O desafio deste ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural, com sucesso.

É por esta razão que, neste trabalho, uma das grandes preocupações é a preparação do professor para atuar e proporcionar o aprendizado de cada aluno independentemente de suas limitações, o que significa que o professor precisa encontrar um modo de intervenção pedagógica e adequar sua prática no sentido de chegar até o modo peculiar de aprender de cada aluno, respeitando sempre suas diferenças individuais. Ou seja, para que haja uma plena intervenção de educação

inclusiva, é necessário olhar e atender aos ditos da legislação do país, visto que ela vem reforçar a ideia de que todos nós somos iguais perante a lei.

Como já afirmado, a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência na escola regular é garantida pela constituição de 1988, capítulo III, artigo 208, o qual aponta como sendo dever do Estado o atendimento educacional aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tem como objetivo proporcionar a convivência da diversidade, aumentando, assim, as possibilidades de desenvolvimento de todos os alunos, tanto no aspecto acadêmico quanto no social. Essa postura inclusiva encontra respaldo também no princípio da igualdade defendido na Constituição Federal (artigo 5, relacionado à questão do direito à educação constante no artigo 208). Além destas medidas inclusivas, pode-se citar também a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual afirma que é dever do estado garantir a educação escolar e pública, bem como atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais.

4.2 Perspectivas de formação do professor para atender o aluno com deficiência auditiva

A formação do professor para atender o aluno com deficiência auditiva depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem da língua de sinais e o estudo de uma pedagogia ampla. Além disso, a formação inicial deveria preparar o professor para trabalhar à luz do paradigma da diversidade, com conteúdos e temas que auxiliem na construção de uma nova proposta educacional que atenda a todos sem distinção. Como mandam os documentos oficiais, todos os professores deveriam ser capacitados para lidar com essa nova ordem.

A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação; sendo assim, uma preparação do professor nessa direção requer um modelo diferente das propostas já existentes. Por isso, é importante investir na formação continuada dos professores como um passo essencial para transformar a escola.

No que tange às necessidades estruturais para que se alcance uma educação cada vez mais inclusiva, podemos citar a pesquisa de Figueiredo (2004) sobre aprimoramento institucional para a educação infantil e o ensino fundamental

inclusivo em duas regiões do Brasil: sudeste e nordeste. Ficou claro que os professores sentiam necessidade de maior investimento em sua formação.

Na pesquisa realizada por Faria (2011) sobre formação, profissionalização e valorização do professor surdo, toma-se como paradigma da reflexão o Decreto 5.626/2005. O autor trata da necessidade da presença de um instrutor de LIBRAS e de um professor de LIBRAS dentro da escola de educação básica. Essa designação, de acordo com a interpretação feita por este autor do Decreto, distingue o profissional que não possui formação pedagógica; porém, o papel desempenhado pelo professor de LIBRAS dentro da escola de Educação Básica é citado como alternativa. Verifica-se, ainda, que “instrutor de LIBRAS” tem sido a denominação dada ao profissional surdo, mesmo quando ele exerce atividade de docência e possui formação pedagógica.

Assim, conclui-se que a busca por uma educação que considere a cultura, a identidade e o processo de aprendizagem do surdo será alcançada mediante uma maior profissionalização, reconhecimento e valorização dos próprios profissionais surdos dentro das escolas de Educação Básica. Essa valorização passa pelo reconhecimento desse profissional que ensina LIBRAS como um professor de LIBRAS, e não apenas um instrutor da língua, visto que se trata de um profissional que participa dos debates e tomadas de decisão, e se envolve no processo educativo de seus pares.

O estudo de Rios e Novaes (2009), sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular, discute o papel das vivências dos professores, com objetivo de descrever e debater o processo de inclusão de três crianças de idade compreendida entre os 05 e 08 anos portadoras de deficiência auditiva em escola regular, e a forma como lidaram com isso seus respectivos professores. Os resultados indicaram que, ainda hoje, apesar da evolução das práticas inclusivas, prevalecem mais nas escolas os pressupostos da integração do que da inclusão.

As professoras foram unânimes em admitir que não vêm sendo suficientemente preparadas para receber deficientes auditivos e pouco sabem sobre o desenvolvimento da audição, da linguagem e sobre como esses aspectos influenciam e determinam formas particulares de apreensão de conteúdos. Prevalece a ideia de que é a criança com necessidades educacionais especiais quem deve se adaptar ao ambiente, empenhar-se para ser nele integrada; ou então

as professoras buscam estratégias individuais de aproximação, sem que essa questão seja problematizada junto ao corpo técnico da escola, que ainda não vem efetivando transformações em sua organização para receber esses alunos.

Outra discussão interessante sobre esta temática é a desenvolvida por Figueiredo (2004), já citada anteriormente. Nela, o autor, ao realizar uma pesquisa comparativa entre duas regiões do Brasil – sudeste e nordeste –, que visava ao aprimoramento institucional para a escola inclusiva, concluiu que a inclusão deve começar já durante a Educação Infantil, dado que esse período é propício às interações afetivas das crianças pelas trocas que se estabelecem entre elas e o meio.

Nessa perspectiva, a inclusão é considerada uma modalidade educativa que envolve todos os membros da instituição no processo de atendimento à diversidade dos alunos. Como implicação, requer o reconhecimento da igualdade, de valores, de direitos e de atitudes que reflitam coerência entre o que se diz e o que se faz. Em outras palavras, requer que as escolas se modifiquem para receberem alunos em classes regulares, independentemente das condições intelectuais, físicas, sociais e culturais; enfim, de todos que estão em busca de desenvolvimento.

Segundo Duboc (2005), quando se está pensando a escolarização dos deficientes auditivos importa, inicialmente, destacar que tais sujeitos fazem parte de uma população que por muitos anos permaneceu excluída do convívio social, ou, quando muito, limitada no âmbito do assistencialismo ou da filantropia quase sempre amparada pelo olhar médico.

O enfoque clínico só perdeu força graças a novas discussões e avanços, alcançados nos últimos 50 anos (o desenvolvimento científico, o fortalecimento de ideias democráticas e as formulações de políticas em diversos setores), que cederam espaço para outras formas de se compreender a problemática. A partir de então, o campo conceitual e de abordagem foram modificados, passando a transitar no âmbito educativo. Vale destacar que, devido às necessidades particulares de comunicação, a educação de surdos tem sido historicamente marcada pela disputa linguística entre os defensores da sua oralização e os que defendem o uso de um sistema próprio representação: a língua de sinais.

Para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, não é suficiente que ela esteja adaptada para receber crianças com deficiência (MANTOAN, 2004; MAZZOTA, 2003). A educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das

práticas educativas para todos. As dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência podem servir como impulso para a reflexão de toda a equipe da escola a respeito de práticas cristalizadas, produzindo avanços na qualidade da educação para todos os alunos.

Em resumo, concordamos com Duboc (2005, p. 4), quando este analisa que o professor se constitui na figura central do processo de inclusão dos alunos com NEE, pois é ele quem vai viabilizar na sala de aula as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, mais que isso, contribuir para o desenvolvimento a fim de que possam participar efetivamente de todas as instâncias de convívio social.

Duboc (2005) também considera que não é possível pensar a formação do professor para inclusão dos alunos com NEE de forma isolada; é necessário integrá-la à formação do professor em geral. Não podemos mais permitir que a educação especial seja vista como uma educação que se faz à parte da educação regular. Nesta mesma direção, Jannuzzi (1995, p. 8) comenta que é inquestionável a necessidade de uma formação comum a todos os professores, caso se queira uma escola realmente inclusiva.

Desse modo, de acordo com Tardif (2002), a aprendizagem da docência ocorre também com a prática cotidiana, na qual o docente vai construindo saberes experienciais. Os professores, no exercício de sua prática e de suas funções, desenvolvem saberes específicos baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Rodrigues (2005) afirma que a iniciativa referente à formação do professor para inclusão de alunos com NEE tem se dado de modo muito precário. Na formação inicial, temos muitos cursos que omitem essa questão; outros, quando acrescentam essa questão aos conteúdos ministrados, apresentam casos severos de deficiência que assustam o futuro professor e acabam por lhe proporcionar fundamento para sua dificuldade de aceitar os alunos que venham a apresentar características semelhantes às aquelas com que tiveram contato em sua formação.

A respeito de conteúdos abordados no processo de formação dos professores, Guasselli (2005, p. 7) alerta que não basta apenas trabalhar com os conteúdos cognitivos, visto que o que leva os professores a estigmatizarem os alunos com NEE é de ordem afetiva, vinculado a conteúdos emocionais. Fica claro,

portanto, que o processo de formação dos professores deve conter atividades e conteúdos que deem conta de aspectos pessoais do professor também.

Considerando todas estas análises, percebemos a necessidade de planejar a construção do processo de formação de professores de modo que efetivamente as próximas gerações de professores se percebam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos, e não somente daqueles que são considerados normais.

4.3 O professor e sua atuação no processo de inclusão

A nossa ação, e as nossas atitudes como professores, vão estar de acordo com a definição da palavra “professor” que estabelecermos como válida. Por isso, vamos começar definindo de onde vem esta palavra, a qual vem do latim *professore* que significa aquele que professa ou ensina uma disciplina, uma ciência, uma arte, uma técnica, o saber, o conhecimento. Fabrício, Bueno e Gomes (2007) sugerem que, para que possamos trabalhar a inclusão, é preciso desenvolver um tipo de operatividade mental que trabalhe em rede, que funcione de forma sistêmica. Isso significa que o professor deve pensar em cada um de seus alunos como pertencente a uma rede de relações e, portanto, com características resultantes da integração entre o que têm em potencial e as experiências relacionais que tiveram desde o seu nascimento, tanto com pessoas como com o mundo material.

Ser professor é sonhar com uma sociedade mais inclusiva nos quais todos possam ter acesso ao saber; é acreditar que sonhar e realizar esses sonhos é possível, com um processo de mudança. O professor consciente da sua importância para o mundo trabalha com competência e procura dar tudo de si em prol do futuro dos seus alunos (futuros cidadãos), homens e mulheres que serão responsáveis pela nação.

Segundo Saviani (1986)

Ser cidadão significa “ser sujeito de direitos e deveres”. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade. Ser cidadão significa, portanto, participar ativamente da vida da sociedade moderna, isto é, da sociedade cujo centro de gravitação é a cidade. (SAVIANI 1986, p. 73-76).

De acordo com o mesmo autor, a educação escolar instrumentaliza o sujeito para o exercício consciente (direitos e deveres) da cidadania, na medida em que a

Escola deve democratizar como já foi explicitado anteriormente, com qualidade e quantidade, os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Mercado (1999) afirma que a escola como agência de socialização, de inserção das novas gerações nos valores dos grupos sociais, e os professores, sendo parte desse processo, têm o compromisso de propiciar a todos os alunos, independentemente de suas limitações, o desenvolvimento de habilidades e competências, como:

Domínio da leitura, que implica compreensão da escrita e capacidade de comunicar-se; domínio de novas tecnologias de informação e de produção; habilidades de trabalhar em grupos; competências para identificar e resolver problemas; leituras críticas dos meios de comunicação de massas; e capacidade de criticar as mudanças sociais (MERCADO, 1999, p. 43).

A educação especial, como o próprio nome indica, lida com uma deficiência específica por escola, ou seja, existem as especiais para os deficientes visuais, outra para deficientes auditivos e ainda outra para os deficientes mentais. Algumas dificuldades de aprendizagem são trabalhadas por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e por especialistas de outras áreas.

No caso da escola regular, em que todas essas deficiências podem aparecer concomitantemente, Campbell (2009), afirma que:

Mesmo com uma formação fantástica, não é justo supor que o professor da escola comum que acolhe a inclusão dê conta de tanta diversidade de problema na mesma sala de aula, menos ainda se não contar com suporte e apoio (CAMPBELL, 2009, p. 158).

O autor afirma ainda que é preciso respeitar também as limitações físicas, psíquicas e pedagógicas do educador para não transformar em caos a prática da inclusão.

Segundo Mittler (2003), sobre a inclusão no ato de educar, afirmam que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais (MITTLER, 2003, p. 20).

Observamos aqui, de acordo com o autor, que esta tarefa vai muito além da sala de aula e não depende tão somente do educador. O aprendizado inclusivo,

dessa forma, deve ser construído dia após dia com o auxílio e acompanhamento de todas as esferas sociais, desde a família até o governo.

Para Campbell (2009, p. 158), a educação inclusiva veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciou que a sua formação nunca está acabada. Isso pode ser afirmado porque os professores precisarão estudar o que antes estavam dispensados de estudar, aprender técnicas nas quais antes não pensavam, adequar seu ritmo ao de seus alunos, aprender a ouvir por meios diferentes da audição, e terão de rever suas expectativas, as formas de ensinar, avaliar, aprovar e reprovar.

Ainda conforme Campbell (2009) a educação inclusiva supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, falso domínio e que tenha a coragem de assumir o preconceito, a dificuldade e o medo, a impotência diante da diversidade, porque só assim terá condições de aprender ou rever estratégias pedagógicas. Enquanto ele for arrogante, negar, mentir, ele não poderá ser ajudado. Isso é uma lição que pode ser aprendida inclusive com seus próprios alunos, pois temos mais a aprender com os deficientes do que supomos.

O professor deve ter uma formação que lhe assegure as condições para mediar processos “edificadores e equilibradores”, em situações de sala de aula, promovendo a máxima aprendizagem do aluno.

Nóvoa (1991), por sua vez, ao mostrar em seus estudos que a escola é o local por excelência para a realização dessa formação, alimenta a expectativa de que é possível encontrar elos entre o conhecimento escolar e os conhecimentos que o professor traz da sua formação acadêmica, beneficiando melhor os alunos surdos.

Skliar, cujos trabalhos na área da surdez têm sido uma referência no Brasil, ao tratar da formação do professor, ressalta:

A dimensão política dessa formação. Política compreendida como relação de poder e conhecimento que deve estar contemplada, não só na proposta pedagógica, mas além dela. Ele propõe uma ruptura com o modelo vigente caracterizado como positivista, a-histórico e despolitizado e defende uma resignificação da escola como espaço de fronteira e onde diferentes identidades possam conviver (SKLIAR, 1997, p. 7).

Ainda segundo Skliar (1997), na formação do professor para a educação de surdos, quando se pensa em uma escola inclusiva, são relevantes, em primeiro lugar, os significados políticos que circulam sobre a surdez e os surdos presentes

nas escolas. Têm relevância também a “questão da língua dos sinais, as identidades, a comunidade, a cultura e o acesso dos surdos às segundas línguas.

Assim, a formação do educador, que tem como preocupação essas questões, deve compreender a história dos sujeitos surdos; as restrições sociais e familiares e escolares a que sempre foram submetidos, os nexos políticos com a sociedade e as formas de constituição do saber escolar, resgatando a educação como um bem social e um instrumento para que se saia da condição marginal e fundamentada no “direito de todos” terem acesso a um ensino de qualidade.

As argumentações de Skliar são muito úteis ao enfrentamento das dificuldades teórico-metodológicas e práticas, que precisam ser superadas na difícil construção de uma escola inclusiva. De igual modo, a análise das experiências concretas nas escolas poderá possibilitar uma melhor compreensão dessa formação.

Para Fabrício, Bueno e Gomes (2007),

O professor precisa ter conhecimento bem-construído em sua área de atuação, além de manter-se em permanente atualização, considerando o ritmo acelerado do conhecimento humano em geral. Buscar informações e aprender a selecioná-las são novas habilidades que o professor não pode deixar de desenvolver. Ser um “eterno aprendiz” garante ao professor a possibilidade de colocar-se na posição de aluno e, portanto, do aluno. Estar em contato com seu modo de aprender, com sua singularidade, pode dar ao professor melhor acolhimento e compreensão das singularidades de seus alunos e do processo de aprendizagem (FABRÍCIO; BUENO; GOMES, 2007, p. 120).

Podemos também descrever o perfil do educador inclusivo segundo Fátima Alves (2005):

- a) O educador inclusivo precisa ter uma clara preocupação do caminho que terá de percorrer para conseguir alcançar os objetivos;
- b) Preocupar-se com uma sociedade mais justa e democrática, sabendo que assim ele poderá obter possibilidades e alternativas para praticar a educação;
- c) O educador tem de estar ciente de que é de extrema importância para o desenvolvimento humano dispor das condições para uma formação educativa. Isto é essencial;
- d) Ele tem de ser responsável para garantir ao indivíduo o direito à educação, não se preocupando apenas com transmissão de conhecimento, mas também com o afeto, calor humano, e oferecer uma escola e um ensino de qualidade;
- e) É importante se interessar e conhecer os procedimentos pedagógicos atuais para avaliar as mudanças necessárias de métodos e dos recursos específicos;
- f) O educador tem de conhecer ou procurar se aprofundar na vida pessoal, no ambiente familiar destes indivíduos para que possa planejar as tarefas

de ensinar, com mais profundidade e atenção. Só assim irá ocorrer a transformação, por melhor que seja.

Para que haja esta transformação, faz-se necessário que o educador tenha uma boa formação e procure sempre estudar e pesquisar para melhorá-la (ALVES, 2005, p. 69-70).

É importante considerar que o professor é a figura mais importante no processo socializador dos alunos é também dele que se espera a mediação do processo de ensino aprendizagem, pois é sobre eles que recai de pôr em prática qualquer tipo de educação. Mas é muito importante ainda não responsabilizar só o professor nesta grande tarefa de educação inclusiva.

De acordo com Lourenço (2010), embora seja importantíssima a formação do professor, não pode ser considerada uma condição suficiente para construção de uma escola inclusiva.

A autora afirma ainda que a ideia acima citada justifica-se por dois motivos: primeiro a exclusão social e a exclusão escolar são problemas não apenas de ordem pedagógica, mas também de ordem econômica política e social. Se disséssemos que a formação do professor é suficiente para resolvê-lo, estaríamos simplificando excessivamente um problema que deriva da forma como pensamos nossas escolas historicamente e como temos construindo nossas relações sociais (LOURENÇO, 2010, p. 37).

Segundo porque:

Embore aponte caminhos para reflexão do professor a respeito de sua prática e o instrumentalize para desenvolver ações pedagógicas mais adequadas, a formação continuada não tem como ensinar o professor exatamente o que fazer ou proceder. (LOURENÇO, 2010, p. 37).

Segundo Buffa (2005) no processo de inclusão, o professor não é o unico responsavel, pois se faz necessário os devidos ajustes no âmbito político, administrativo e tecnico-ciêntifica que contribuam para que a inclusão destes educandos ocorra de modo adequado fundamentando o principio etico.

CAPÍTULO V

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Faz-se necessário realçar que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais pelo seguinte nº de Registro CEP: CAAE 0482132.0.213.000-06 informamos ainda que as informações obtidas neste estudo em cujos nomes são confidenciais.

5.1 Coleta e análise dos dados

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada e analisar as informações obtidas na pesquisa realizada em duas escolas da rede Municipal e Estadual de Belo Horizonte, dando visibilidade à questão dos métodos que concorrem para transmissão e assimilação dos conhecimentos dos alunos com deficiência auditiva. Na perspectiva desta pesquisa, faz-se necessário uma compreensão da realidade e, para isso, dados empíricos foram coletados. Assim, vamos apresentar as escolas Municipal e Estadual, no sentido de proporcionar uma visão mais próxima do seu cotidiano, bem como construir e analisar o estudo de caso construído a partir dos dados empíricos coletados. Além disso, é nossa obrigação dar esclarecimentos no que toca o nosso procedimento metodológico e os instrumentos de coleta de dados adotados no processo de investigação.

A metodologia escolhida para realização desta pesquisa foi a de cunho qualitativo, partindo do pressuposto de que esta abordagem é coerente com o objeto de estudo.

Para Chizzotti (1995),

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e os métodos utilizados na sala de aula com estes alunos para que haja um sucesso rumo a uma escola inclusiva, privilegiou-se

a pesquisa qualitativa que tem assumido papel importante na área das ciências humanas e sociais.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador trabalhar com o universo de significados e de relações do fenômeno investigado. Foi nesse universo de significados, expressos, ora explicitamente, ora nas entrelinhas, que se buscaram respostas às questões neste trabalho, o que demandou a utilização de um enfoque metodológico que permitisse investigar a inclusão da questão na sua versão oficial expressa em diferentes documentos. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, como colocam Bogdan e Becklein (1994), a fonte direta dos dados se apresenta como um ambiente “natural”, no qual podem ocorrer as situações investigadas, exigindo que o pesquisador mantenha um contato direto e intenso com o campo de investigação.

Segundo Freitas (2002), para que o pesquisador possa compreender a questão formulada, é necessário, inicialmente, uma aproximação com o campo para se familiarizar com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Trata-se de saber lidar com as preocupações e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta as experiências pessoais, mas filtrando-as, com o apoio do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos específicos.

Escolheu-se como procedimento metodológico para análise dos dados empíricos que serão coletados na pesquisa o estudo de caso. Segundo Chizzotti (2004),

O estudo de caso como modalidade de pesquisa origina-se nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago e, posteriormente, teve seu uso ampliado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades etc (CHIZZOTTI, 2004,79).

Para Goldenberg (1999), o estudo de caso possibilita a penetração do pesquisador na realidade social, através de um mergulho profundo no objeto delimitado, que a análise qualitativa não consegue fazer.

O autor afirma ainda que o estudo de caso busca o conhecimento mais próximo da realidade, a partir da análise fundamentada não em situações fragmentadas, mas em situações de uma realidade globalizada. Dessa forma, ele possibilita compreender a unidade social em seus próprios termos de forma holística. Aquilo que talvez possa perder em dados qualitativos da realidade se ganha na compreensão mais profunda da dinâmica pesquisada, ainda mais se nos

seus objetivos de pesquisa o pesquisador tiver em vista conhecer, prioritariamente, não o quanto de uma informação, mas o como a situação acontece.

Segundo Ludke e Andre (1986), o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, um princípio básico desse tipo de estudo é que para uma apreensão mais completa do sujeito, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim sendo, as questões colocadas no estudo deverão estar sempre relacionadas com o contexto com o qual se está trabalhando. Da mesma forma, os elementos e situações que se tornarem visíveis ao pesquisador no âmbito do tema da pesquisa deverão ser analisados mediante a dialética do contexto e do cotidiano em que se localizam.

Para obtenção dos dados e compreensão dos métodos utilizados na escola especial e escola comum para o aprendizado dos alunos com deficiência auditiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas envolvendo os seguintes sujeitos: quatro professores que trabalham com crianças com deficiência auditiva, sendo duas da escola especial e duas da escola comum. Como técnica para analisar os dados privilegiou-se a análise de conteúdo, pois representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo tem sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas especialmente ao longo dos últimos 50 anos.

Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais à exploração qualitativa de mensagens e informações. Neste sentido, ainda que eventualmente não apareça com a denominação de análise de conteúdo, ela se insinua em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica, além de outras.

5.2 o rosto das instituições

Importa aqui dizer que, em função do propósito ético de resguardar o nome dos estabelecimentos de ensino, as escolas investigadas serão denominadas (A) e (B), e os professores de forma numeral, 1 e 2. Então, para uma melhor

compreensão dos leitores ficará da seguinte forma: escola A, professor 1 e 2 (A-1 e A-2), e escola B, professor 1 e 2 (B-1, B-2).

A escola especial (A) foi selecionada por indicação da Secretaria de Educação por ser a única Escola Estadual em Belo Horizonte que trabalha com deficiência auditiva, e a escola (B) foi selecionada por constituir a única escola de educação geral do município que vivencia há muitos anos a educação de alunos com deficiência auditiva. No entanto, atualmente, esta escola experimenta essa educação de nova maneira, de acordo com o que propõe a educação inclusiva. A nossa intenção ao selecionar essa instituição foi de conhecer que métodos os professores usam em sala de aula com alunos com deficiência auditiva em classes regulares.

A escola (A) é uma escola pública especial para alunos com deficiência auditiva. Fica localizada em Belo Horizonte, e possui em seu quadro de funcionários 80 profissionais, assim distribuídos:

- 1 (um) diretor, 1 (uma) vice diretora, 3 (três) supervisores com formação superior, sendo que um possui especialização em psicopedagogia;
- 40 (quarenta) professores, sendo que 27 (vinte e sete) possuem ensino médio (magistério), 10 (dez) têm nível superior e 3 (três) possuem nível superior com especialização
- 22 (vinte e dois) auxiliares de sala, sendo 1 (um) com formação de nível superior, 8 (oito) de nível médio e 13 (treze) de ensino fundamental;
- A instituição conta ainda com uma psicóloga da Secretaria Municipal de Educação que é responsável pelo atendimento às dificuldades de aprendizagem;
- A escola conta atualmente com 17 salas de aula e uma quadra desportiva, sem contar com o espaço administrativo;
- A escola trabalha com 748 alunos, total dos dois turnos, manhã e tarde, e duas turmas com 26 alunos, sendo 13 por turma, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

A escola oferece todo o ensino fundamental para crianças e adolescentes no turno da manhã e tarde e, para os adultos, no turno da noite.

A construção da referida escola foi iniciada em junho de 1933 e foi concluída em maio de 1934. A escola foi reconstruída em dezembro de 1958 pela companhia de reparo e restauração dos prédios escolares do Estado, sendo reinaugurada em junho de 1959. A escola passou por mais uma reforma em função da reivindicação do povo de Belo Horizonte e reinaugurada em 13 de Dezembro de 2001.

No início da pesquisa foi solicitada pela direção da escola uma carta da (PUC-ppgpsi) Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas para referida autorização, e, depois de apresentada a proposta do trabalho foi autorizada a pesquisa. Assim, duas professoras deficientes auditivas foram escolhidas, entre as quais a diretora pedagógica, que também é professora do turno da noite (EJA – Educação de Jovens e Adultos), que, segundo a diretora, corresponde ao 3º ciclo do ensino fundamental.

Já no primeiro contato com a instituição, vimos que todos conversavam em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Fui, inclusive, confundido como sendo deficiente auditivo por uma professora que tentou conversar em LIBRAS. No decorrer da conversa, a diretora me pediu para fixar o rosto a sua frente para permitir a realização de leitura labial; perguntei a ela como é que consegue falar, e ela respondeu que desde pequena teve muito apoio da família e o reforço de trabalho fonético.

A Escola Municipal (B) fica localizada em Belo Horizonte, é uma escola integrada que foi inaugurada em março de 1979, no 82º aniversário de Belo Horizonte. Ela possui, na atualidade, 770 alunos procedentes do referido bairro e de outros circunvizinhos. As classes totalizam 26 turmas que se distribuem em dois turnos, manhã e tarde.

A faixa etária das crianças está compreendida entre 6 e 14 anos sendo que elas são oriundas de classe média baixa ou então da classe denominada trabalhadora.

O corpo administrativo é formado por 01 (uma) diretora, 01 (uma) vice-diretora, 03 (três) supervisores pedagógicos, 01 (uma) secretária, 03 (três) auxiliares de secretaria e 12 (doze) funcionários para serviços gerais.

A escola possui atualmente 22 (vinte e dois) professores regentes, 02 (dois) eventuais, 02 (dois) professores auxiliares de biblioteca, 02 (dois) professores de

ensino religioso, 02 (dois) professores de educação física e 03 (três) em ajustamento funcional, isto é, que se encontram afastados, temporariamente, da regência em sala de aula.

Com muito empenho, a escola vem construindo sua identidade com a contribuição dos diversos diretores eleitos e a comunidade escolar. Muitas conquistas foram se efetivando como a discussão da primeira construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (o primeiro Projeto Político Pedagógico foi feito no ano de 1990, quando os professores fizeram várias reuniões e escreveram as diretrizes gerais do projeto), tais como: sala ambiente; melhoria/reforma/ampliação do espaço físico; construção da biblioteca, atualmente biblioteca polo; investimento no pedagógico, nas atividades curriculares, em projetos específicos intra e extraescolar e na organização ético/política dos estudantes; jogos esportivos; inclusão escolar; escola integrada; EJA etc. Em 1995 foi implementada a Escola Plural, proposta político pedagógica, com novos desafios para a escola.

A recepção da pesquisa foi muito boa por parte da direção da escola, que depois de ter o contato com o objetivo da pesquisa, selecionou dois professores do 3º ciclo, um professor de Geografia e uma professora de história. Esses professores ajudaram bastante com os seus relatos o cumprimento do nosso objetivo.

5.3 Amostra

A amostra foi composta por quatro professores, sendo dois da escola especial e dois da escola comum, ambas na cidade de Belo Horizonte. Esses profissionais atuam diretamente no processo de ensino aprendizagem dos referidos alunos.

5.4 Procedimentos

As entrevistas foram efetuadas através de procedimentos semiestruturados para verificação de questões associadas à metodologia utilizada em sala de aula com alunos do 3º ciclo de ambas as escolas.

As verbalizações dos sujeitos foram transcritas e classificadas segundo três categorias: métodos, formação continuada e experiência profissional.

A análise de conteúdo realizada permitiu verificar para cada categoria os conteúdos que de certa forma representam o que tem sido trabalhado pelos professores das escolas especial e comum.

Os mesmos optam pelo método visual e concreto como forma de transmissão e aquisição de conhecimentos, pois, na perspectiva dos entrevistados, esses métodos convergem na produção de conteúdos científicos.

O ideal é que as escolas inclusivas se preparem para darem aos alunos com deficiência auditiva os conteúdos pela língua de sinais e através de recursos visuais, tais como figuras e língua portuguesa escrita, a fim de desenvolverem nos alunos uma memória visual e o âmbito de leitura. É importante também que recebam apoio de professores especialistas conhecedores da língua de sinais e o intérprete da língua de sinais para dar maior atendimento às aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda do professor deficiente auditivo para auxiliar o professor regente a ministrar as aulas. Estas questões ficaram claras na fala dos entrevistados.

Muitos trabalhos também têm discutido a necessidade da formação do professor, mas na nossa entrevista ficou claro que os professores não têm nenhuma formação complementar e que, para lecionar, precisaram sempre do intérprete de LIBRAS que, por sua vez, deve ser alguém muito bem preparado porque muitas das vezes os alunos ouvintes têm se distraído com os gestos.

Considerando os conteúdos relacionados à metodologia prevalece o visual concreto, ou seja, trabalhar a aula é realizada por meio de imagem auxiliado por um meio bem visualizado e LIBRAS, considerados pelas duas escolas como a via mais eficaz para que o ensino se realize.

Nota-se por estes conteúdos preocupações com a família, porque os professores afirmam não ter participação ativa da família. Essa falta de participação se dá, na maioria das vezes, pelo fato de que os pais também não têm nenhuma formação em LIBRAS, o que dificulta também a relação pai-mãe-filho-escola. Porém acreditamos que a problemática da inclusão só terá avanços se toda a comunidade participar e não deixar por conta da escola.

Na fala dos professores da escola comum está também presente a questão do apoio. Segundo Stainback e Stainback (1999), os professores das escolas especiais podem se tornar professores de rede regular como professor de equipe, especialistas em recursos e colaboração e facilitadores de redes de apoio na educação regular. Além disso, a riqueza de materiais, procedimentos, apoios,

equipamentos e recursos de educação especial podem ser integrados à educação geral.

Podemos considerar que os métodos usados nas duas escolas são bastante similares, uma vez que todos optam por uma metodologia com uso de LIBRAS e do visual concreto. A maior diferença entre as duas unidades é que os professores A-1 e A- 2 são também deficientes auditivos, e os da escola comum, não; todavia, em seus depoimentos, ficou claro que precisam do apoio de um intérprete.

Embora reiteremos a idéia de que toda a sociedade deve ser inclusiva, a escola é o lócus preferencial, pois é uma agência formadora de cidadãos. Por isso, quando se propõe a inclusão, destacamos a realizada pela escola, por acreditarmos que será a partir dela que todas as outras instituições e setores sociais se tornarão inclusivos.

Quem nos traz um subsídio mais profundo é Sasaki (1997), ao afirmar que a inclusão escolar deve ser entendida como:

O processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias, capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno (SASSAKI, 1997, p. 17).

Na mesma medida, o estudo de Marques (2000) traz uma importante contribuição para essa discussão quando ressalta a necessidade do deslocamento da visão dos professores e gestores da escola comum para outra formação ideológica. Para ela, o deslocamento dessa forma de pensar a anormalidade e o ensino-aprendizagem aponta para a necessidade de uma revisão e ressignificação dos cursos de formação dos professores e da escola tal como hoje se apresenta.

5.5 Análise e discussões dos resultados

Tabela 1- Dados pessoais da professora A-1

Idade	43 anos
Sexo	Feminino
Formação inicial	Magistério
Formação continuada	Curso de LIBRAS
Tempo de trabalho na escola	Sete anos
Experiência de trabalho	10 anos
Ciclo	3º

A professora de língua portuguesa, por sinal a segunda língua para os meninos, de 43 anos, fez o magistério na sua formação inicial e está se formando em Letras. Com sete anos trabalho na escola especial, teve um reforço na sua formação continuada sobre libras.

Tabela 2 - Dados pessoais da professora A-2

Idade	41 anos
Sexo	Feminino
Formação inicial	Magistério
Formação continuada	Curso de LIBRAS
Tempo de trabalho na escola	Cinco anos
Experiencia de trabalho	10 anos
Ciclo	3º

A professora A-2 apresenta considerável experiência no trabalho com crianças com deficiência auditiva, tal como a professora A-1. Ambas trabalham com educação de jovens e adultos (EJA). Todavia, as professoras A-1 e A-2 foram capacitadas e preparadas para trabalhar com alunos de deficiência auditiva, sendo que a escola não admite nenhum professor ou mesmo qualquer outro funcionário que não tenha o curso de LIBRAS.

Na categoria dos métodos e procedimentos ficou claro que o uso de LIBRAS como a primeira língua para os alunos é considerado como método, e, como procedimento, é apresentado o material visual e concreto tendo em conta aquilo que está sendo ensinado. Afirmam ainda que cada turma necessita de um procedimento diferenciado, pois o nível de aprendizagem é diferente.

Quanto à questão dos métodos, procurou-se saber se os métodos e procedimentos têm provocado aprendizagem e socialização dos alunos. As professoras A-1 e A-2 afirmam que sim; e os resultados apontam ainda que cada aluno tem o seu jeito de aprender e de socializar, mas que o importante é a compreensão através do visual concreto em função do cotidiano.

Procurou-se saber ainda na opinião das professoras quais os métodos e procedimentos promovem mais a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva; mais uma vez a opinião predominante foi (indicada com muita segurança) de que é o trabalho com LIBRAS. É mesmo através da utilização da língua de sinais e do material visual concreto que os alunos aprendem.

Por outro lado, pretendemos saber das professoras se necessitam de ajuda para ensinar os alunos; percebemos que elas se utilizam da internet como um recurso tecnológico bastante importante. Outro fator apontado foi a troca de experiências com outros profissionais.

A escola também dispõe de alguns recursos tais como: Xerox, livros, biblioteca, sala de vídeos, mesa educacional e outros materiais específicos.

Quanto à avaliação, os resultados indicam ser processual e formal observando as necessidades e o grau de aprendizagem de cada aluno. Na opinião das professoras, os profissionais da escola especial precisam sim de formação específica para trabalhar com esse tipo de aluno, para que saibam transmitir os conteúdos para os alunos. No entanto, não basta só possuir alguma formação específica; também se deve saber utilizar a própria formação, neste caso ensinando bem os conteúdos para os alunos.

Procurou-se saber se a escola deve promover capacitação ao professor, ou se o próprio professor deve ir atualizando seus conhecimentos. As professoras afirmam que o professor que trabalha nesta área necessariamente deve dominar o ensino e a situação, portanto ele está sempre buscando novas aprendizagens. Para facilitar esse processo, a escola tem promovido de três em três meses cursos e palestras sobre diversidade, cidadania e outros, nunca deixando de enfatizar, entretanto, que também é da responsabilidade do professor ir atualizando seus conhecimentos.

No que concerne aos conteúdos didáticos que devem ser aprofundados na preparação do professor para trabalhar na escola especial para deficientes auditivos, na opinião de A-1 e A-2, LIBRAS e língua portuguesa estariam em primeira instância para possibilitar maior compreensão entre a primeira língua e a segunda língua.

Procurou-se saber também das entrevistadas o que lhes desafiaria mais no trabalho com alunos de deficiência auditiva: os dados apontam que o maior desafio é ensinar àqueles alunos que nunca tiveram contato com a língua de sinais.

A-1 e A-2 ressaltam a existência de vários outros métodos, porém o que faz toda a diferença é o domínio de como ensinar os conteúdos aos alunos com deficiência auditiva.

Tabela 3 - Dados pessoais do professor B-1

Idade	48 anos
Sexo	Masculino
Formação	Bacharel em geografia
Tempo de trabalho	Sete anos de experiências na escola; 15 anos de trabalho
Formação continuada	Algumas palestras e seminários sobre educação inclusiva

O professor de geografia B-1, 48 anos, é bacharel, formado em geografia, e trabalha em escola há 15 anos. Com sete anos de experiência de trabalho na escola, já participou de vários cursos sobre educação inclusiva, dentre os quais ele destaca a palestra sobre o respeito à diferença, que foi a que mais lhe marcou, disse o professor.

Tabela 4 - Dados pessoais da professora B-2

Idade	47 anos
Sexo	Feminino
Formação	Licenciada em história
Tempo de trabalho	seis anos de experiência com diversidade e inclusão 18 anos de trabalho
Formação continuada	Atualização de conhecimentos sobre História

A professora de história B-2, 47 anos, é licenciada em história e trabalha na escola (B) há 18 anos. Com seis anos de experiência com trabalhos de inclusão na escola, também já participou de vários cursos sobre educação inclusiva, dentre os quais destaca a palestra sobre o respeito à diferença e diversidade na educação. A professora deixou bem claro que não tem domínio de LIBRAS, mas que é defensora da educação inclusiva.

No decorrer da entrevista, que, por sinal, aconteceu de forma isolada, obtivemos dados comuns e alguns dados isolados. A exemplo do primeiro grupo procurou-se saber se já participou de alguma formação continuada.

A resposta indica que tanto B-1 quanto B-2 já participaram de cursos a título de educação continuada, dentre os quais se destacam congressos sobre inclusão educacional e minicursos. Os professores B-1 e B-2 afirmam ainda que esses cursos provocaram muita força de vontade para trabalhar com todos os alunos. Os professores afirmaram também que, desde a sua formação inicial, nunca haviam sido capacitados para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, mas que os mini cursos deram a eles nova visão das coisas.

Procurou-se saber quais os métodos e os procedimentos que mais se utilizam na sala de aula com alunos com deficiência auditiva. Os professores responderam que, sendo uma aula de geografia ou de história, o visual concreto de LIBRAS apontam para uma aprendizagem mais significativa e que os recursos são os mapas, gráficos, textos. Afirmam também que todo esse processo foi sempre possível com a ajuda da intérprete, que desempenha um papel fundamental em levar os alunos a analisar e a interpretar os conteúdos. A professora B-2 reforçou dizendo que as aulas com imagens ou associação das palavras com as imagens concretas e novos sinais de LIBRAS concorrem sempre para uma aprendizagem significativa. Como procedimentos, a professora aponta que essas aulas só podem acontecer com o uso de computador, de data show e com a ajuda da internet.

A partir de suas próprias experiências, concordam que esses métodos e os procedimentos são favoráveis para o processo de aprendizagem e a socialização dos alunos. Afirmam ainda que precisam de ajuda para ensinar os alunos com deficiência auditiva, neste caso uma intérprete de libras.

Procurou-se saber também de que recursos a escola B dispõe para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. Os dados apontam dois: multimídia e intérprete. O professor B-1 afirma que tem avaliado os alunos não só a partir das atividades elaboradas, mas também pelo interesse que demonstram por aprender. Diferentemente de B-1, B-2 afirma ter avaliado mais a compreensão através das imagens. Disse também que aqueles alunos cujos pais participam mais do acompanhamento e da progressão dos filhos, destacam-se mais e têm um nível de aprendizagem mais equilibrado.

Quanto ao eixo das opiniões, eles concordam também que o professor precisa de uma preparação específica para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, apontando ainda que a escola deve sim promover a capacitação dos professores, mas que deve também depender da vontade e tempo do professor.

Procurou-se saber a opinião dos entrevistados no que tange a que conteúdos didáticos devem ser vistos com mais profundidade na preparação do professor para trabalhar com alunos com deficiência auditiva. Os professores B-1 e B-2 concordam que não deve ser visto o conteúdo, uma vez que o professor já está formado; e afirmam que se deve dar mais atenção às estratégias de como trabalhar com estes alunos. Mas B-2 reforça a ideia de se trabalhar muito com os conteúdos de língua portuguesa, na medida em que esta é a segunda língua dos meninos. Já professor B-1 considera que o seu grande desafio em trabalhar com todos os alunos é que, em sua maioria, a visão que têm sobre o mundo é muito limitada, o que faz com que opte por um material mais visual que leve em consideração o cotidiano dos alunos. Já para B-2, o maior desafio é de estabelecer vínculo de diálogo e fazer com que todos prestem atenção, uma vez que a intérprete tem sido por vezes motivo de distração para os alunos ouvintes.

Por último, procurou-se saber que proposta metodológica os professores propõem para melhorar a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva. O professor B-1 aponta dois: ensino com grade curricular adaptada à realidade dos alunos e materiais visuais, tais como mídia televisiva e internet. Já B-2 fala sempre do uso de data show, visto que nas suas aulas usa mais a imagem.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, objetivamos identificar e conhecer os métodos utilizados pelos professores para ensinar alunos com deficiência auditiva na escola especial e na escola regular comum. Também a formação dos professores bem como sua experiência no trabalho com estas crianças foram do mesmo modo investigados neste trabalho. Vimos que as escolas, os professores e outros agentes do processo de ensino-aprendizagem desenvolvem papel essencial no trabalho com a diversidade, na elaboração de propostas pedagógicas para educação dos alunos com deficiência auditiva, justificando deste modo que será possível sempre trabalhar o processo de inclusão escolar.

Contudo, a escola, apesar de ser uma das instâncias mais importantes no processo de construção de uma sociedade inclusiva, não pode assumir essa tarefa sozinha. O processo de inclusão não tem caminhos prontos, pois se processa a partir da construção das práticas cotidianas, desde as mais imediatas e pontuais, que se dão no interior da família, de cada escola e de cada comunidade, até as mais amplas que dependem das políticas públicas.

Quem reforça esta ideia é Lourenço (2010), que ressalta que a exclusão social e a exclusão escolar são problemas não apenas de ordem pedagógica, mas também de ordem econômica, política, social e cultural. Se disséssemos que a formação de professores é suficiente para resolvê-los, estaríamos simplificando um problema que deriva da forma como temos pensando nossas escolas historicamente e temos construído nossas relações sociais.

É preciso ter claro que, para a conquista do processo de inclusão, devem ser feitas algumas reformulações no sistema educacional, tais como: adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos; a racionalização do término do ensino para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtude das necessidades educativas especiais; especialização dos professores e preparação para o trabalho, visando à efetivação da cidadania do portador de necessidades especiais.

Para Mantoan (1998), a sociedade inclusiva se constitui como democrática e repousam em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação, reconhecendo que todos os seres humanos devem ter

direito a exercer sua cidadania. Ela é, portanto, fraterna: busca todas as camadas sociais, atinge todas as pessoas, sem exceção, respeitando-as em sua dignidade.

Conhecer e compreender a realidade da educação inclusiva significou, no caso deste trabalho, adentrar pelo universo das concepções dos professores destas instituições sobre esta nova realidade educativa que se apresenta com a chegada destes novos alunos, ou seja, um mundo profundamente ligado aos valores, normas e padrões sociais, educacionais e individuais. Significou, também, explicitar as condutas e os obstáculos ligados à prática cotidiana em cada instituição investigada e ao sistema educativo como um todo, para atender ao novo direcionamento educacional e à nova demanda de alunos na atualidade.

Nesta perspectiva, esta pesquisa revelou que os diferentes posicionamentos de cada instituição na educação de alunos com deficiência auditiva e a forma como vêm trabalhando tem influenciado bastante muitas outras escolas a receber diferentes alunos e adquirirem a dimensão ética, a responsabilização necessária por esta demanda escolar. Neste sentido, concordamos com Mazzotta (1996) quando ele afirma a necessidade de aliarmos os planos da ética e da política na construção de um projeto de cidadania que contemple a diversidade, pois somente assumindo o princípio ético da responsabilidade é que conseguimos alcançar os princípios políticos do reconhecimento, da inclusão e da participação dos alunos com deficiência auditiva na escola regular.

Na escola B, a formação dos professores para trabalhar com a diversidade também desponta como uma necessidade urgente. Neste sentido, torna-se importante que a gestão procure, nos limites de sua atuação, proporcionar essa capacitação e qualificação ao professor, seja por meio dos cursos e seminários, seja por meio de formação de grupos de estudos.

De acordo Wernick (2001) é fundamental que aconteçam mudanças urgentes na rede regular do ensino como, por exemplo, organizar cursos de capacitação, oficinas e outros mecanismos para promover a formação dos professores e adequá-las para que possam trabalhar efetivamente de um modo diferente, ou seja, do habitual para a que a falta do preparo do professor não sejam mais considerado um obstáculo na efetivação desse processo.

Assim sendo o objetivo ao se trabalhar na problemática de inclusão deve sempre partir de um planejamento onde as políticas pedagógicas, os processos de

avaliação a aplicabilidade de novas tecnologias, o desenvolvimento de um currículo flexível sejam as ações permanentes na escola.

Finalmente, consideramos que as mudanças estruturais são necessárias em prol da melhoria, porém, deve ter um novo olhar, um olhar mais vigilante que busque o atendimento à diversidade sempre crescente de todos os alunos. E com base nas considerações já expostas, podemos concluir que o processo inclusivo da pessoa com surdez na escola regular só será efetivado, mediante a uma mudança de postura por parte das pessoas envolvidas nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ABE, P. B.; ARAUJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Edição especial, Marília, v. 16, n. 2, p. 283-296, 2010.
- ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, Vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, Wak Ed, 2005.
- ABBAGNANO, N.. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMARAL, L. Histórias de exclusão: e de inclusão, na escola pública. In: Conselho Regional de Psicólogos. **Educação Especial em debate** S.P: Casa do psicólogo, Conselho Regional de psicólogo. 1997
- ARANHA, M.L. de A. **Historia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K.investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: porto ed., 1994.
- BORDENAVE, J. D. O. O que é participação. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. A educação dos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno- CNE/CP, 18 de Fevereiro de 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado,1988.
- Brasil. República Federativa. Estatuto da criança e do adolescente (Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990). Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BRASIL,/SEESP. **Prgrama de Capacitação de Recursos Humanos do ensino fundamental. Deficiência auditiva/** (org) Giuseppe Rinaldi et al.-Brasília SEESP 1997 p. 33 e 34

BRASIL. Constituição. **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF: senado 1988.

BRASIL, MEC/SEESP. **Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** 2007 disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> acessado aos 16 de 8 de 2012

BUENO, J.G.S. A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores. In: BICUDO, M.A. e SILVA, J. A. Da (orgs). **Formação de educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: Unesp, 1999.

BUENO, J.G.S. A inclusão do aluno deficiente nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre o desenvolvimento**, v.9 n. 54, 2001 p, 21-27 São Paulo: Memnom. 2001

BUENO, J.G.S. **Educação Especial brasileira.** Integração. Segregação do aluno deficiente. São Paulo: UDUC, 1993.

BUFFA, M.J.M.B. **A integração da criança deficiente auditivo no ensino regular:** uma visão do professor de classes comum. Dissertação (Mestrado em ciencias). Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo. Bauru, 2002.

BUFFA, M. J. M. B. O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola. In: BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005

CAVALCANTE, R.S.C. A Inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: o papel do professor. São Paulo: UDUC, 2000.

CAMPBELL. S. I. **Multiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro. Ed, Wak 2009

CARVALHO, R. E. **A nova L. D. B e a Educação Especial.** Rio de Janeiro. WVA, 1997

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

COSTA, M. da P.R da: O Deficiente auditivo. São Carlos: EDU FSCar. 1994

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

CORRÊA. R.M. **Na escuta: Encontros e Dialogos dos/com os Professores sobre os Dilemas do Cotidiano escolar** 2009, (tese). Doutorado em educação faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

CURY, C.R.J. Educação como desafio na ordem jurídica. In LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L.M. e VIEGA,C.G.(Org). **500 anos de educação no brasil**. 2ed Belo Horizonte: autêntica, 2000.

CHIZZOTTI. A. **Pesquisa em ciencias humanas e sociais**. São Paulo: Cortez 1995.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2004.

Dicionário Latim Português. Porto: Porto Editora, 2000.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista de Educação Especial, n. 24, p. 77-85, 2004.

DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública pra surdos**. Tese de Doutorado, São Carlos, SP: UFSCar. 1999

DORZIAT. A. **Metodologia específica para o ensino de surdos: Análise Crítica** 2006- disponível em <http://ines.org.br/ines_livros/13/13> Principal.HTM acesso 22 de agosto de 2012.

DIAS, V.L.L. **Rompendo a barreira do silêncio: interação de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental**. 2006. Dissertação de Mestrado em educação. Universidade do Estado do rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DUBOC, M. J. de O. A Formação do Professor e a Inclusão Educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, nº26, 2005. Disponível em: [http://< coralx.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/02/a13.htm >](http://coralx.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/02/a13.htm) . Acesso em: 25/7/2011.

DUART, M. E. L. **Varição e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**, dissertação de mestrado, PUC-SP. 1986

FARIA, K. M. S.. Paisagens fragmentadas e viabilidades de recuperação para a sub-bacia do rio Claro (GO). Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FABRICÍO, N.M.de C. BUENO, V.de C. GOEMES. E.E.A.S. Perfil do professor inclusivo, **Rev. psicopedagogia** 2007, disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a03.pdf>> acesso em 22 de agosto de 2012.

FERREIRA, M. C. C. **Resinificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva**. In: Anais do IX Seminário capixaba de educação inclusiva-Resinificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica. Vitória: UFES, 2005.

FIGUEIREDO, M.M.A. **Brincadeira é coisa séria** Revista On-Line UNILEST-MG, vol1Jan/Jun. Coronel Fabriciano, MG, 2004.

FIGUEIREDO, R.V. **Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade**. In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FELIPE. T. A. Bilinguismo e surdez. **Anais I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1983.

FELIPE. T. A. LIBRAS em contexto: curso básico. Livro de estudante. Brasília, Ministerio da Educação- secretaria de Educação Especial, 2001.

FRANCO, M. **Proposta de reformulação curricular do ensino de surdos numa perspectiva multicultural e bilingue**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, Foz do Iguaçu,1999. Anais..., Foz do Iguaçu, 1999.

FREITA, H.C. L. formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: políticas públicas para educação: olhares diversos sobre o período 1995 a 2002. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v.23, n. 80, p. 137-168, 2002.

GÓES, Maria Cecília R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1994.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer a pesquisa qualitativa em ciências sociais** 3ed. Rio de janeiro: record, 1999.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus. 1997.

GUARINELO, A.C.; MASSI, G. A. A.; BERBERIAN, A. P. Surdez e Linguagem Escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.13. 2007

GUASSELLI, M. F. R. Inclusão escolar: um diálogo polifônico. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, nº 26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/02/a5.htm> . Acesso em: 25/07/2011

GLAT, R. e DUQUE, M. A. **Convivendo como os filhos especiais**: O olhar paterno. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

JANNUZZI, G. S. M. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. Políticas Públicas e a Formação do Professor. In: **CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS 1** 1995, Campinas. **Anais...** Campinas, 1995.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. Barcelona: editorial Graó 2006

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. Caderno Cede vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: **uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LOUREÇO, K. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. Belo Horizonte: autêntica auditora; ouro preto MG: UFOP, 2010.

LORENZINI, N.M.P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares de ensino fundamental**. 2004. Dissertação de Mestrado em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo EPU, 1986.

MADER, G. **Integração d pessoa com deficiência**: a vivência de um novo paradigma. In: Manton, M. T. E **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memon, 1997.

MAGALHÃES, E. F. C. B. de. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1999.

MAGALHÃES, R.C.B.P. **Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão**: Apontamentos a Partir de Contribuições da educação Especial. In: SILVA, A.M.M. et al. **Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.

MANTOAN, M.T. E. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicação para o ensino inclusivo de deficiente mental In (org) **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WW, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Integração X Inclusão: escola de qualidade para todos. Pátio-
revista pedagógica/ Artes Médicas. Porto Alegre 1998

MANTOAN, Maria Teresa. Como a escola pode tornar-se inclusiva? 2001.
Disponível em < <http://www.inclusão.com.br/index.htm> – acesso em 19.10.2011.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da inclusão** São Paulo: Ed.
Memnon, 2004.

MARQUES, S. Cuidadores familiares de idosos: relatos de histórias. 186f.
Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo,
Ribeirão Preto, 2000.

MASINI, E. F. S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In:
FAZENDA, I. (1997): Metodologia da Pesquisa Educacional. 4 ed. São Paulo:
Cortez.

MAZZOTTA, M.J.S. **A inclusão e integração ou chaves da vida humana.** In
congresso Ibero-Americana de Educação Especial. Foz do Iguaçu 04-07/11/1993

MAZZOTTA, M.J.S. Inclusão, integração ou chaves da vida humana. In: III
Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Diversidade na Educação:
Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998. *Anais do congresso*. Brasília:
SEESP/MEC, 1998.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no final do século XX, in** I Conferencia
Nacional de Educação, Cultura e Desportos. Brasília / Câmara dos Deputados, 22-
24-/11/ 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas.
São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação do portador de deficiência no novo milenio:**
dilemas e perpectivas, em S. Silva & M. Vizim (orgs) políticas Públicas: educação,
tecnologias de pessoas com deficiência (pp. 37,48). Campinas. S.P. Mercado das
Letras, Associação de Leitura do Brasil 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5ª
ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAZZOTTI, T. B. Produção escolar. **Caderno educativo**. Jul. dez, 1989.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de educação
especial.** Integração, MEC/SEESP, Brasília, v. 24, 2002.

MERCADO, L.P.L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias
educacionais/Luis Paulo Leopoldo Meracado Marceio E. DUFAL.** 1999

MITTLER, P. Educação Inclusiva: **Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MITJANS, M. A. **Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação possível**. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, S.P: ed Alénea, 2006

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação (online). vol. 11, no. 33, p. 406-423, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em 15 mai. 2010.

MOURA, M. C. de. O surdo: **caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. Revista Educação. Porto Alegre. Nº 37. Março de 1999.

MRECH, L. M. – Os Principais Paradigmas da Educação Especial - trabalho apresentado em Natal, em março de 1999.

NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote. 1995

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

NOVOA, A. **Concepções e Práticas de Educação Contínua de professores: Realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, L. R. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. Pesquisa em educação especial na pós-graduação. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, S.S. **Formação Continuada de professores e informática educativa na escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2002.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA (ONU).(Unesco). Declaração mundial sobre educação para todos. Tailândia, 1990.

PETRECHEN, D.R.D. **Desenvolvimento da escrita em crianças surdas**. 2001. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PÉREZ, G.A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, C. **Didática Geral**, Ática, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2008.

RODRIGUES, Marli de Oliveira. **Educação Especial**. s.l.s.n. 2010.

REIS, A.C.M.B. **Integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular**: um programa de orientação a professores. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1996.

RIOS, N.V.F.; NOVAES, B.C.A.C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.81-98, 2009.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva**: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**; da educação à sociedade. Porto: Porto, 2006.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade**. In: et al. (Orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, 2003.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTOS, M.P. **A inclusão da criança com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: instituto Phillip Penel/ PUC/UFRJ, 2002.

SANT'ANA. I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*. v.10,n.2,227-234. 2005.

SANTOS, M. P dos e PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas** (org.) 2.ed,- São Paulo: Cortez, 2008.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SÁNCHEZ, C.M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SACRISTÁN, J. Consciencia e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor porto**: Editora Porto 1992.

SANFELICE, J.L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. **Cadernos Cedes**: Educação Especial. São Paulo, n. 23. 1989.

SAVIANI, D. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. In: COUVRE, Maria de Lourdes (org.). Cidadania que não temos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SEVERINO, A. J. **Métodos do trabalho científico** 23 ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SEKKEL, M.C; ZANELATTO, R; BRANDÃO, S. B de. **Ambientes Inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos**. Psicologia em estudo, Maringá, v 15, n. 1, p. 117, 126, São Paulo jan/mar 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a13v15n1.pdf> aces 2 de set 2011

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In. SANTOS. M. P.dos, PAULINO. M.M. **Inclusão em educação**: Culturas políticas e Práticas (org)-2 ed. São Paulo: cortez, 2008.

SILVA, O.M. A **Epopéia Ignorada- A pessoa deficiente na História do mundo** de Ontem e de Hoje. São Paulo. Cedas, 1987.

SILVA, R. R. A **educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da rede Municipal de Ensino de Campinas**. 2003 dissertação (Mestrado em educação) faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S.P, 2003.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In QUADROS, R.M. (org) Estudos surdos I. Petrópolis, R.J: Arara Azul, 2005.

SILVA, A.M.M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. e PRIETO, R. G. **A educação especial**. In: OLIVEIRA Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa. (org.) organização do ensino no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, M.A.L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista 1999.

SCOTTI, A. R. Adaptação curricular na inclusão. **Integração**. Ano 9, nº 21, p. 19-20, 1999.

STERNBERG, R. J. **Inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso**. Rio de Janeiro: campus, 2000.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão – um guia para educadores**. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, K. PERLIN, G. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação. GES-UFSC, 2006.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: Abordagem Sócio-Antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997

SKLIAR, C. A surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SCHWARTZMAN, J. C. Neurologia do autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO Jr. F. B. Autismo infantil. 2ed. São Paulo: Memmon, 1995. p.17-70.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.C.; SANTANA, A.P. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.15, n.2, p.251-268, 2009.

TANURI, N. M. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.14, p. 61maio /agosto 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes 2006

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESSARO, N.S. Inclusão Escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial. S.P: casa do psicólogo 2004

TORRANCE, E. P. e TORRANCE. J. P. **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: EPU 1974

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE 1994.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação. Salamanca: ONU, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** 1948

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien-Tailândia, 1990

WERNECK, H. **Se você finge que ensina eu finjo que aprendo**. Petrópolis: Vozes, 1992.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade Inclusiva**. Ed.WVA, São Paulo, 2004.

Vygotsky, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1998

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2001 (Original publicado em 1926).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

APÊNDICE- A
QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.

Dados pessoais

Idade_____ sexo _____

Formação inicial_____

Tempo de trabalho_____

Experiência de trabalho na escola_____

1-Você já participou de alguma formação continuada?

Sim _____ qual foi _____

2-Em que ciclo voce trabalha 1º__2º__3º ____?

3-Quantos alunos você trabalha em sala atualmente?

R_____

4- Na sua formação inicial você foi capacitado para trabalhar com alunos de deficiência auditiva?

Sim ____ Não_____

5-Quais são os métodos e os procedimentos que você utiliza na sala de aula com alunos de deficiência auditiva?

6-Como são os procedimentos?

7-Em sua opinião, os métodos e os procedimentos adotados na sua sala de aula são favoráveis para promover o aprendizado e a socialização do aluno na turma?

a) Sim ()

b) Não ()

c) Justifique:_____

8-Em sua opinião, quais os métodos e os procedimentos que maior promove à aprendizagem desses alunos com deficiência auditiva?

9- Você precisa de ajuda para ensinar o aluno com deficiência auditiva?

a) Sim ()

b) Não ()

c) Que tipo: _____

10- Que recursos a escola dispõe para beneficiar o professor e o aluno com deficiência auditiva no processo de ensino-aprendizagem?

11- Como é feita avaliação dos conteúdos a esses alunos com deficiência auditiva na sala?

12- Em sua opinião, o professor precisa de formação específica para ensinar o aluno com deficiência auditiva?

13- Em sua opinião, deve ser do interesse da escola promover a capacitação específica do professor ou o próprio professor deve ir atualizando seus conhecimentos de forma individual?

14- Considerando a sua experiência profissional quais são os conteúdos didáticos que devem ser vistos com maior profundidade na preparação dos professores para atuarem nessa escola

15- Qual é o seu maior desafio em trabalhar com alunos de deficiência auditiva? _____

17- Considerando a sua experiência como profissional, que propostas metodológicas propõem para melhorar a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?

APENDICE –B

PUC Minas PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAIS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa -CEP

MODELO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

N.º Registro CEP: CAAE 0482132.0.213.000-06

Título do Projeto: Processo de Inclusão de Crianças com Deficiência Auditiva na Escola Regular

Prezado Sr (a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará: Os métodos utilizados pelos professores do ensino fundamental na educação de inclusiva e especial com crianças surdas.

Você foi selecionado (a) por fazer do quadro de professores que trabalha em escola especial e escola inclusiva. A sua participação nesse estudo consiste em fornecer dados por meio de preenchimento de questionário com perguntas semi estruturadas, a coleta de dados será feita na escola. O tema principal para obtenção dos dados será o tipo de metodologia utilizada nas escolas especiais bem como na escola inclusiva para garantir o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva. O questionário não terá identificação do sijeito.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gastoe também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se está fora sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa servirão para beneficiar as crianças com deficiência auditiva na escola regular, quanto ao aprendizado, convívio com as diferenças, e contribuir também para que o processo de aprendizagem seja como uma experiência relacional e participativa que produz sentido para o aluno e contemplar sua subjetividade você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Domingos José Maiato, Birro Padre Eutaquio rua Dona Nomi 167 telefone 31 93861620