



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS EM UMA ESCOLA DE RIO BRANCO-ACRE**

RICARDO GELETE DE OLIVEIRA

ORIENTADOR(A): Profa. Msc. Cleia Alves Nogueira

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

RICARDO GELETE DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS EM UMA ESCOLA DE RIO BRANCO - ACRE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Prof^a. MSc. Cleia Alves Nogueira

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA DE RIO BRANCO-ACRE

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em 28/11/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

CLEIA ALVES NOGUEIRA (ORIENTADORA)

ROSANIA APARECIDA STOCO DE OLIVEIRA (EXAMINADORA)

RICARDO GELETE DE OLIVEIRA (CURSISTA)

BRASÍLIA/2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (*in memoriam*), minha esposa, filhos e amigos que sempre estiveram ao meu lado. Aos professores que nos apoiaram e nos compreenderam nesta longa jornada de trabalho, com muito amor, carinho e estímulo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que em todos os dias ilumina meu caminho e que me traz uma paz invejável nos momentos de necessidade.

Aos meus pais (*In memoriam*) que contribuíram de forma inigualável na formação do meu caráter e o desejo de busca por conhecimento.

A minha família pela alegria e carinho dedicados, mesmo nos momentos mais complicados de minha caminhada.

A minha orientadora, Profa. MSc. Cleia Alves Nogueira, que sempre me indicou o melhor caminho e que conseguiu dar vida as minhas ideias, que muito insistiam em ficar nos meus pensamentos. Foi sempre uma companheira nesta jornada, mestra por excelência e que nos momentos de dificuldade acreditou em mim, orientando-me com firmeza, no entanto, sem perder a serenidade. Obrigado.

Ao meu professor presencial chamado carinhosamente de Ferreirinha, pelo carinho e dedicação.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço a pagar seja bem alto, pois nunca será comparável ao valor do resgate de uma vida escolar marginalizada, de uma evasão, de uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2006, p. 36).

RESUMO

A inclusão é um processo necessário para dar oportunidades a todas as pessoas, com ou sem deficiência, vivenciarem todos os seus direitos na sociedade da qual fazem parte. Permitir a inclusão é sermos capazes de entendermos e reconhecermos no outro a capacidade de fazer, mesmo com todas as suas dificuldades e limitações. Acreditamos que a escola é, sem dúvida nenhuma, a porta principal para proporcionar a estas pessoas conviverem e compartilharem suas diferenças com o outro. E, para que isso ocorra, o papel do formador é de suma importância. Para isso, este trabalho teve como objetivo analisar a prática pedagógica dos docentes, frente ao processo de inclusão de alunos surdos. A pesquisa ocorreu em uma escola pública de Rio Branco – AC, que integra a rede estadual de ensino. Participaram da pesquisa 3 professores regentes de salas regulares e 2 professores da sala de recursos multifuncionais, visto que os mesmos, desenvolvem suas atividades profissionais com o público alvo deste estudo. A pesquisa foi empírica e teve cunho qualitativo. Para coleta de dados utilizamos o questionário como instrumento de pesquisa. Para análise de dados, organizamos os dados coletados em categorias, que nos ajudaram a responder os objetivos iniciais. As reflexões e análises foram realizadas por meio do referencial teórico, contemplado pelos autores Bobbio (1992), Guimarães (1993), Lodi (2004), Turreta (2006), Martins (2006), Sasaki (2002) e outros, que nos ajudaram a compreender melhor sobre a história da educação inclusiva, bem como das pessoas surdas, caracterizando também a deficiência auditiva. Abordamos a formação e a prática dos professores que atuam com estes alunos de modo a promoverem de fato o processo de inclusão. Como resultado da pesquisa, foi possível observar a necessidade de ressaltar que o professor é capaz e, tomara superar os obstáculos estabelecidos por sua formação, mobilizando-se por meio da reflexão crítica acerca da mesma. É necessário que os professores se sintam como autores de suas práxis enfrentando o preconceito, discriminação e os estereótipos, enraizados nas práticas educativas. Por fim, este estudo, afirma a importância da formação docente no contexto inclusivo bem como os impactos da mesma no desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares e sala de recursos.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação. Preconceito. Inclusão.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
1. APRESENTAÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1. Histórico da Educação Especial	12
2.2. Histórico da Educação das pessoas surdas.....	16
2.3. Caracterização da Deficiência Auditiva	18
2.4. A Formação dos Professores que Atuam em Sala de Aula com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	22
2.5 A prática pedagógica do professor regente que atua no na sala de aula regular no processo de inclusão	26
3. OBJETIVOS	32
3.1. Objetivo Geral.....	32
3.2. Objetivos Específicos	32
4. METODOLOGIA	33
4.1. Fundamentação Teórica da Metodologia.....	33
4.2. Contexto da Pesquisa	33
4.3. Participantes da pesquisa.....	34
4.4. Instrumentos de pesquisa.....	34
4.5. Procedimentos de Construção de Dados.....	35
4.6 Procedimentos de análise de dados.....	35
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICES.....	55
Apêndice A - Questionário Sobre o Processo Inclusivo de uma Criança com Deficiência Auditiva Aplicado ao Docente /Regente	55
Apêndice B – Questionário sobre o Processo Inclusivo de uma Criança Surda Aplicado ao Docente da Sala de Recursos Multifuncionais.....	56
ANEXOS	57
ANEXO A – Carta de Apresentação	57
ANEXO B – Aceite Institucional	58
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação do nível de audição nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz, com o grau da perda auditiva	20
Quadro 2: Caracterização dos participantes	36

1. APRESENTAÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas tem sido uma problemática de diversas discussões, visto que, na prática, essas pessoas nem sempre tiveram seus direitos respeitados. A educação dos surdos no Brasil deve ser vista com um olhar educacional diferenciado, onde a dimensão pedagógica seja flexível e condizente com as reais necessidades dos educandos, buscando minimizar os problemas existentes, com vistas a subsidiar o oferecimento de uma educação democrática, inclusiva e emancipadora.

A motivação para que eu realizasse este estudo ocorreu após a enchente do Rio Acre, visto que eu e minha família ficamos desabrigados e fomos nos socorrer na casa da minha irmã, a qual tem um filho surdo. Senti na pele o sofrimento dos pais da criança e a exclusão que o mesmo sofre envolto no seu mundo de silêncio, muitas vezes sendo chamado de retardado e doido. Fiquei extremamente sensibilizado com a situação da criança e, embora já tivesse ministrado aulas para alunos surdos, eu não consegui me relacionar com o mesmo visto que, eu não sei falar Libras. Não tenho experiências de sucesso no trato com as pessoas com necessidades educacionais especiais, visto que, mesmo tendo trabalhado com alunos surdos, nunca tinha procurado compreender o contexto inclusivo nem tampouco tentado aprimorar a minha prática pedagógica, ou seja, do mesmo jeito que ministrava aula para um, ministrava para todos de forma indistinta, não levando em consideração as especificidades de cada um.

Considerando que a temática sobre o ensino especial envolve vários aspectos, se fez necessário um recorte de uma problemática específica, na perspectiva de maior consistência e credibilidade ao estudo, estabelecendo como objetivo principal analisar a prática pedagógica dos docentes frente ao processo de inclusão de alunos surdos, levando em consideração o que estabelece a legislação educacional vigente em relação ao acesso com sucesso à educação dos mesmos. A pesquisa ocorreu em uma escola pública de Rio Branco – AC, que integra a rede estadual de ensino. Participaram da pesquisa 3 professores regentes de salas regulares e 2 professores da sala de recursos multifuncionais, visto que os mesmos, desenvolvem suas atividades profissionais com o público alvo deste estudo. A pesquisa foi empírica e teve cunho qualitativo. Para coleta de dados utilizamos o questionário como instrumento de pesquisa. Para análise de dados, organizamos os dados coletados em categorias, que nos ajudaram a responder os objetivos iniciais.

Para abordar a problemática que envolve as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos surdos em uma escola de Rio Branco-Acre, este trabalho foi organizado em capítulos, os quais não pretendem segmentar o assunto, mas dar continuidade nas discussões. O primeiro capítulo – **Apresentação** – é este que nos apresenta a introdução do trabalho, bem como a organização do mesmo. No segundo capítulo – **Referencial Teórico** - delinea-se a história da educação, bem como das pessoas surdas, caracterizando também a deficiência auditiva. Abordamos também, a formação e a prática dos professores que atuam com estes alunos de modo a promoverem de fato o processo de inclusão. No terceiro capítulo – **Objetivos** – abordamos o objetivo geral deste trabalho e os específicos que nos auxiliaram a atingir o resultado final deste estudo. No quarto capítulo – **Metodologia** – descrevemos o contexto da pesquisa, participantes, instrumentos, materiais e procedimentos, necessários para realização do estudo e coleta de dados. No quinto capítulo – **Resultados e Discussão** – trazemos os dados coletados, organizados em categorias que nos auxiliaram a atingir os objetivos propostos, com base no referencial adotado neste estudo. No sexto capítulo – **Considerações** – trazemos reflexões sobre as análises realizadas, com base nas falas de alguns pesquisados e de autores que abordam assuntos referentes a este estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordaremos neste capítulo o referencial teórico que deu suporte para realização desta pesquisa. Iniciaremos com o histórico da educação especial e em um segundo momento daremos enfoque no histórico da educação de pessoas surdas. Faremos a conceituação de uma pessoa deficiente auditiva e sua caracterização.

Versaremos ainda, sobre a prática pedagógica do professor regente que atua na sala de aula regular, no processo de inclusão e seu processo de formação.

2.1. Histórico da Educação Especial

Atualmente prevalece a ideia de que a educação constitui um padrão educacional e se solidifica na concepção de direitos humanos, que dissemina a igualdade de valores na diversidade independentemente do período histórico ou valores distintos da humanidade. E que a mesma transmite a garantia dos direitos que estão elencadas ou deveriam estar na legislação educacional vigente e pertencem a todos os homens de forma indistinta e igualitária, e nenhum ser humano pode ser podado das mesmas.

De acordo com Bobbio (1992, p. 17) “Os direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem”. Desta forma, todos os homens devem usufruir dos mesmos direitos, independentemente de suas características e diversidade na qual estão inseridos.

A educação especial foi contemplada inicialmente, no texto da Lei 4.024/61, que fixou as diretrizes e as bases da educação nacional e estabeleceu em seu artigo 88, que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de incluí-lo na comunidade.

O artigo 9º da lei 5.692/71 determina que seja atribuído tratamento especial aos alunos com necessidades educacionais especiais sejam elas físicas ou mentais, aos que se encontrar em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados.

Embora prevista na lei 5.692/71, a educação especial não recebeu o mesmo tratamento a ela destinado pela Lei 4.024/61, o que pode ser explicado a partir das ênfases atribuídas pela a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) em vigor, visto que a mesma desconsidera as pessoas com necessidades educacionais especiais seres participantes da força de trabalho.

Com base nesse viés a Educação Especial se respalda, no objetivo principal da Lei 4.024/61, incorporado pela Lei 5.692/71, que visa proporcionar aos alunos uma educação emancipadora e de qualidade, vislumbrando o pleno desenvolvimento das competências e habilidades inerentes a cada ser.

A garantia da seguridade educacional as pessoas com necessidades educacionais especiais mereceu um capítulo específico no projeto de Lei n ° 1.258-c/88, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovados pela câmara dos Deputados e que ainda aguardam parecer do senado federal.

Visando organizar a grande diversidade que permeia a vida dos seres humanos, gerou-se um único documento denominado de Constituição Brasileira que preconiza, no seu artigo 205, que todos têm direito à educação, preceito que, na prática, ainda não se consolidou, pois as estatísticas e a literatura vêm mostrando, insistentemente, que um grande número de crianças e adolescentes em idade escolar está à margem do processo educacional.

Quando se trata em oferecer educação às pessoas com necessidades educacionais especiais, o problema se torna ainda, mais grave, em decorrência de que tal situação era consolidada tradicionalmente, através de instituições especializadas de caráter particular, embora se possa identificar uma crescente preocupação dos Estados Brasileiros em difundir na rede pública de ensino a oferta desta modalidade de ensino.

A preocupação com o cidadão no aspecto social tem sua origem nos ideais da Revolução Francesa, e ficou sistematizada na Declaração dos Direitos do Homem e Cidadão (1789), que garante entre outros, o direito à liberdade, à propriedade e à segurança.

Os recortes ali elencados foram ratificados e ampliados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamados pela organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que reconhece que as pessoas com necessidades educacionais especiais são comuns a todos os homens, sem qualquer discriminação, destacando o direito à educação independente do contexto e da diversidade que os seres estiverem inseridos.

A Declaração dos Direitos Humanos assegura que “essa igualdade deve ser respeitada por todos os Estados”. Onde Bobbio (1992, p. 5) defende que:

A concepção individualista da sociedade procede lentamente, indo do reconhecimento dos direitos do cidadão de cada Estado até o reconhecimento dos direitos do cidadão no mundo, cujo primeiro anúncio foi a Declaração dos Direitos do Homem.

É explícita a diversidade encontrada na sociedade contemporânea, onde os seres humanos são detentores de diversas diferenças e particularidades em todos os contextos, contudo, podemos afirmar que o Brasil tem seus marcos legais avançados no que se refere à garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Como assegurado pelo Art. 3º da Constituição Brasileira de 5 de outubro de 1988, Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:[...] “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem,raça,sexo,cor,idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

A Declaração de Salamanca (1994), conhecida mundialmente como um dos documentos mais importantes no campo da educação inclusiva, preconiza o direito à educação de cada indivíduo e o compromisso de educação para todos. Deixa explícito que as escolas têm por obrigação encontrar mecanismos eficazes para o pleno desenvolvimento das competências e habilidades de todas as crianças, jovens e adolescentes, inclusive as com necessidades educacionais especiais.

Um dos ideais norteadores da igualdade entre os seres humanos é a inclusão de pessoas com necessidades especiais em todos os âmbitos da vida, principalmente na área educacional. A inclusão nas escolas tem fundamental importância neste contexto, pois consiste em um espaço de transformação e formulação de conceitos e ideias, sendo necessária a igualdade de condições e ensino de qualidade para todos os envolvidos no processo.

Respalhada no princípio da igualdade, a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com necessidades educacionais especiais, promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, reafirma:

Que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e estes direitos, inclusive o direito de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 2001, p. 3).

Sendo assim, todos os Estados devem criar e fomentar mecanismos para que os preceitos legais destinados ao atendimento dessas pessoas sejam assegurados e garantidos de fato e de direito. No Brasil, a Constituição Federal assegura à educação a todas as crianças e adolescentes, e o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma esse direito. Onde o mesmo estabelece que:

Art.53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, prepara para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

Art.54: É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (VADE MECUM, 2009, p.10-48).

Atendendo a essa necessidade, a ONU elaborou a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração do Deficiente, buscam assegurar a todas as pessoas o desenvolvimento de uma vida digna em sociedade, princípios estes absorvidos pelos países que, após a Segunda Guerra Mundial, optam pelo regime democrático.

Visando minimizar o problema e garantir uma educação de qualidade para todas as pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial, estimado pela ONU em 10% da população, é que a Constituição Federal estabelece no artigo 208, inciso III, que “o atendimento educacional especializado se fará preferencialmente na rede regular de ensino”.

A referida legislação é de fundamental importância para a democratização do ensino e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, e deverá ser oferecido em escolas comuns, junto a outras crianças, desde que suas características psicológicas, suas condições físicas e de aprendizagens lhes permitam frequentar uma classe comum, onde a qualidade de ensino lhes seja assegurada por práticas pedagógicas condizentes com a sua realidade e professores especializados e capazes de subsidiar o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório e significativo.

Muitas pessoas com necessidades educacionais especiais ainda não estão matriculadas em escolas regulares. Para que esse panorama educacional possa ser alterado faz-se necessário a realização de amplas campanhas de divulgação da legislação vigente, visto que, como demonstrado por dados históricos, à sociedade exclui os diferentes de forma cruel e impiedosa.

A sociedade precisa estar preparada para as mudanças, pois, como escrito por Guimarães (2003, p. 44), “A inclusão é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige o aperfeiçoamento constante”. Os desafios impostos para que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas ocorra no ensino regular são inúmeros, visto que se tratando da universalização do ensino, há de se levar em

consideração que os fatores determinantes de um ensino de qualidade, nem sempre estão definidos claramente na lei: condições regionais, culturais e econômicas dos alunos, suas fragilidades e potencialidades, bem como a vulnerabilidade das famílias e da escola.

2.2. Histórico da Educação das pessoas surdas

O processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas tem sido uma problemática de diversas discussões, visto que, na prática, essas pessoas nem sempre tiveram seus direitos respeitados. A educação dos surdos no Brasil deve ser vista com um olhar educacional diferenciado, onde a dimensão pedagógica seja flexível e condizente com as reais necessidades dos educandos, buscando minimizar os problemas existentes, com vistas a subsidiar o oferecimento de uma educação democrática, inclusiva e emancipadora.

Para Lacerda (1996, p. 48-49), a “problemática tem sido pauta de estudos de diversos autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, estão procurando identificar problemas e encaminhar possíveis soluções”.

E mais adiante o mesmo autor garante que:

A surdez, em si, não torna a criança deficiente, esse é um modo social de representá-la. Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar nessa sociedade, não ficando marginais a ela (LACERDA, 1996, p. 46).

Baseado neste mesmo pressuposto Lodi (2004, p. 84), preconiza que “outrora se pensava que os surdos não fossem pessoas educáveis”. Essa concepção determinou o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam a supressão da surdez, através da restituição da audição com o uso de aparelhos de amplificação sonora, levando os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e nada ortodoxas.

Neste mesmo viés Turreta (2006, p. 72), complementa que desde o final do século XVIII e durante o século XX, a educação “seguiu primordialmente uma concepção médica em que as crianças surdas eram tratadas como pacientes, e os professores atuavam como terapeutas, sendo a atenção voltada à deficiência auditiva e ao domínio da língua falada”.

Ao longo do desenvolvimento do processo inclusivo foram travados grandes embates no campo educacional, uma vez que de acordo com a citação acima, as pessoas

surdas eram vistas como seres doentes e que precisavam de ajuda clínica para poder aprender a educação escolarizada, a partir de sucessivas sessões de terapia e ações repetitivas.

Porém, Lacerda (1996, p. 41) afirma que:

Na década de 60 e 70 começavam a realização de estudos sobre a língua dos sinais, visando proporcionar alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe. Essa proposta defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver uma língua visogestual. E justamente por considerar o canal visogestual de fundamental importância para aquisição de linguagem da pessoa surda e por defender um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, o modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista e também à comunicação total.

A língua de sinais e o bilinguismo surgem como mecanismos alternativos no combate ao isolamento e ao processo exclusivo sofrido pelas pessoas surdas, visto que a sociedade, como demonstrado por dados históricos, exclui os diferentes de forma cruel e impiedosa.

Frente à crise de paradigmas metodológicos, o processo de ensino e aprendizagem só se desenvolve na sua plenitude quando o mesmo está alicerçado em práticas pedagógicas flexíveis e eficazes, onde o centro do processo seja o aluno em suas especificidades e que o professor considere-se o responsável direto pela organização/construção do conhecimento propondo aos envolvidos no processo, situações desafiadoras e estimulantes, visando assegurar e subsidiar o desenvolvimento das competências e habilidades de cada um.

Ao longo dos anos a educação destinada aos surdos, vem evoluindo de forma gradativa, visando oferecer as pessoas com necessidades educacionais especiais uma determinada qualidade de vida.

São imensuráveis os avanços educacionais que estão ocorrendo mundialmente, contudo, viver, conviver e construir conhecimentos frente à diversidade que ora se apresenta se constitui num grande desafio, indispensável para a sociedade moderna, visto que a construção ou até mesmo a coconstrução do conhecimento não ocorre de forma isolada. Porém, de acordo com (DOTTI, 1992, p. 27 *apud* BATISTA, 1983, p. 57),

[...] sabe-se que a questão do fracasso escolar está mais ligada aos preconceitos que temos a respeito da criança e da pobreza. Procurando ver as crianças e as classes populares sob a ótica de uma matriz dialética, ver o que a criança tem de feio e bonito, viver a diversidade, com crianças diversas, desmitificando os nossos estereótipos

positivistas de que existe o "bom" aluno e o professor "padrão".

Com base na trajetória histórica das pessoas surdas, está visível a forma heterogênea e dominante do ensino ministrado nas escolas, ocasionando assim, um processo excludente e discriminador, onde a diversidade não é levada em consideração, predominando a metodologia tecnicista:

[...] os estudos surdos, problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens desta temática. O nosso problema, e conseqüência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvinistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos [...] (SKLIAR, 1998, p. 30).

Seguindo a mesma linha de raciocínio Carvalho (1997, p. 26 - 27), afirma que “a história da escola se caracterizou tradicionalmente pela visão delimitada a escolarizar um grupo privilegiado e excluindo os considerados fora do padrão”, criando um paradoxo entre inclusão e exclusão.

Atualmente vários paradoxos, crenças e convicções relacionadas ao processo inclusivo estão se modificando. Ainda segundo Carvalho (1997, p. 26):

Os princípios da educação inclusiva foram organizados como atendimento educacional especializado, com compreensões, modalidades e terminologias diferentes que impulsionaram a criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais, modificações na estrutura física e pedagógica das escolas regulares e ainda mudanças no processo de formação dos profissionais que atendem alunos deficientes.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com crianças/alunos surdos se constitui num grande desafio, onde o mesmo requer que toda a sociedade civil e organizada participe de forma intrínseca na construção e coconstrução de mecanismos inclusivos, capazes de proporcionar a igualdade de oportunidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.3. Caracterização da Deficiência Auditiva

Segundo Mazzotta (1996), o marco inicial do atendimento educacional dos surdos no Brasil, originou-se graças aos esforços de dois cidadãos franceses: Ernesto Huet e seu irmão que chegando ao Rio de Janeiro, foi apresentado ao Imperador com suas credenciais, ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Huet tinha pra fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o imperador ordenou que lhe fosse facilitado à importante

tarefa. Inicialmente atendia a dois alunos, no Colégio Vassimonm passando em 1986, a ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-mudos, que em 1957, cem anos após sua fundação, pela lei nº 3198, de 6 de julho, passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

No entanto, de acordo com Mazzotta (1996), mesmo com a presença de Instituições oficiais, durante mais de um século o atendimento aos deficientes no Brasil foi assistemático, quase inexistente do ponto de vista de iniciativas governamentais explícitas no campo educacional. Podemos registrar que até o ano de 1950, somente quarenta estabelecimentos educacionais eram mantidos pelo poder público, sendo um estabelecimento mantido pelo governo federal e os demais estaduais, porém atendendo as pessoas com necessidades educacionais especiais, catorze, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também outras deficiências.

Na área da deficiência auditiva, encontramos a presença de estabelecimentos especializados na deficiência auditiva em conjunto com a mental, a exemplo da Escola Estadual Pestalozzi, de Belo Horizonte, influenciado pela professora Helena Antipoff; o instituto Estadual de Educação Padre Anchieta, em São Paulo; o Instituto Santa Terezinha.

Hoje, podemos constatar o combate ao processo de integração e assistencialismo antes oferecido as pessoas com necessidades especiais e a crescente expansão da oferta da educação inclusiva em nosso país.

A educação era entendida como um direito universal e democrático vista como sinônimo de autogestão educativa e de oportunidades educacionais para todos, ideias que até hoje persiste em discursos sobre a democratização do ensino e gestão democrática da educação.

Denomina - se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo, o individuo, cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (RINALDI, 1997, p. 31).

Segundo Rinaldi (1997, p. 37), constantemente “nascem milhares de crianças surdas e que em determinadas situações alguns pessoas ouvintes podem desenvolver problemas auditivos ao longo da sua própria existência”.

Levando em consideração o nascimento de crianças surdas Rinaldi (1997) classifica a surdez de forma distinta, destacando o processo de gestação das mulheres,

deixa explícito que, geralmente a mesma não tem cura, tornando-se necessário o uso de aparelhos auditivos, com vistas a uma melhor qualidade de vida.

Fica evidente que a deficiência auditiva surge, principalmente nos primeiros anos de vida. Em consonância a tal constatação, Costa (1991, p. 41) afirma que “isso impede o aprendizado eficiente da linguagem, pois limita o processo de organização e caracterização da informação acústica da fala, provocando atraso no desenvolvimento das funções auditivas centrais”.

Deficiência auditiva é considerada, portanto, como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para detenção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela American National Standards Institute.

As perdas auditivas, de acordo com o local da lesão, se classificam em condutiva, sensorineural e mista. As perdas condutivas ocorrem quando existe qualquer alteração na orelha externa ou média, dificultando a transmissão do som. Nas perdas sensorineurais ocorrem danos na cóclea ou em vias auditivas superiores (NORTHERN e DOWNS, 2002).

O audiograma mostra limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea. Os limiares de via aérea e via óssea estão diminuídos, porém existindo entre eles um gap. É possível que o gap exista apenas em frequências, e as demais estejam acopladas. A perda auditiva é classificada de acordo com a intensidade, medida em decibéis (dB), em função da frequência, medida em Hertz (Hz) (BESS, 1998).

Quadro 1 – Relação do nível de audição nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz, com o grau da perda auditiva.

Nível de Audição (500 à 2000 Hertz)	Classificação da Perda Auditiva
0 à 15 dB	Audição Normal
15 à 25 dB	Perda auditiva discreta
25 à 30 dB	Perda auditiva leve
30 à 50 dB	Perda auditiva moderada
50 à 70 dB	Perda auditiva severa
Acima de 70dB0	Perda auditiva profunda

Fonte: Northern e Downs, (2002).

A ilustração acima evidencia a sensibilidade do aparelho auditivo. Segundo Ferreira (2007, p. 68) preconiza que “a surdez hereditária aparece entre 30 e 50% da

população e é de difícil diagnóstico por ser de caráter recessivo, o que indica que em muitos casos de surdos filhos de pais ouvintes, a causa é genética”.

A legislação educacional inclusiva vem se constituindo em um movimento de grandes proporções que se legitima particularmente na Declaração de Salamanca, cujos princípios e diretrizes de ação reafirmam o “empenho da comunidade mundial em proporcionar educação para todos, independentemente de suas particularidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Levando em consideração tais pressupostos Legais Tartuci (2001, p. 182) fez análise do processo de escolarização de alunos surdos em classes comuns e demonstrou resultados insatisfatórios no que diz respeito “tanto à construção de conhecimentos, quanto às possibilidades de comunicação e interação com seus professores e colegas ouvintes”. O processo de “integração” localizou-os em diferentes escolas, impedindo ou dificultando o aprendizado e o uso da língua de sinais, bem como o encontro surdo-surdo.

A necessidade de inclusão entre os alunos é importante e, mesmo sendo estimulada pelo professor, deve ser espontânea; um fator que leva à exclusão do aluno surdo pelos colegas é a impossibilidade de comunicação, fato que pode ocorrer também com alunos ouvintes. Como se observa, as crianças buscam sempre a companhia daqueles que as aceitam e dão atenção ou partilham dos mesmos interesses, portanto, as escolhas são recíprocas e baseadas na afetividade, realidade essa, que acontece inclusive, com milhares e milhares de adultos sem nenhum tipo de deficiência. “Como educação e socialização são indissociáveis, a interação de todas as crianças na sociedade das crianças constitui o prelúdio para a interação delas na sociedade dos adultos.” (VAYER, 1986, p. 158).

Com base em tais pressupostos Santos (2007), adverte que o reconhecimento das demandas das pessoas com deficiência é uma questão de justiça, direitos humanos, promoção de igualdade e solidariedade, e só foi previsto a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada pela organização das Nações Unidas (ONU, 2006). A qual prevê “a garantia de uma vida digna às pessoas com deficiência, não podendo se restringir apenas ao direito de acesso a bens e serviços médicos, devendo de um modo mais amplo, abranger a eliminação de barreiras em um ambiente social acessível aos corpos”. Observa-se que desde os tempos mais remotos a legislação sempre buscou resguardar os direitos de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais.

2.4. A Formação dos Professores que Atuam em Sala de Aula com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

O processo inclusivo de discentes com necessidades educacionais especializadas vem sendo motivo de grandes preocupações para os docentes que desenvolvem suas atividades em classes de ensino regular.

É notório que a formação dos professores é um dos fatores indispensáveis para o desenvolvimento do processo inclusivo, porém, a mesma não garante uma escola inclusiva de fato e de direito. Nesse sentido, Marchesi (2004, p. 44) afirma que:

Criar escolas inclusivas exige a mudança de comportamentos e posturas, visto que legalmente as mesmas já existem e funcionam plenamente, tornando-se indispensável à formação e qualificação dos professores como requisito primordial para o pleno desenvolvimento do processo inclusivo. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.

O processo inclusivo exige que os professores vislumbrem novas perspectivas em relação à população, pautando a sua visão nos princípios éticos, igualitários e cooperativos. Nesse viés, Martins (2006) considera que: “O educador ético e reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer” (MARTINS, 2006, p. 44-45).

Em consonância com tais preposições Freitas (2006, p.40) aponta que:

É imprescindível que o professor, repense sobre sua formação, sua prática pedagógica para atuar nessa escola que está para todos. Espera-se que o professor desempenhe de forma adequada sua prática pedagógica e promova de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo.

Diante da complexidade que se apresenta o do processo inclusivo, é indispensável subsidiar formação adequada aos docentes para que os mesmos estabeleçam uma correlação entre o que se conhece e o que se quer ensinar.

A formação específica de professores para atuação na educação especial se constitui num grande desafio e numa dificuldade imensurável, fazendo-se necessário a criação de condições físicas e pedagógicas que proporcionem ao docente uma habilitação sólida e integral, capaz de promover mudanças significativas em sua prática

pedagógica, ajudando-os a “tomar consciência e auto-regular sua atividade ao ministrar aulas e ao planejar seu trabalho. Sem tal formação, a escola inclusiva nada mais será do que outra utopia” (GLAT, 1998, p. 28).

Para Pochmann (2003, p. 219), a ação educativa caracteriza-se “como uma prática exclusiva, dependendo da metodologia empregada pelo professor”. As causas do processo exclusivo, em algumas situações são invisíveis nas estatísticas, mas muito presentes no conjunto da sociedade, como é o caso da desconfiança com que são vistos os jovens, de maneira geral, e, em particular, os afrodescendentes, os homossexuais e etc.

Uma escola para todos, tem a aprendizagem como foco principal, e é totalmente centrada no aluno. O desafio maior é ensinar e aprender, porque todos podem aprender tanto o aluno com o professor independentemente das especificidades de cada um.

A Educação Inclusiva traz em seu bojo um novo paradigma educacional. Uma nova forma de trabalhar com o aluno, que tem que ser aprendida pela escola atual como preconiza a Declaração de Salamanca (1994, p. 3):

O desafio que enfrenta as escolas inclusivas é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e as meninas, inclusive os que sofrem de doenças graves. O mérito dessas escolas não está na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças: com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades inclusivas.

A Educação Inclusiva requer a reestruturação dos currículos e a abolição de práticas tradicionais, conservadoras e pouco ortodoxas utilizadas pelos professores, visto que tais ações se caracterizam em “instrumentos inconscientes de construção, que interfere na própria produção dos saberes atuais do professor” (SASSAKI, 2002, p.103).

Pautado nesta linha de raciocínio o mesmo autor garante que:

Numa prática pedagógica pautada pelo construtivismo, é muito importante considerar que o caminho do sujeito rumo à aquisição do conhecimento passa por reestruturações globais, pela constituição de teorias por parte das crianças. Ao deparar com essas situações, cabe ao professor levar as crianças a perceber as contradições, desequilibrar-se e buscar superar essas contradições, ultrapassando assim, sua forma de operar (SASSAKI, 2002, p. 108).

A inclusão escolar se consolida no Programa Educação Para Todos e na Declaração de Salamanca (1994), acima citada. A educação para todos é ideia que nasceu no ano de 1990, acontecimento contínuo a uma Conferência Mundial realizada na Tailândia. Tal Conferência teve como objetivo propagar ideais que levassem a uma

educação básica a todas as crianças e à redução drástica do analfabetismo entre os adultos até o final daquela década. Posteriormente, no ano 2000, foi realizado o Fórum Mundial da Educação em Dacar, no Senegal. No Fórum Mundial foi reafirmado pelos países participantes o compromisso visando a Educação Para Todos e a determinação de que até o ano de 2015 todas as crianças teriam acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade independentemente da sua diversidade.

A escola considerada inclusiva deve ser um ambiente social que busque de fato as mudanças e, por isso, ela precisa estar cotidianamente articulada com o conhecimento intrínseco no meio social e com a realidade específica do aluno, ou seja, encurtar a distância que a separa do universo familiar.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, de 2003, implementou juntamente ao MEC, o direito à diversidade, dando o apoio à transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, agenciando um processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros com a finalidade de garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. Em síntese, o referido Programa apresenta como princípio “a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 9 *apud* SOTO, 2012, p. 17-18).

Cabe à escola fomentar mecanismos de inclusão aos seus alunos. Enquanto instituição social, precisa estar de prontidão para as diferentes formas de exclusão e segregação social. Devendo o professor subsidiar ações eficazes que garantam a trajetória do aluno com necessidades educacionais especiais dentro do processo educativo, viabilizando todos os mecanismos possíveis para que os mesmos desenvolvam suas competências e habilidades, visando o pleno exercício de uma vida cidadã.

É imprescindível que as instituições de ensino desenvolvam ações que tornem a educação uma prática de inclusão social, embasada numa política educacional e valorização dos direitos humanos, buscando alternativas para minimizar as tensões sociais e capazes de transformar a vida dos sujeitos envolvidos.

O paradigma inclusivo é muito dinâmico e significa, inclusive, o reconhecimento e respeito à cidadania. A cidadania é capaz de sustentar o desenvolvimento socioeconômico como também o cultural. Assim, somente, [...] a plena cidadania, fortalecida e valorizada poderá redimensionar e acelerar a inclusão de todos nós brasileiros no processo de definição dos rumos e da

conquista de nosso desenvolvimento e da nossa felicidade. (PADILHA, 2010, p. 11).

Para que o processo inclusivo seja realmente efetivado faz-se necessário à implantação e implementação de políticas públicas voltadas à formação dos professores e uma proposta curricular que atenda as peculiaridades da realidade educacional, visto que a inclusão é uma questão primária de chances sociais. É possível afirmar que o processo de inclusivo é muito mais que a inserção ou a integração dos seres humanos em ambientes educativos e vai muito além dos muros de qualquer escola e contribui de maneira abrangente para a construção e formação de uma sociedade justa e igualitária. Nesse viés Figueiredo (2012, p. b84), preconiza que:

A inclusão se traduz pela capacidade que a escola tenha em dar respostas com eficácia às diferenças no modo de aprender de cada aluno, levando em consideração o desenvolvimento dos mesmos como prioridade. A prática da inclusão implica o reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos como também na concepção de que a aprendizagem se constrói em cooperação e a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio social que os cerca. Neste contexto o professor precisa ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de propostas didáticas diferenciadas que ele pode e deve organizar no desenvolvimento de suas práxis pedagógicas. Refletindo sobre os “desafios trazidos pelo cotidiano escolar e os novos mecanismos de atuação advinda da prática inclusiva, ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal daquele que ensina e que orienta a aprendizagem”.

Infelizmente, nota-se na sociedade atual um processo exclusivo muitas vezes declarado e em outros velados em ambientes onde não poderiam ocorrer pelo fato de serem vitais na construção da cidadania, como é o caso da escola. De acordo com Magalhães (2003, p. 22), na maioria das escolas, até hoje, “os alunos são avaliados e considerados numa perspectiva homogeneizadora, o que não abre espaço para a diversidade e a diferença”. Sobre esta óptica Harper (1984, p. 57), faz a seguinte observação: “a dose é a mesma para todos, como se todos tivessem o mesmo ritmo de aprendizado”. O que não é real nem tampouco, legal.

Isto demonstra a necessidade vital de novas ideias e ações de cunho pedagógico no interior das escolas, onde o processo inclusivo seja visto como sendo o caminho rumo à construção da cidadania, difundindo conhecimentos, interesses, aprendizagens e educação.

2.5 A prática pedagógica do professor regente que atua no na sala de aula regular no processo de inclusão

Atualmente, o conceito de educação passa por grandes transformações visto a evolução do processo de globalização, tornando-se indispensável o oferecimento de um processo de ensino e aprendizagem que proporcione o desenvolvimento de todas as competências e habilidades dos seres humanos.

Diz-se que a função da escola na sociedade “é proporcionar um ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente” (FREITAS, 2003, p. 56). Apesar disso, é cultura da sociedade contemporânea criticar, governo após governo, a péssima educação proporcionada aos jovens e adultos. Porém, penso que, só criticar e não buscar os porquês destes fracassos dos programas educacionais e nem as possíveis soluções para eles, nunca levará a nenhuma melhora ou avanço significativo dos mesmos, visto que, é mais fácil criticar do que ajudar a buscar possíveis soluções ou compartilhar responsabilidades. Nos dias de hoje, nota-se uma “maior atenção pela compreensão dos alunos, e não somente para ensiná-lo” (PERRONE 2009, p. 16-19).

As escolas estão repletas de situações adversas e multiculturais e cabe aos docentes rever a sua prática pedagógica visando o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com vistas à participação coletiva de todos os envolvidos, haja vista que, o conhecimento está em contínua transformação, e principalmente no campo do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. (GARRIDO, 2002, p. 18).

Para entender a educação de baixa qualidade, dada hoje por grande parte das escolas, e como melhorá-la, tem sido palco de grandes discussões e debates, buscando fomentar e subsidiar indícios sobre as atuais práticas educacionais, procurando assim, os principais erros cometidos por estas bem como as possíveis ações afirmativas. Macedo (2002) e Pechliye e Trivelato (2005) são consensuais em defender que a prática reflexiva do professor supõe voltar-se para dentro de si mesmo ou do sistema de qual fazem parte, ou seja, analisar sua aula e seus atos nesta aula segundo sua própria concepção de vida, podendo ser, esta prática reflexiva, um instrumento de transformação. Refletindo sobre sua prática em sala de aula, o professor pode realizar mudanças nas mesmas ou até em suas concepções, e essas mudanças dependem tanto da influência dos alunos, dos professores e da escola, quanto das experiências de vida de cada um, viabilizando, o desenvolvimento de um processo educacional contínuo.

A formação continuada deve ser vista como uma das estratégias indispensáveis para difundir as novas teorias e práticas educacionais, resguardando-se em uma nova definição de mundo, buscando romper as amarras que envolvem as práticas conservadoras, tão presentes no nosso cotidiano. Com base na formação docente, Verderi (2009, p. 41) declara que:

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando.

É necessário que os professores reflitam sobre a construção e coconstrução de seus próprios conhecimentos, buscando ressignificar a sua formação acadêmica, onde a mesma contemple as diferenças de cada aluno. É possível afirmarmos que os discentes precisam de situações desafiadoras e investigativas que proporcionem a descoberta do conhecimento. Nesse contexto as perguntas favorecem a aprendizagem dos alunos, vendo que as incertezas e dúvidas são ferramentas muito importantes para que o aluno construa seu próprio conhecimento de maneira significativa. Nesse sentido (PECHLIYE e TRIVELATO, 2005, p.1-16), complementam afirmando que “nas citadas situações problema, a união entre a teoria e a prática causam dúvidas e leva à construção do conhecimento, desde que haja a interação e o diálogo entre professores e seus alunos”. Em consonância com tais autores, Cortella (2006, p. 39-47), pressupõe que:

É perceptível o processo de ação e reflexão de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem. Considerando que o aluno não foi programado para imitar, que o mesmo só estará satisfeito e realizado se estiver participando ativamente das atividades, podendo explorar sua criatividade e expor seus conhecimentos.

Devemos pensar no processo de ensino e aprendizagem como uma via de mão dupla capaz de promover a construção de conhecimentos, retratando a ideia de seres humanos como indivíduos inacabados e passíveis de uma capacidade de refletir criticamente o conhecimento assimilado e transforma-lo em ações concretas subsidiando a transformação dos valores e princípios éticos e morais intrínsecos na sociedade. Nesse processo de construção do conhecimento alunos e professores são sujeitos ativos do processo e como tal, devem atuar de forma consciente e consistente. Não se “trata apenas de sujeitos do processo de aprendizagem, mas de seres humanos inseridos numa cultura com histórias e experiências particulares de vida”. (PROGED, 2007, p. 57).

Freire (1997, p. 39) reforça que “o homem só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender”. Foi desenvolvendo a capacidade de aprender que ele se descobriu capaz de ensinar. Frente a este feedback, conclui-se que enquanto uns ensinam outros aprendem, independentemente das necessidades particulares de cada indivíduo.

Todo processo de ensino e aprendizagem depende do interesse dos participantes, alunos, professores, comunidade escolar e demais fatores do processo. Assim, a aprendizagem se dá na coletividade e na pluralidade, contudo, tem que ser levado em consideração que o indivíduo é singular nos mais diversos contextos da sua existência. Com isso, é preciso compreender que o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido na relação dialética entre indivíduos que possuem sua história de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem vai ocorrer através da relação entre sujeitos proativos em permanente socialização de experiências e saberes (PROGED, 2007, p. 49).

Toda mudança exige dos professores, o rompimento de grandes paradigmas de diferentes ordens e valores, visando o desenvolvimento de ações sólidas e complexas. Para que o processo ensino aprendizagem ocorra, (VYGOTSKY, 1991, p. 43) afirma que:

É necessário que o professor desafie o nível em que o aluno está, não desrespeitando seus conhecimentos e experiências anteriores, mas tendo um olhar futurista, para as capacidades que desenvolverá, possibilitando a socialização das experiências culturais acumuladas ao longo do tempo pela humanidade.

A aprendizagem é uma construção pessoal e coletiva baseada em novas informações e em conhecimentos prévios e empíricos, e para que os alunos construam seus próprios saberes, é necessário que os professores reflitam e redirecionem suas práticas e posturas educacionais. De acordo com tais pressupostos, Rosa (2003, p. 80-84) defende que:

Essas mudanças requerem dos professores, reconstruir e reformatar a mente, e não apenas ampliá-la. É necessário, mudar as concepções dos docentes sobre as práticas pedagógicas, o que é aprender e o que é ensinar. Finalmente, estes professores devem refletir sobre suas metas e objetivos na educação e o modo de avaliar o êxito das mesmas.

É importante salientar que inovar não significa simplesmente arrumar as carteiras dos alunos de forma diferenciada, porém, mudar a prática pedagógica frente à diversidade multicultural que se apresenta na atualidade. Caso essa mudança não ocorra à aula, não deixa de ser uma réplica de uma terapia repetitiva, dando continuidade ao modelo tradicional adotado na época dos padres jesuítas. E para que o professor consiga

realmente “mudar suas concepções sobre o ensino, não há roteiros pré-determinados, é necessário que ele pratique a nova teoria de modo único, inédito e exclusivo, é preciso ousar, arriscar, expor-se, observar e refletir” (ROSA, 2003, p. 95).

De acordo com Vygotsky (1989) se uma criança for bem repertoriada na realização de suas atividades, ligeiramente ela estará desenvolvendo atividades a fim, de maneira autônoma, fazendo-se indispensável à interação entre as relações pessoais e interpessoais intrínsecas no processo educativo.

Segundo Libâneo (1994), a existência do currículo provoca diversas preocupações relacionadas à escola, seus objetivos e metas para o ensino, e é composta pelo Projeto Político e Pedagógico da mesma, ou seja, um macro plano pedagógico e administrativo, onde se deixa claro a concepção pedagógica da escola e dos professores, as bases teórico-metodológicas da organização didática, as contextualizações sociais, econômicas, políticas e culturais da instituição, a caracterização dos alunos, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa. O projeto pedagógico é um instrumento de orientação para o planejamento do processo de ensino, e deve ser consensual e elaborado de forma democrática e participativa.

A escola é uma das instituições responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada a criança, através de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa das mesmas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social (PROGED, 2007, p. 13-14).

O ato de planejar acompanha os seres humanos desde os tempos mais remotos, onde algumas pessoas planejam suas ações desde as mais simples até as mais complexas, na busca incansável de transformar e/ou melhorar suas vidas e das pessoas que os cerca. Resguardado em tais condições, (LIBÂNEO, 1994, p. 261), afirma que: “O planejamento também deve estar sempre nas mãos dos professores para uma orientação de seu trabalho”, e deve englobar a composição curricular, que contempla, segundo a legislação educacional brasileira, dois eixos: “uma base nacional comum, com a qual se garante uma unidade nacional (é uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais); e uma parte diversificada do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares” (PROGED, 2007, p. 27-30), vale ressaltar que, tais dispositivos legais garantem que cada escola tem autonomia para incluir nos seus respectivos currículos temas de seu interesse e extracurriculares.

Face ao processo inclusivo as escolas devem rever e reavaliar o seu modo de pensar e de fazer educação nas salas de aula, onde seja visível o reconhecimento às diferenças, a pluralidade de saberes e o caminhar por novas veredas rumo ao pleno desenvolvimento das competências e habilidades de cada ser humano. Alicerçado em tais pressupostos, Verderi (2009, p.45), enfatiza que:

O professor é aquele que cria condições para o processamento das atividades e o aluno, aquele que busca, dentro desse contexto, condições para o seu pleno desenvolvimento. Que nessa relação, o professor também possa aperfeiçoar os conhecimentos já trazidos pelos alunos e, a partir daí, explorar novas formas de conhecimento das simples as mais complexas.

Observa-se que os planos de aula e o currículo devem ser desenvolvidos pelos professores em consonância com as diretrizes da escola, se for assim, a base da aprendizagem é desenvolvida, pois, como diz Sacristán e Gómez (1998/2000, p. 44-47), “sem o conteúdo não existe ensino”. Mas, infelizmente, “a preocupação com métodos e processos de aprendizagem fez com que a maioria da investigação educativa disponível não se referisse ao conteúdo do ensino”. Diante dos fatos, entende-se que a aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, psicossociais e culturais. E o ensino só tem sentido quando resulta na aprendizagem, por isso é necessário conhecer como o professor ensina e entender como o aluno aprende, só assim o processo de ensino e aprendizagem poderá acontecer na sua totalidade e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir.

Frente a uma concepção de ensino transparente e aberto às mudanças, aprender significa construir seu próprio conhecimento, sem cópias ou reproduções de falas ditas anteriormente, “os alunos aprendem quando são capazes de elaborar e interpretar um significado pessoal para o assunto exposto pelo professor” (COLL, 2006, p. 97). Quando este processo é consolidado, pode-se dizer que os alunos estão aprendendo de forma significativa, ou seja, construindo seus próprios saberes baseando-se em um assunto exposto ou discutido anteriormente. Ensinar, portanto, “não é fazer os alunos acumularem conhecimentos, e sim garantir que eles interajam, modifiquem e relacionem as novas informações com os conhecimentos que já possuem, realizando, um verdadeiro processo de construção e coconstrução do conhecimento” (COLL, 2006, p. 117).

Desenvolver atitudes inclusivas não é nada fácil, muito pelo contrário, é um caminho tortuoso que exige o desenvolvimento de metodologias interativas que levem

em consideração a diversidade na qual os seres estão inseridos, neste sentido, (POZO, 2009, p. 12-15), afirma que “ensinar não é simplesmente transmitir conhecimentos e aprender não é somente absorver e/ou decorar conteúdos”, frente a esse contexto pluricultural o professor deve ser o elo entre o aluno e o conhecimento, propondo caminhos, ferramentas e estimulando o aluno, para que este se interesse e busque seu próprio conhecimento, onde as práticas educativas sejam capazes de fazer com que os alunos construam novas capacidades e modos de pensar e agir.

Tão importante, para o aprendizado do discente, quanto à prática do professor em sala de aula, são os relacionamentos pessoais e interpessoais existente entre ambos. Onde segundo, Valdez (2002, p. 24),

A construção de significados compartilhados entre professor e aluno está intimamente ligada à construção de um vínculo afetivo interpessoal, no qual estão em jogo não apenas os sentimentos, as motivações e as expectativas dos alunos, mas também os do professor. A experiência pedagógica – o ensinar e o aprender – é desenvolvida no vínculo.

Mantoan (1996) esclarece que o foco principal do processo inclusivo no ambiente escolar seria não deixar ninguém à margem do ensino regular e que as escolas inclusivas deveriam compor um sistema educacional que leve em consideração as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em consonância com as especificidades de cada discente

O estilo afetivo do professor apresenta-se como elemento de extrema relevância no cotidiano escolar, como este interage com seus alunos, como organiza e administra as atividades, como oferece ajuda, como se dirige aos alunos e como elabora sua avaliação, vislumbrando constantemente, o pleno desenvolvimento das competências e habilidades inerentes ao processo de inclusivo.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Analisar a prática pedagógica dos docentes frente ao processo de inclusão de alunos surdos, levando em consideração o que estabelece a legislação educacional vigente em relação ao acesso com sucesso à educação dos mesmos.

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar as expectativas dos professores em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos surdos.
- Identificar as práticas pedagógicas de professores que trabalham com alunos surdos.

4. METODOLOGIA

4.1. Fundamentação Teórica da Metodologia

A pesquisa desenvolvida neste trabalho foi qualitativa e ocorreu de modo empírico. Abordaremos neste tópico a metodologia utilizada para coleta de dados e consequente análise dos dados. Ressalto que metodologia é o caminho percorrido para realização da pesquisa e, segundo Silva (2005, s.p.) “A Metodologia tem como função mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa e ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo”.

Destacamos a seguir os principais tópicos da metodologia utilizada neste estudo:

4.2. Contexto da Pesquisa

A instituição pesquisada situa-se, na cidade de Rio Branco no Estado do Acre, integra a rede Estadual de Ensino. Atualmente a escola funciona nos períodos matutino e vespertino com o Ensino Fundamental I e conta com uma estrutura física mista em madeira e alvenaria: 13 salas de aula, 01 sala dos professores com banheiro interno, 01 secretaria informatizada, 01 sala de coordenação administrativa, 01 sala da coordenação pedagógica, 01 sala de gestão, 01 biblioteca, 01 sala de multimeios, 01 laboratório de informática com 27 máquinas, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 refeitório amplo com palco, uma cantina, 03 almoxarifados sendo 01 para material pedagógico, um para material de limpeza e um para acondicionar a merenda escolar, banheiros masculinos e femininos, sendo 02 adaptados para atender os deficientes físicos.

A escola atende cerca de 750 dentre os mesmos, 25 alunos são crianças com algum tipo de deficiência e que precisam de atendimento especializado, embora alguns, não possuam laudo médico. A escola possui um quadro formado por 18 docentes regentes e 2 professores de AEE, onde os mesmos atendem no contra turno na Sala de Recursos Multifuncionais, totalmente desprovida de equipamentos adequados para a realização do atendimento em virtude da grande cheia do Rio Acre que assolou o Estado do Acre no início do ano em curso.

Desde a sua fundação a escola pesquisa oferece aos alunos um processo educacional focado na formação de um homem íntegro capaz de construir e modificar a realidade com criatividade dinamismo e responsabilidade. A proposta pedagógica da

escola foi elaborada coletivamente com a participação de todos os segmentos, tem como diretriz o diagnóstico do que impede/dificulta o alcance dos objetivos e das metas traçadas, a mesma foi construída embasada nos princípios legais e normativos que regem a educação brasileira, encontrando embasamento teórico na concepção sócio interacionista, considerando que a aprendizagem ocorre através da relação do indivíduo com o meio em que vive.

Foi possível observar um clima harmonioso e de respeito, onde todos podem refletir e sugerir, contribuindo para uma gestão dinâmica, participativa, articuladora, capaz de liderar os diferentes segmentos escolares, concretizando a participação efetiva desses no processo de gestão, visando uma tomada de decisão compartilhada, cooperativa e comprometida com a transformação social.

4.3. Participantes da pesquisa

Frente ao tema proposto para a realização desta pesquisa foram selecionados docentes lotados na Unidade de Ensino, sendo: três professores regentes de salas regulares e dois professores da sala de recursos multifuncionais, visto que, os mesmos desenvolvem suas atividades profissionais com o público alvo deste estudo. Os professores pesquisados serão chamados de P1, P2 e P3 para os regentes e P4 e P5, para os professores da sala de recursos, de modo a não serem identificados no momento desta análise.

4.4 .Instrumentos de pesquisa

Para coletar os dados inerentes a pesquisa foi utilizada à técnica do questionário com questões abertas visando subsidiar o pleno desenvolvimento da pesquisa e permitir que os professores exponham seus conhecimentos acerca do tema, pontuando suas opiniões e críticas.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi planejado e elaborado previamente levando em consideração o papel de cada um dos envolvidos frente ao processo inclusivo de uma criança surda, bem como, as dificuldades encontradas ao longo do caminho percorrido.

A escolha das questões foi realizada cuidadosamente, buscando responder os objetivos propostos para a pesquisa.

4.5. Procedimentos de Construção de Dados

Para realização da pesquisa, foram realizadas várias ações que resultaram na coleta e posterior análise dos dados. Seguem a seguir, os momentos dedicados a realização deste estudo:

1º Momento – Entramos em contato com a equipe gestora da escola, visando apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização para a realização da mesma, por meio da Carta de Apresentação (ANEXO A) e Aceite Institucional (ANEXO B).

2º Momento – Realizamos uma reunião com os professores pesquisados, para apresentação do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO C).

3º Momento – Verificamos a disponibilidade de tempo dos professores em participar da coleta de dados, para organizarmos a aplicação do questionário.

4º Momento – Elaboramos o questionário destinado aos professores regentes (APÊNDICE A) e professor da Sala de Recursos Multifuncionais (APÊNDICE B).

5º Momento – Aplicamos o questionário para 3 (três) professores regentes do ensino regular e 2 (dois) professores da Sala de Recursos Multifuncionais visando a coleta de dados referentes a pesquisa, com o intuito de verificar a realidade vivenciada por eles na sala de aula.

6º Momento – Os dados coletados por meio dos questionários foram organizadas por grupos de respostas, para posterior realização da análise.

4.6 Procedimentos de análise de dados

Após a coleta dos dados por meio dos questionários, o pesquisador realizou um registro com todas as respostas encontradas, por grupos de respostas. Dentro dos grupos de respostas, o pesquisador criou categorias que surgiram das próprias respostas e que ajudaram a responder os objetivos desta pesquisa.

A reflexão ora realizada com base nos dados, foram analisadas de forma analítica a luz dos teóricos estudados, visando respaldar teoricamente a compreensão dos dados.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Visando subsidiar esta pesquisa e alcançar os objetivos propostos, os participantes foram caracterizados de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2: Caracterização dos participantes

Professor	Idade	Sexo	Anos de docência	Formação	Modalidade de Atuação
P1	51	Feminino	25	Pedagogia	EF
P2	42	Feminino	20	Pedagogia	EF
P3	44	Feminino	21	Pedagogia	EF
P4 Sala de AEE	42	Feminino	24	Pedagogia	EF
P5 Sala de AEE	53	Masculino	23	Letras/Ver.	EF

Fonte: Questionário aplicado aos professores pesquisados

Para dar início a análise dos dados coletados, foram elencadas abaixo as categorias surgidas após a organização das respostas dos pesquisados. Ressalto que as palavras grifadas, são indicações feitas pelo próprio pesquisador, para ressaltar os trechos das falas dos pesquisados que nos auxiliaram elaborar as categorias que seguem:

a) A formação docente face ao processo inclusivo

Inicialmente perguntei aos professores pesquisados se os mesmos se sentiam preparados para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais e se a formação acadêmica dos mesmos ajudava a subsidiar a sua prática pedagógica no atendimento a uma criança surda. A maioria dos docentes pesquisados afirmam que não, embora o processo inclusivo esteja em pleno desenvolvimento na sociedade contemporânea. Fica evidente a necessidade da implantação e implementação da formação continuada visando favorecer a proposta inclusiva. Mantoan (2006, p. 59) explicita que “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”. Respaldo nesta linha de pensamento Mantoan (2006) preconiza que:

Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar; daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente. As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional, cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades, além dos programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/séries escolares (MANTON, 2006, p. 37).

Os excertos a seguir, foram extraídos dos dados levantados, onde os docentes pesquisados enfatizam o que afirmamos anteriormente:

P1- Não na totalidade, pois ainda é preciso desenvolver uma política de forma mais objetiva. E eu não mim sinto preparada para esse trabalho.

P2 – [...] acredito que o profissional da educação, além da sensibilidade voltada para as necessidades dessa clientela, **deve ter uma formação continuada voltada para este trabalho.**

P3 – A minha **formação acadêmica não.** Porém existem e eu fiz as **formações específicas e especialização na área.**

Em relação à formação dos pesquisados, todos cursaram o magistério e possuem formação em nível superior, todos em licenciatura plena. Foi possível perceber a insegurança dos docentes frente ao desenvolvimento do processo inclusivo.

Em relação à formação inicial dos docentes pesquisados, é possível afirmar que a referida formação contempla de forma superficial a educação inclusiva e que, torna-se indispensável uma qualificação específica que contemple na íntegra a sensibilidade dos docentes no que tange o atendimento e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Frente a esta linha de raciocínio Mantoan (2004,p.93) chama a atenção para os seguintes aspectos:

Os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, especializar-se no “o que”, ”no como” e no “para que” se ensina e se aprende. A nosso ver e inspirados nos projetos que visam uma educação de qualidade para todos os tratamentos das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral dos educadores eliminaria, em grande parte os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos. Em resumo, a formação única para todos os educadores propiciaria a tão esperada fusão entre a educação especial e a regular, nos sistemas escolares.

A mesma autora reafirma que:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino, como comumente acontece (MANTOAN, 2006, p. 42).

Se contrapondo aos demais pesquisados os professores da **sala de recursos multifuncionais** denominados de **P4 e P5** afirmam que “possuem conhecimentos prévios em várias deficiências e estão sempre em formação continuada.” Segundo eles os professores independentemente da sua formação acadêmica são capazes de desenvolver suas próprias práxis educacionais, desenvolvendo ou não métodos eficazes de ensino, levando em consideração a diversidade e as diferenças existentes no contexto social. O conhecimento empírico está intrínseco na cultura da humanidade, onde é possível afirmar que a cultura e os saberes populares segundo Galliano (1986, p. 36) são:

[...] resultados de repetidas experiências casuais de erro e acerto, sem observação metódica, nem verificação sistemática. Pode também resultar de simples transmissão de geração para geração e, assim, fazer parte das tradições de uma coletividade.

É visível a gama de conhecimentos que os docentes detêm, tornando-se necessário que os mesmos sejam instrumentalizados visando atender as particularidades apresentadas pelos discentes. Diante deste quadro, Mantoan (2006, p. 49) defende que:

O professor é uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho, ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

É vital ressignificar a fundamentação teórica e metodológica das escolas, buscando envolver os professores, pais e comunidades interessadas com vistas a instalar, no seu cotidiano, formas mais eficazes, solidárias e plurais de convivência,

deixando bem claro que é a escola que tem de mudar seus hábitos e atitudes e não os alunos.

b) Estratégias docentes no contexto da sala de aula

Quando nos referimos ao trabalho do professor em sala de aula, percebemos que é de suma importância o uso de estratégias pedagógicas contemplem a sensibilidade dos mesmos no atendimento às necessidades educacionais especiais e a diversidade dos alunos, com ou sem deficiência, na escola pública de ensino regular. Para isso, estes profissionais podem e devem utilizar estratégias eficazes para que o processo de ensino aprendizagem de fato ocorra com qualidade.

A partir disso, observamos a seguir, excertos que demonstram as estratégias utilizadas pelos pesquisados com vistas a garantir mecanismos e metodologias eficazes e capazes de fomentar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos:

P1 – Existe todo um acompanhamento da equipe pedagógica, quase que um **planejamento específico para que esse aluno possa realmente ser inserido no processo** adequadamente.

P2 - Procuro **conhecer a realidade desta deficiência para melhor lidar com suas limitações.**

P3 – Com o **estudo de caso, procuro conhecer o meu aluno e adequar às atividades** necessárias à deficiência no plano.

P4 – Realizamos o **planejamento baseado na necessidade do aluno.**

P5 - **O planejamento ocorre simultaneamente para todas as especificidades** e com base nele, buscamos desenvolver o nosso trabalho docente e desenvolver boas suas aulas.

A Declaração de Salamanca (1994) preconiza que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou deficiências, fazendo-se necessárias metodologias exitosas que garantam o pleno desenvolvimento das competências e habilidades de pessoas independente das especificidades pertencentes a cada um.

Nessa conjectura (MANTOAN, 2006, p.40) considera que:

[...] um novo paradigma, que se constitui pelo apreço á diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica á escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura

com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Nesse contexto a educação inclusiva compõe um grande processo de respeito às diferenças fomentando, de maneira inédita, a reestruturação dos paradigmas educacionais, legitimando e garantindo a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, demonstrando que todas as pessoas são únicas, com capacidades distintas e peculiares que devem ser ampliadas e potencializadas através das interações proporcionadas, sobretudo pela escola.

As falas dos professores **P4 e P5** que desenvolvem suas atividades docentes na sala de recursos multifuncionais evidenciam que as mesmas buscam minimizar os problemas enfrentados no processo inclusivo, trabalhando em consonância com as professoras das salas regulares:

P4 – Realizamos o planejamento baseado na necessidade do aluno.

P5 - O planejamento ocorre simultaneamente para todas as especificidades e com base nele, buscamos desenvolver o nosso trabalho docente e desenvolver boas suas aulas.

Em se tratando da prática pedagógica dos docentes é possível afirmar que:

Como não me canso de dizer, ensinar, atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2006, p. 42).

É possível considerar os grandes avanços por parte dos docentes, no tocante ao entendimento sobre o processo inclusivo e a inserção desses alunos em salas de aulas regulares e na proporção que esses profissionais elaboram seus conhecimentos acerca da inclusão dos discentes, reconhecem as diferenças como essência da humanidade, identificando as possibilidades de crescimento, de troca de experiências e de aprendizagens inerentes à inclusão, estimulando a consciência crítica a respeito das relações humanas.

c) Percepções dos docentes sobre as condições de estrutura física para o desenvolvimento do processo inclusivo

As políticas públicas de educação e o processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais pressupõem a educação como sendo um direito universal dos seres humanos, contribuindo assim para a democratização de uma sociedade justa e igualitária, onde todos participem de maneira intrínseca no enfrentamento das barreiras pedagógicas e no rompimento dos paradigmas preconceituosos e discriminatórios que guinam o processo exclusivo, tão presente em nossa sociedade.

De acordo com os excertos a seguir, fica evidente que a maioria das escolas estão totalmente equipadas e estruturadas fisicamente, para o pleno desenvolvimento do processo inclusivo proporcionando a condução de um processo de aprendizagem de uma forma diferenciada da realizada em sala de aula regular, fato esse que é possível analisarmos inclusive na fala da **professora P5** que desenvolve a docência na sala de recursos multifuncionais:

P1- Algumas escolas da rede **já apresentam a chamada sala de atendimento especial**, com uma estrutura bem definida fruto do programa federal. Outras escolas, infelizmente, ainda não têm.

P2 – Na medida do possível sim, **procurando parcerias para incrementar o planejamento e as formações.**

P3 – **A escola realiza um verdadeiro acolhimento às crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de AEE.**

P5 – Na escola que trabalho **sim**, pois a sala de AEE **faz parte do PPP.**

Respaldado em tais posicionamentos percebe-se o comprometimento dos profissionais em trabalhar para a concretização do processo inclusivo, fazendo-se necessário a implementação do currículo, a formação em serviço e principalmente a quebra de paradigmas e de atitudes preconceituosas que tanto castigam as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Com base em tais pressupostos, alguns autores defendem que:

Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldade de formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se utilizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliados à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de culturas e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação. (FELTRIN, 2007, p. 23 *apud* SOUZA E FERRO, 2009, p. 10).

As políticas públicas de educação inclusiva devem partir da reflexão humana:

Penso que o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se hoje ainda esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade (MANTOAN, 2006, p.53).

Os professores pesquisados foram quase que unânimes no tocante ao sucesso da implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular. Porém, o **Professor P4** que **trabalha na sala de recursos multifuncionais** garante que “a implantação das salas não acontece como era pra ser, pois até hoje, depois de vários anos, ainda não chegaram todos os equipamentos na escola”.

Tudo o que foi relatado anteriormente, indica que, mediante grandes esforços, as escolas estão sendo equipadas com as mais diversas tecnologias assistivas e que, mesmo de forma tímida, as escolas estão buscando desenvolver um planejamento específico no qual se possa fazer uso de todos os recursos alocados na referida sala de AEE, visando complementar o trabalho educativo ministrado nas salas de aula regulares.

d) Práticas que promovem a inclusão

Em relação à interação bem como o processo de socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais, devidamente matriculados nas salas de aulas regulares em sua totalidade, os pesquisados acreditam que seja algo extremamente importante para a solidificação do processo inclusivo, mesmo que tal ação representa um grande desafio, em face de sociedade preconceituosa que perdura na contemporaneidade.

P1 – Na escola que trabalho, muito boa. Inclusive **os ouvintes participam de oficinas para poderem interagir com os surdos**. Isso tem dado bons resultados.

P2 – No início é um tanto tímida, mas aos poucos **as crianças vão se familiarizando e estreitando os laços**.

P3 - **No início necessita de acompanhamento de perto**, com o passar do tempo, **todos já tem um relacionamento de interação**.

P4 - **A criança surda é inserida em grupos de trabalho** com outras crianças sem deficiência, dessa forma o processo de socialização associado a **um planejamento sistematizado gera resultados satisfatórios**.

P5 - Os professores, boa parte deles, já conseguem desenvolver ações com eles, mesmo na ausência do (a) intérprete. Também a coordenadora pedagógica procura auxiliar.

Percebi nas respostas dos professores das salas regulares e da sala de recursos multifuncionais que os mesmos possuem práxis pedagógicas bem semelhantes, contudo, ambos contam com a ajuda de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, sejam os coordenadores pedagógicos, sinalizando quais os melhores caminhos a serem trilhados e as ferramentas ideais ou os legisladores na implantação e implementação de Leis que dinamizem o processo educativo dessas crianças, fazendo com que, o processo inclusivo ocorra de fato e de direito.

É notório que o acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais depende diretamente de políticas públicas que fomentem tal acolhimento, sendo indispensáveis ações de cunho social com vistas a tornar a educação democrática e emancipadora.

[...] As escolas inclusivas propõem um modo se constituir o sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoio a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997, p. 121).

As falas anteriores evidenciam que, a prática inclusiva demanda, além de uma gestão comprometida com as questões educativas, de ações pedagógicas eficazes e condizentes com a diversidade e especificidade de cada ser humano, exigindo de todos os envolvidos no processo, a atualização e estruturação das bases filosóficas e curriculares da sociedade contemporânea.

e) A democratização da educação

Acredito que a efetivação de matrículas de alunos surdos em escolas regulares é um avanço e uma grande conquista para a humanidade e representa o resgate da cidadania e de inclusão dos discentes, porém é indispensável que essa inserção seja acompanhada de toda infraestrutura com a disponibilidade de recursos pedagógicos,

tecnológicos e humanos eficazes frente ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

A educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmo. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (PAULO FREIRE, 2006, p. 23).

Percebe-se que os professores pesquisados compreendem a importância das atividades propostas aos educandos bem como o oferecimento do atendimento educacional especializado, onde em seus relatos, os mesmos afirmam que:

P1 – As atividades que **são planejadas previamente contribuem de forma grandiosa para o desenvolvimento do aluno**. Inclusive existem várias evidências que comprovam isso. Porém **existem professores que não se comprometem adequadamente**, em como outros servidores da escola.

P2 – Quando **a escola busca parcerias** e se coloca sensível a essa necessidade, **as atividades vão de encontro e surtem o efeito desejado**.

P3– A Secretaria dispõe de uma equipe que dá o suporte necessário e específico, focando num acompanhamento mais efetivo junto às escolas. Por sua vez **a escola deve estar sempre voltada para a realidade presente nas escolas**, trabalhando nas **formações e planejamentos estratégicos pedagógicos para o avanço qualitativo dessas crianças**.

O processo inclusivo é uma proposta de ensino que vem sendo desenvolvida há muitos anos atrás, visando oferecer o acesso com sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao ensino na rede regular de ensino. Com base em tais pressupostos, observa-se nos excertos dos docentes das salas regulares que o desenvolvimento do processo inclusivo é realizado de forma perfeito e eficaz, onde todas as ações ocorrem plenamente, fato este que, na realidade sabemos que não ocorre, visto as inúmeras dificuldades e barreiras existentes no contexto social, dificuldades tais que, se estendem desde o acesso á permanência dos discentes com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.

Mantoan (2006, p. 60) destaca que:

[...] todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

A mesma autora vai ainda mais além quando sugere que:

O exercício constante de reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola é um dos pontos chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho, nas salas de aula. Eles constituem a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação (MANTOAN, 2006, p. 49).

É indubitável que o processo inclusivo é desenvolvido de maneira atrelada aos valores e as práticas intrínsecas do docente, muitas vezes ultrapassadas e tradicionais, fazendo-se necessário e inegável o aprimoramento das práxis pedagógicas dos mesmos.

Fica explícito que o ato de ensinar vai muito além de uma simples formação acadêmica e Mantoan (2006, p. 57) enfatiza que os professores devem ser:

[...] comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com as P4 e P5 verifica-se certa contraposição em relação às atividades propostas e a socialização de uma criança surda no ambiente escolar. Isto é verificado conforme os recortes:

P4 – **O relacionamento não é muito bom**, uma vez que os alunos ouvintes **não dão atenção que o surdo necessita**.

P5 – As crianças surdas em sua grande **maioria não se socializam**, por causa da sua deficiência, **são discriminados**.

P4 – **Nem sempre as atividades propostas atendem as reais necessidades** dos alunos.

P5 – Na **maioria das vezes**.

Percebe-se de forma clara a insegurança dos docentes, quando se trata da prática pedagógica dos docentes voltadas ao atendimento de alunos com necessidades especiais, onde os mesmos fazem uso de mecanismos um tanto quanto conservadores e não condizentes com a diversidade que os cerca. Não sendo levado em consideração às diferenças individuais de cada ser. Com base neste viés, alguns autores preconizam que:

[...] é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema de ensino junto às escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular.

Ainda entre outras possíveis atribuições, precisam reorientar seu conhecimento e sua prática para atuar em cargos administrativos em diversos órgãos do sistema público de ensino, a fim de construir

políticas de educação para todos, além de realizar atividades de assessoria e acompanhamento de planejamento e de implantação de políticas educacionais públicas que visem atender com qualidade as demandas desses alunos. (MANTOAN, 2006, p. 68 apud SOUZA E FERRO, 2009, p. 11).

A trajetória do processo inclusivo deixa evidente que as pessoas com necessidades educacionais especiais sempre foram rejeitadas e discriminadas de alguma maneira. Fazendo-se necessário a construção e coconstrução da escola inclusiva dentro de uma concepção coletiva, que passa por uma adequação em todas as dimensões escolares. Nessa perspectiva (MANTOAN, 2006, p.46) garante que “um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”.

f) Escola como espaço de democracia

Atualmente todas as dimensões e indicadores educacionais são medidos e analisados, dentre eles encontramos os altos índices de fracasso escolar, evasão e reprovação dos alunos, tais situações têm sido tema de grandes debates e discussões, uma vez que, percebe-se a pouca eficácia das metodologias de ensino que são desenvolvidas dentro das escolas. Embora existam inúmeros fatores sociais e econômicos que influenciam a trajetória escolar dos discentes, neste contexto, o professor é apontado quase que exclusivamente como sendo o principal responsável por tais situações, tomando por base a formação acadêmica ou continuada do mesmo, vista como superficial e pouca eficaz. Os excertos a seguir evidenciam as expectativas dos professores em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças com necessidades educacionais especiais, onde os mesmos condicionam suas práxis à formação, seja a mesma acadêmica ou continuada:

P1- É necessário fortalecer cada vez mais as formações continuadas e socializações para toda a comunidade escolar.

P2 – Fortalecer as formações continuadas e especializações para toda a comunidade escolar.

P4 - É imprescindível a existência de profissionais realmente preparados para tal, pois se fala em inclusão, mas não foi dada ao professor a formação necessária para se trabalhar de fato a inclusão e até os espaços escolares não estão prontos para oferecer tal atendimento.

Tudo o que foi exposto acima indica que os professores pesquisados necessitam urgentemente de auxílio para a efetivação do desenvolvimento do processo inclusivo e que a formação continuada é o caminho mais viável capaz de guiar a proposta inclusiva, subsidiando condições favoráveis para o efetivo exercício da prática docente.

Com base na crença de tais educadores, Mantoan (2006, p.18) afirma que:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e social. Alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão, enfim.

Ao discorrerem sobre o processo inclusivo e sua complexidade, ficou explícito que as escolas necessitam capacitar todos os seus docentes, valorizando assim, a diversidade em detrimento da homogeneidade, vislumbrando a oferta de uma educação de qualidade independente das particularidades e individualidades de cada um.

g) A interação entre os professores do ensino regular e os professores do atendimento educacional especializado

Quando indagados sobre a articulação pedagógica/planejamento e profissional existente entre os professores da sala de recursos e os professores do ensino regular uma professora respondeu positivamente e quatro apontaram algum tipo de resistência sobre a interação e o planejamento entre os mesmos. Observa-se que tal situação está em desacordo com as recomendações do MEC, onde o mesmo orienta a atuação coletiva dos docentes com a definição de estratégias eficazes é que garantam a interação com sucesso de todos os alunos com necessidades educacionais especiais. É possível analisar nas falas que os docentes não estão conseguindo alinhar as estratégias de forma coletiva:

P2 – Os professores das salas regulares não têm paciência com as crianças com necessidades especiais e por diversas vezes gritam muito com eles.

P3 – Os professores **não gostam da nossa presença nem na sala de aula** nem tampouco no planejamento.

P4 – É muito difícil o relacionamento com os professores, pois eles querem **transformar a sala de recursos em sala de reforço**.

P5 – **Os professores** das salas regulares **não aceitam nossas sugestões** para trabalharem com as crianças com necessidades educacionais especiais.

É notório observarmos nas falas dos docentes pesquisados a falta de predisposição dos mesmos a desenvolverem a atividade docente com crianças com necessidades educacionais especiais. Fato este que, muitas vezes, segrega e exclui tais crianças do convívio social e escolar.

Levando em consideração as inferências acima, é oportuno recordar Mantoan (2006, p. 38) que diz:

Um ensino de qualidade só existe a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

A aprendizagem nessas circunstâncias é acentrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas e métodos pedagógicos predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos lhes oferecer de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

Nesse sentido os docentes devem garantir o desenvolvimento de uma ação pedagógica consolidada e revolucionária onde o foco da aprendizagem seja de fato e de direito, o aluno, independentemente da diversidade que o cerca.

Acredito que o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais passa necessariamente, pela definição de práticas educativas diferenciadas e inovadoras, onde as bases curriculares estejam alicerçadas nos princípios democráticos e igualitários do ser humano e que os professores se desprendam das amarras do preconceito e discriminação, abrindo mão das práxis conservadoras, onde as diferenças sejam vistas como oportunidades de construção de um mundo melhor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é vista como um processo proativo e dinâmico, onde buscamos remover as barreiras que subsidiam a exclusão e a segregação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, quando falamos de inclusão de pessoas surdas, estamos nos referindo também, a todos os seres humanos, instituições e a imensa diversidade que permeia a sociedade moderna.

É consenso que existem muitas dificuldades na construção da escola inclusiva, mas podem ser vencidas por meio de um trabalho de conscientização e sensibilização no âmbito político, administrativo e didático-pedagógico. A escola precisa mudar sua postura, considerando o potencial e o interesse de seus alunos, levando em consideração as especificidades de cada um.

Para que a escola se torne inclusiva, tem que contar com a participação de todos: professores, funcionários, familiares e a própria comunidade. É indispensável à implantação de mecanismos eficazes para garantir o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes com necessidades educacionais especiais.

Acreditamos que o ponto de partida para que essa mudança ocorra é o Projeto Político Pedagógico da escola, que permite nortear o desenvolvimento de um sistema inclusivo de acordo com a realidade e as particularidades dos envolvidos no processo, sendo um instrumento determinante das relações pessoais e interpessoais da escola com a comunidade, definindo a quem vai atender o que será feito, porque, para que, para quem e como será feito.

A existência de um PPP consistente deve garantir ao professor as condições pedagógicas necessárias ao bom desenvolvimento da docência, subsidiando um acompanhamento sistematizado e respaldado nas especificidades dos alunos.

É preciso que os educadores se envolvam no processo inclusivo com o verdadeiro desejo de mudança para que o mesmo possa subsidiar suas ações em atitudes regulares e confiantes, face ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Percebemos com esta pesquisa, intitulada de Práticas Pedagógicas Voltadas para a inclusão de alunos surdos em uma escola de Rio Branco - Acre que as práxis dos professores tanto das salas de aula regulares e da sala de recursos multifuncionais continuam atreladas a determinadas culturas conservadoras e ortodoxias intrínseca em cada docente, e em determinadas situações, não atendem aos pressupostos legais nem

tampouco, são condizentes com a realidade dos discentes, ocasionando cada vez mais, o processo exclusivo e a segregação educacional das pessoas que mais precisam ter os seus direitos resguardados e executados em sua plenitude.

Observamos que o processo inclusivo ocasiona grande temor aos docentes das salas de aulas regulares, visto que os mesmos não se sentem preparados para desenvolverem a docência com crianças com necessidades educacionais especiais, muito embora seja sabido que já existem, porém torna-se indispensável à ampliação e implementação de cursos de formação continuada que garantam a apropriação de saberes específicos para o desenvolvimento de práxis educativas voltadas para o atendimento a clientela citada anteriormente.

Embora, alguns docentes garantam que planejam e atendem as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, isso não garante a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, tais subsídios só surtem o efeito esperado, quando são desenvolvidos por professores motivados e com expectativas elevadas em relação aos seus alunos, e não foi exatamente esse tipo de situação que observamos nas falas dos docentes.

Contudo, acreditamos no desenvolvimento de uma escola realmente inclusiva, com princípios e valores éticos e morais capazes de transformar o meio na qual está inserida, onde a mesma esteja sempre aberta á diversidade, desenvolvendo o processo de ação e reflexão, onde todos os espaços se tornem ambientes de construção e coconstrução da aprendizagem e que todos se sintam parte integrante deste processo de transformação.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República do Brasil, 1998**.
- BRASIL / MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL/secretária de Educação Especial. MONTE, Francisca R. Furtado do; SIGUEIRA, Ivana de; MIRANDA, José Rafael (Org. e Coord.). **Direito á educação: necessidades educacionais especiais**. Subsídio para atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 11/09/2015.
- CARVALHO, R. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática em Educação Especial**. Espanha, 7-10 de junho. 1994.
- COOLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades especiais e aprendizagem escolar** Trad. Marcos A. G Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006, Vol. III. (Republicação)
- COLL, C. & SOLÉ, I. **Os professores e a concepção construtivista**. In: **O construtivismo na sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Ática, pág. 9-28, 2006.
- CORTELLA, M. S. Humanidade, cultura e conhecimento. In: **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, p.21- 53, 2006.
- COSTA EA, Ferreira RPI, Mari AR. **Da necessidade de se identificar a deficiência auditiva na criança o mais cedo possível**. J. Pediatr 1991;67:137-41.
- DOTTI, C. **Fracasso escolar e classes populares**. In GROSSI, E. BORDIN, J. Paixão de aprender. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 21-28, 1992.
- FELTRIN, A.E. **Inclusão Social na Escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. 3 ed. São Paulo: Paulinas ,2007.
- FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. **Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva – 3. ed.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. GÓES, M. C. R.

FIGUEIREDO, R. V. **O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 17, (PUCPR), P. 11-20, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, S.N: **Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa.** Inclusão. Revista da Educação Especial. Brasília. Ano 2,nº 3,dez/2003.

GALLIANO, A. G. **O método científico: teoria e prática.** São Paulo: Harbra, 1986. 200 p.

GARRIDO, E. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor.** 2000. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GLAT, R.A **Integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995. (Republicado em 1998)

GUIMARÃES, A. **Inclusão que funciona.** In: revista Nova Escola, nº 165, p.43-47, set.2003. São Paulo. Interação Oral: Portal de segunda língua. Mec.gov.br- **As gavetas do Invisível.**

HARPER, B. et al. **Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

JERRY, L.N; MARION, P.DOWNS. **Hearingin Children.** Lippincott, Williams & Wilkins, 2002.

LACERDA, C.B.F. **Os processos dialógicos entre o aluno surdo e o educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos** [tese]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas; 1996.

LIBÂNEO, J.C. **DIDÁTICA.** São Paulo. Editora Cortez, 1994.

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos** [tese]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2004.

LODI, A. C. B. **Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: O gênero contos de fadas.** DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v.20, n. 2, p. 281-310, 2004.

MAGALHÃES, E. de F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação dos educadores**

visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.168f.Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Janeiro (UERJ),Rio de Janeiro, 2003.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas.** In: COLL,César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 15-30.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

PADILHA, C. A. T.. **Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010).** Revista HISTEDBR On-line, v. 15, p. 262-262, 2010.

PERRONE, V. **Desvendando a aprendizagem: o que as diversas abordagens esclarecem sobre as diferentes maneiras de aprender.** Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed,v.13,n.49, ano XIII, p.16-19, fev./abril. 2009.

PECHLIYE, M. M. e TRIVELATO, S. L. F. **Sobre o que professores de ecologia refletem quando falam de suas práticas.** Ensaio, São Paulo. 2006. v. 7, n. 2, p. 1 - 16. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/ensaio/>> Acessado em 25 de outubro de 2015

POCHMANN, M. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil.** In: NOVAES,R; POZO, J. I. **Desvendando a aprendizagem: o que as diversas abordagens esclarecem sobre as diferentes maneiras de aprender.** In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, v.13, n.49, ano XIII, p.12-15, fev./abril. 2009.

RINALDI (a) G. et al.; BRASIL. Secretária de Educação Especial. **Deficiência auditiva.** Brasília: SEESP, 1997 vol. I (Série Atualidade Pedagógicas; n°4).

RINALDI (b) G. et al. **A Educação dos Surdos**. Brasília: MEC/SEEP, 1997. Vol. II. (Série Atualizada Pedagógica; n°4).

ROSA, S. S. da. **Construtivismo e mudança**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, 95 p.

SACRISTÁN, G. **Os professores como Planejadores**. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271 293.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R.M.; GÒES, M.C.R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.v.1.

TARTUCI, D. **A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: condições de interação e construção de conhecimento**. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

TURETTA, B.A.R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue** [dissertação]. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba; 2006.

VADE MECUM. **Obra coletiva** de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos e Lívia Céspedes. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

VALDEZ, D. **As relações interpessoais e a Teoria da Mente no contexto educativo**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23, set/out 2002.

VAYER, P. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VERDERI, E. **Dança na Escola – uma Proposta Pedagógica**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.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).

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário Sobre o Processo Inclusivo de uma Criança com Deficiência Auditiva Aplicado ao Docente /Regente

É com grande satisfação com que venho pedir a sua colaboração no desenvolvimento desta entrevista. Não existem respostas prontas e acabadas. Conto com a sua sinceridade nas respostas pontuadas. Vale ressaltar que todas as suas respostas serão mantidas no mais absoluto sigilo.

Idade: ----- **Sexo:** Masculino () Feminino ()

Escolaridade: ----- **Profissão/Função:** -----

1 – A/O senhor (a) se sente preparada para trabalhar com crianças com necessidades de atendimento especializado? Pôr que?

2 – Como o (à) senhor (a) realiza o seu planejamento, visando atender as especificidades de um aluno surdo?

3 – A/O senhor (a) considera a Escola preparada para atender as necessidades das crianças de AEE?

4 – A sua formação acadêmica subsidia a sua prática pedagógica para atender uma criança surda?

5 – A equipe gestora fomenta ferramentas para que, de fato e de direito, o processo inclusivo aconteça?

6 – Como é o relacionamento da criança surdo com os alunos ouvintes?

7 – As atividades propostas atendem as reais necessidades de um aluno surdo?

8 – Como se dá o processo de socialização da criança surda, quando a professora/intérprete está ausente da escola?

9 – Em sua opinião, de que forma poderia ser oferecido um atendimento de qualidade ao aluno surdo?

Obrigado!

Apêndice B – Questionário sobre o Processo Inclusivo de uma Criança Surda Aplicado ao Docente da Sala de Recursos Multifuncionais

É com grande satisfação com que venho pedir a sua colaboração no desenvolvimento desta entrevista. Não existem respostas prontas e acabadas. Conto com a sua sinceridade nas respostas pontuadas. Vale ressaltar que todas as suas respostas serão mantidas no mais absoluto sigilo.

Idade: ----- **Sexo:** Masculino () Feminino ()

Escolaridade: ----- **Profissão/Função:** -----

1 – Como ocorre o planejamento de sua aula, juntamente com o professor regente?

2 – Você tem curso de Libras ou formação específica para trabalhar com alunos com surdos? Qual o nível?

3 – Como você avalia a dinâmica do trabalho desenvolvido pela professora regente?

4 – Como você avalia o desenvolvimento do processo inclusivo dentro da Escola?

5 – A equipe gestora e demais servidores da escola participam ativamente do processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais? Como?

6 – A escola é equipada para atender a criança surda? Fale sobre isso.

7 – Como é o relacionamento da criança surdo com os alunos ouvintes?

8 – As atividades propostas atendem as reais necessidades de um aluno com deficiência surdo? Por quê?

9 – Como se dá o processo de socialização da criança surda com as demais pessoas do ambiente escolar?

10 – Em sua opinião, de que forma poderia ser oferecido um atendimento de qualidade ao aluno surdo?

Obrigado!

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: _____

Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a) _____

Instituição: _____

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S^a o(a) cursista pós-graduando(a)

que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof^a Dr^a Diva Albuquerque Maciel**

ANEXO B – Aceite Institucional



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), da _____ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização _____ da _____ pesquisa

_____, de _____ responsabilidade _____ do(a) _____ pesquisador(a) _____, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre. _____.

O estudo envolve a realização de _____ (*entrevistas, observações e filmagens etc*) do atendimento _____ (*local na instituição a ser pesquisado*) com _____ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de _____ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em _____ e término em _____.

Eu, _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), _____ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____ (local), ____/____/____ (data).

 Nome do (a) responsável pela instituição

 Assinatura e carimbo do (a) responsável pela instituição

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de _____ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como _____ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail(opcional): _____