



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Florence Alves Pereira de Queiroz

**A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO
EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA.**

Uberaba
2017

Florence Alves Pereira de Queiroz

**A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO
EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Formação de professores e cultura digital.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Célia Borges

Uberaba
2017

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

Q44f Queiroz, Florence Alves Pereira de
A formação e a concepção docente sobre a inclusão do Edu-
cando surdo no município de Uberaba / Florence Alves Pereira de
Queiroz. -- 2017.
157 f. : il. graf.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017
Orientadora: Prof. Dra. Maria Célia Borges

1. Professores - Formação. 2. Estudantes surdos. 3. Surdos -
Educação. 4. Inclusão escolar. I. Borges, Maria Célia. II. Universida-
de Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

FLORENCE ALVES PEREIRA DE QUEIROZ

**A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO
EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges

Uberaba, MG, 15 de dezembro de 2017


Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

A todos os Surdos com os quais tive o privilégio de conviver, ao meu grande companheiro e marido Alberto, aos meus filhos amados, Gabriel e Iasmin e ao meu querido e eterno príncipe, Cauã Lucas. Vocês foram e continuam sendo a luz do meu caminho!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato tão sublime, tão sábio, mas, que neste momento é também tão difícil, uma vez que tive, durante todo o percurso, a colaboração de tantas pessoas queridas, empenhadas em me encorajar e me estimular, que posso incorrer ao erro de não citar todos os que merecem o meu mais profundo e sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela vida e por mais essa oportunidade de realizar um sonho que só foi possível porque teve o “dedinho” carinhoso Dele nesse processo. E a Nossa Senhora da Medalha Milagrosa a quem sou devota e que me conduziu até aqui dentro do seu manto sagrado, protegendo-me e secando minhas lágrimas que não foram poucas, neste percurso investigativo.

À minha família, meu porto seguro, meus companheiros de jornada, nessa minha pequena passagem pela vida terrena, Alberto, Gabriel e Iasmin. A vocês todo o meu agradecimento pela paciência, compreensão e carinho durante todo esse tempo em que me ausentei de vocês para me dedicar a esse trabalho tão importante para mim. Como vocês me apoiaram e como esse apoio foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Sem o apoio incondicional de vocês, eu não teria conseguido. Muito obrigada, meus amores, eu amo vocês!

Aos meus queridos pais que me ensinaram desde pequena o valor da Educação e sempre confiaram no meu potencial. Amo vocês: Nair e Albertina!

Aos meus familiares tão amados e queridos que mesmo de longe emanaram as melhores energias e pensamentos para que eu pudesse realizar esse trabalho. Saibam que recebi e senti o carinho de todos vocês e ele foi o combustível final nas horas mais difíceis. O meu muito obrigada a cada um de vocês, meus queridos: Renata, Jair, Ione, Rodrigo, Carol, Cecília, Arthur, Maria Regina, Napolizon, Ricardo, Michelle, Wanessa, Felipe, Clara, Maria Clara, Maria Luíza e meu afilhado mais lindo e estiloso do mundo: Raul.

À minha grande amiga e irmã, Vivian Zerbinatti. Obrigada por cada palavra, cada incentivo, cada correção entre idas e vindas de trabalhos, artigos e até esta dissertação. Obrigada por ter acreditado e apostado em mim no momento em que mais precisei e por ter me apresentado mundos que eu não conhecia até então, o mundo da surdez e o mundo acadêmico. Não tenho palavras para descrever o

quanto você fez e ainda faz por mim, só posso te agradecer por permitir que eu seja sua amiga. Amo muito você, minha grande amiga!

À diretora da Escola Municipal Ricardo Misson, Raquel Beatriz Dias de Oliveira, que me acolheu e me apoiou incondicionalmente durante todo o processo do Mestrado não impondo nenhuma barreira para que eu pudesse realizar esse sonho e me acalmando sempre que necessário. À toda equipe da escola, que me recebeu de braços abertos e se manteve ao meu lado durante todo esse tempo.

À amiga Ariany Palhares pelo carinho, respeito e consideração comigo desde que nos conhecemos até hoje, sempre me incentivando e me salvando das situações mais complicadas com seu jeitinho todo especial de ser.

A todos os companheiros, alunos, professores e funcionários, que estiveram comigo durante os quase cinco anos em que atuei na Escola para Surdos Dulce de Oliveira, pelo acolhimento, consideração, respeito e carinho que sempre demonstram por mim. À Ivone Massa, pela amizade e pelo carinho que continuam presentes, mesmo estando longe.

A todos os professores do programa de Mestrado em Educação da UFTM pelos conhecimentos partilhados e exemplos que trarei para sempre em meu coração. Ao Alex, pela educação, atenção e carinho com que sempre me tratou desde o primeiro dia até o final do processo.

À minha orientadora professora doutora Maria Célia Borges por ter me aceitado como sua orientanda e ter confiado em mim, na minha proposta, nos meus ideais e por ter respeitado o meu desejo de pesquisa apenas acrescentando suas experiências para que somadas às minhas pudessem resultar no que está sendo apresentado nesse trabalho.

Por fim, agradeço a todos que vibraram, acreditaram e torceram por mim para que eu pudesse chegar até aqui. A vocês todos, a minha gratidão eterna! A cada um que me desejou boa sorte, que me disse uma palavra de incentivo ou que fez uma oração para o meu bem, eu só tenho duas palavras a dizer: muito obrigada!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo, intitulado “A formação e a concepção docente sobre a inclusão do educando Surdo no município de Uberaba” propõe compreender qual é a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que atuam com educandos Surdos em suas salas de aula, no ensino regular, em duas escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais. A pesquisa, com abordagem qualitativa, foi realizada no município de Uberaba, Minas Gerais, no período de março de 2016 a dezembro de 2017, em duas escolas públicas da rede básica de ensino, tendo como sujeitos seis educadores ouvintes e cinco educandos Surdos. O instrumento aplicado foi a entrevista semiestruturada áudio gravada para os educadores e filmada para os educandos. A fundamentação teórica sobre a formação docente no Brasil contou, principalmente, com as contribuições de Saviani (2009), Tanuri (2000) e Brzezinski (1999). Quanto à formação docente para a Educação Inclusiva, contou com o embasamento de Lacerda (2006) (2014), Mantoan (2003), Glat (2000) (2003) e Skliar (1997) (1998). No que diz respeito à inclusão de Surdos no ensino regular, o trabalho foi construído com as contribuições, principalmente, de Lacerda (2006) (2014), Campos (2014), Quadros (2005) (2011), Skliar (2005) e Honora (2014). Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), por meio de análise categorial. Os resultados indicaram a existência de problemas em relação à inclusão de Surdos, principalmente em relação aos aspectos metodológicos adotados pelos educadores e à fragilidade e precariedade da formação docente, seja ela inicial ou continuada para a Educação Inclusiva. Demonstraram, portanto, a necessidade de fortalecimento da formação docente inicial e continuada dos educadores, sejam pelas mudanças curriculares dos cursos de formação ou por meio de ações implementadas pelas Secretarias de Educação, salientando o tema da Educação Inclusiva e, especificamente, da educação de Surdos de forma mais enfática. Enseja-se que esse estudo contribua significativamente aos debates e discussões sobre Educação Inclusiva, no que concerne à formação docente e à inclusão de Surdos no ensino regular, apontando possíveis caminhos para a melhoria da Educação de Surdos, na perspectiva inclusiva, no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores – Educação Inclusiva – inclusão de Surdos.

ABSTRACT

This study, entitled "Training and teaching conception about the inclusion of the Deaf student in the municipality of Uberaba" proposes to understand what kind of teacher training educators have and the conception of inclusion educators who work with deaf students in their classrooms, in regular schools, in two public schools in Uberaba, Minas Gerais also have. The research, with a qualitative approach, was carried out in Uberaba, Minas Gerais, from March 2016 to December 2017, in two public schools of the basic education network, with six hearing educators and five deaf students as subjects. The instrument applied was the semi-structured audio-video interview for the educators and filmed for the students. The theoretical foundation on teacher education in Brazil relied mainly on the contributions of Saviani (2009), Tanuri (2000) and Brzezinski (1999). As for teacher education for Inclusive Education, it was based on Lacerda (2006) (2014), Mantoan (2003), Glat (2000) (2003) and Skliar (1997) (1998). With regard to the inclusion of deaf people in regular education, this study was constructed with the contributions, mainly, of Lacerda (2006) (2014), Campos (2014), Quadros (2005) (2011), Skliar (2005) and Honora (2014). For the analysis of the data, the technique of Content Analysis, proposed by Bardin (2016), was used by means of categorial analysis. The results indicated the existence of problems in relation to the inclusion of the deaf, mainly in relation to the methodological aspects adopted by educators and the fragility and precariousness of the teacher training educators get, whether initial or continued, for Inclusive Education. Demonstrated, therefore, the need to strengthen initial and continuing teacher education, either through curricular changes of the training courses or through actions implemented by the Secretariats of Education, emphasizing the theme of Inclusive Education and specifically the education of the Deaf in a more emphatic way. It is suggested that this study contributes significantly to debates and discussions on Inclusive Education, regarding teacher education and the inclusion of Deaf people in regular education, pointing out possible ways to improve the Education of the Deaf, in an inclusive perspective, in Brazil.

Keywords: Teacher training – Inclusive Education – inclusion of the Deaf

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AVC – Acidente Vascular Cerebral
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAS – Centro de Apoio à Pessoa com Surdez
- CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EAD – Educação à Distância
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ISE – Instituto Superior de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROLIBRAS – Proficiência em Libras
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- TEA – Transtorno do Espectro Autista
- UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 – Escolas Participantes

QUADRO 2 – Níveis de Ensino

QUADRO 3 – Educadores

QUADRO 04- Educandos

QUADRO 05 – Caracterização dos educadores quanto ao sexo, idade, formação, ano de formação, tempo de atuação e situação funcional.

QUADRO 06 - Caracterização dos educandos Surdos quanto ao sexo, idade, nível de ensino e rede de ensino.

QUADRO 07 - Categorias Iniciais para o grupo de educadores.

QUADRO 08 - Categorias Intermediárias para o grupo de educadores.

QUADRO 09 - Categorias Finais para o grupo de educadores.

QUADRO 10 - Categorias Iniciais para o grupo de educandos Surdos.

QUADRO 11 - Categorias Intermediárias para o grupo de educandos Surdos.

QUADRO 12 - Categorias Finais para o grupo de educandos Surdos.

GRÁFICO 01 - Formação inicial docente.

GRÁFICO 02 - Formação docente para a Educação Inclusiva.

GRÁFICO 03 - Concepção de Educação Inclusiva pelos educadores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO I.....	24
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	24
1.1 – Uma visão histórica das políticas de formação de professores no Brasil	25
1.2 – A formação docente para a educação inclusiva: o que mudou nas políticas de formação?	36
SEÇÃO II.....	50
A INCLUSÃO DE EDUCANDOS SURDOS NO ENSINO REGULAR	50
2.1- Concepções sobre a surdez: visão clínica versus visão sócio antropológica.	54
2.2 – A inclusão de Surdos e as possibilidades de escolarização	62
2.3 – Práticas pedagógicas para o ensino do educando Surdo	70
SEÇÃO III.....	74
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	74
3.1 – Tipo de pesquisa	74
3.2 – O contexto da pesquisa	75
3.3 – Os sujeitos da pesquisa	77
3.4 - Caracterização e perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	79
3.5 – Instrumentos de coleta de dados.....	85
SEÇÃO 4.....	90
APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	90
4.1 – As categorias de análise	90
4.2 – Os que dizem os educadores.....	96
4.2.1- Categoria 01: Formação docente para o contexto de Educação Inclusiva ...	96
4.2.2 – Categoria 02: Concepção de inclusão e a inclusão de Surdos no ensino regular	110
4.2.3 – Categoria 03: Estratégias metodológicas para o ensino de Surdos no ensino regular	119
4.3 – O que dizem os educandos Surdos	124
4.3.1- Categoria 01: Concepção de Educação Inclusiva.....	124
4.3.2 – Estratégias metodológicas para o ensino de Surdos no ensino regular... ..	127
4.4 – Refletindo sobre os resultados da pesquisa	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES.....	150
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa sobre formação de professores, no Brasil, tem se destacado no cenário educacional há algumas décadas. Pesquisadores têm debatido sobre a profissionalização do magistério, a identidade e o perfil docente, bem como outras questões que permeiam essa formação.

É um debate considerado relevante, uma vez que oportuniza o ato de pensar em políticas públicas que estejam voltadas, de fato, a esse setor e que visem o aprimoramento dos cursos de formação.

Atualmente a discussão sobre o tema tornou-se mais ampla e complexa ao abarcar, além de pontos já mencionados, a questão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e como lidar com essa nova realidade vivenciada no dia a dia do contexto escolar.

Nesse sentido, considera-se que todas essas questões envolvendo o tema formação de professores precisam ser mais bem analisadas, ampliando o debate em busca de uma reflexão sobre essa nova configuração de formação.

Afinal, nesse novo formato, o educador precisará articular os saberes construídos a partir da sua formação inicial com os saberes advindos de sua experiência profissional, aliando a estes, o conceito de Educação Inclusiva elaborado por ele, educador, a partir do conhecimento construído em programas de formação continuada para esse fim, em conjunto com a sua vivência no contexto escolar.

Pesquisar sobre a formação dos educadores, no contexto da Educação Inclusiva, é algo instigante e, ao mesmo tempo, desafiador, pois se compreende que há muitas questões a serem pensadas e elaboradas.

Refletindo sobre esse ponto especificamente, percebe-se que a distância entre o que determina a legislação e a forma como a inclusão está sendo concebida nas escolas regulares ainda persiste mesmo vinte e um anos após a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que chegou a provocar inúmeras propostas sobre a formação docente, mas que, na prática, o reflexo dessas propostas foi bem aquém do esperado.

Para que haja um avanço considerável nesse processo de inclusão é fundamental refletir sobre as múltiplas questões que envolvem o cotidiano escolar

desde aquelas relacionadas à infraestrutura, à elaboração de um projeto político pedagógico alinhando à proposta inclusiva, até a preparação e formação continuada de toda a equipe escolar, e não somente do corpo docente. Uma escola que tenha esses quesitos alinhados e uma equipe convergente a uma mesma linha de pensamento estará construindo um ambiente acolhedor, que privilegia a equidade de direitos e, conseqüentemente, a inclusão.

O propósito principal desta pesquisa é compreender qual a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que recebem educandos Surdos¹ em suas salas de aula, no ensino regular, em duas escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais.

O interesse por esse tema e, especificamente, por esse público alvo, surgiu em decorrência da experiência da pesquisadora como educadora de Surdos há cerca de cinco anos em uma escola bilíngue para Surdos, no município de Uberaba, Minas Gerais, cidade na qual reside há dezessete anos.

Com o advento da proposta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a pesquisadora vivenciou a migração desses educandos gradativamente para o ensino regular, sendo que nesse processo migratório começaram a emergir as incertezas, as indagações e a preocupação latente com o tipo de ensino que estava sendo ofertado na escola regular, dita inclusiva, a esses educandos.

É importante ressaltar que a história da educação de Surdos foi permeada por longos períodos de sofrimento em que eles foram obrigados a desenvolver a fala como único meio de comunicação.

O oralismo, filosofia educacional que privilegiava a fala na comunicação, perdurou mais de um século na história de Surdos e, com essa filosofia, preponderou uma visão e concepção clínica da surdez, considerando o sujeito Surdo uma pessoa com um déficit a ser corrigido naquilo que fosse possível para que se tornasse o mais próximo ao ouvinte, em uma tentativa deliberada de normalização da pessoa Surda (LOPES, 2011).

¹O termo “surdo” será utilizado em todo o texto dessa forma: “Surdo”, por uma questão de posicionamento político, que nas palavras de Eiji (2017) “Ser Surdo” é ser percebido como mais um dos modos de existir, fundado na experiência visual e no uso das línguas de modalidade viso-motora (as línguas gestuais), e legitima-se mais como um atributo cultural construído historicamente que como uma experiência unívoca e inexorável de um corpo mutilado. Disponível em: <<https://culturasurda.net/>>

Somente após um século de sofrimento² e de desmerecimento à capacidade das pessoas Surdas, é que surgiu uma nova concepção e visão de surdez, a visão sócia antropológica, que explica a surdez na perspectiva da diferença em sua acepção mais radical, e não como uma mera continuidade discursiva da deficiência. Ela retira o Surdo da posição de coitadinho, que lhe foi imposta pelos discursos hegemônicos, e o leva a outro patamar, para a posição de sujeito de direitos, um sujeito cultural, social, histórico e político, que se reconhece como cidadão capaz de opinar e decidir sobre aquilo que lhe cabe e que lhe é de direito.

Nesse sentido, o ato de falar em inclusão escolar de Surdos, na visão deles, principalmente daqueles mais experientes e engajados histórica e politicamente, remete à memória de todo o sofrimento já vivenciado historicamente, de todas as propostas educacionais desastrosas a que foram submetidos e à incerteza de uma proposta de educação que exclui mais do que inclui.

Portanto, para a maioria dos Surdos engajados politicamente e para ouvintes militantes em prol da causa Surda, a escola bilíngue seria a melhor opção para a educação desses educandos, enquanto que a inclusão na escola regular, por meio de salas mistas, Surdos e ouvintes, com a presença do intérprete, não consegue garantir o ambiente bilíngue necessário para o desenvolvimento educacional adequado desses educandos.

Apesar de demonstrar um grande interesse pela área da surdez, o tema inclusão já fazia parte da vida desta pesquisadora há, pelo menos, dezenove anos, quando teve o primeiro contato com algum tipo de deficiência, no caso, uma deficiência física provocada por um AVC (acidente vascular cerebral) em um membro da família. Ao colaborar com a reabilitação deste ente querido, começou a conhecer um universo que até então era totalmente obscuro e a enxergar ali uma possibilidade de formação profissional futura.

Em 2001 decidiu prestar vestibular para o curso de Pedagogia – habilitação para Educação Especial, ofertado por uma universidade privada do município de Uberaba e ali começava o início da sua trajetória profissional na área da Educação Inclusiva. Quando entrou em contato com a matriz curricular do curso, percebeu que

² Para saber mais sobre o histórico na educação de Surdos, acessar o site: <<https://culturasurda.net/>> ir na aba Cultura Surda: um pouco de história.

uma das disciplinas ofertadas era Língua Brasileira de Sinais - Libras³ e, nesse momento, começou a sua história com a surdez. Ainda sequer havia assistido à primeira aula, mas já sabia que seria a disciplina mais aguardada e apreciada de todas. E assim foi.

Durante a graduação, que teve a duração de quatro anos, o interesse pela área da surdez foi ficando cada vez mais evidente, o que acabou proporcionando o aprendizado da Libras com mais facilidade, trazendo junto a esse aprendizado as primeiras experiências, ainda tímidas, de atividades interpretativas na língua.

Em 2010 atuou como voluntária em uma escola especializada na educação de Surdos, a única da região considerada bilíngue para Surdos. Nesse mesmo ano, retomou ao aprendizado da Libras e atuou, voluntariamente, na interpretação de oficinas de apoio pedagógico e cultural ofertadas no contra turno, pela escola, aos alunos Surdos matriculados na instituição. Ainda, nesse mesmo ano, concluiu sua primeira especialização lato sensu em Psicopedagogia institucional.

Em 2011, assumiu a sala de aula, nessa mesma escola especializada, como professora de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de ministrar cursos de Libras para a comunidade interessada no aprendizado da língua.

No mesmo ano, concluiu a segunda especialização lato sensu, dessa vez em Língua Brasileira de Sinais e conseguiu aprovação no Prolibras⁴ para docência de Libras, significando que estava certificada para usar e ensinar a Libras, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Em 2013, assumiu a direção da mesma escola na qual atuava e passou a se preocupar ainda mais com o aprendizado e o desenvolvimento dos educandos, uma vez que já que havia passado pela experiência docente e vivenciado as suas dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Em 2015, iniciou sua terceira especialização lato sensu, agora focada na tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa e, nesse mesmo ano,

³ Neste trabalho será utilizada a grafia Libras seguindo a norma da Língua Portuguesa para siglas, segundo a qual se uma sigla for pronunciável como se fosse uma palavra, ela deve ser escrita com apenas a inicial maiúscula.

⁴ O Prolibras é um exame de proficiência na Libras ofertado pelo MEC em parceria com o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que certifica a pessoa em duas situações: para a docência e para a tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa. Essa certificação foi definida pela Portaria Normativa MEC 20/2010, DOU 08/10/10, para suprir a falta de profissionais qualificados para atuarem na educação de Surdos.

conseguiu aprovação novamente no Prolibras, mas, dessa vez, como tradutora e intérprete de Libras.

Foi também no ano de 2015 que decidiu avançar um pouco mais em seus estudos, concorrendo a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, porque enxergava no Mestrado, em Educação, uma possibilidade de aprofundar os estudos e pesquisas em relação à formação docente e a sua relação com a Educação Inclusiva, sendo, nesse caso especificamente, a inclusão de Surdos.

Em 2016 ingressou no Mestrado em Educação da UFTM, ao mesmo tempo em que deixou a escola especializada na qual havia trabalhado nos últimos cinco anos, transferindo-se para uma escola de ensino regular, municipal, assumindo uma sala de recursos multifuncionais do AEE⁵ (Atendimento Educacional Especializado), permanecendo nessa função até os dias atuais.

Mediante o contexto exposto, a presente pesquisa pretende investigar algo ainda pouco explorado e/ou investigado, que é a formação docente para a Educação Inclusiva e a concepção que os educadores têm sobre a inclusão, principalmente em relação à inclusão de educandos Surdos, público alvo dessa pesquisa.

Para tanto, a pesquisadora fez um levantamento de pesquisas que trabalharam com essa temática, a fim de observar o que já havia sido explorado e publicado a respeito do assunto e quais as lacunas encontradas que poderiam sugerir novas pesquisas.

Para isso, fez-se um recorte temporal, no qual priorizou-se buscar trabalhos sobre a inclusão de Surdos, no ensino regular, no Brasil, nos últimos cinco anos, ou seja, entre 2012 e 2017, em busca de informações recentes sobre como está sendo conduzida a inclusão de Surdos em outros locais do país.

Essa busca permitiu à pesquisadora reunir seis artigos científicos publicados em anais de eventos que trataram o tema da inclusão de Surdos sob diferentes óticas, mas que mantiveram uma característica em comum: as diferentes

⁵O AEE é um serviço da educação especial, disponível nas escolas regulares e tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (MEC, Resolução nº 04 de 02/10/09). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >

percepções dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão de Surdos, quais sejam os educadores, os intérpretes de Libras e os próprios educandos.

Foi possível observar com esse levantamento que ainda há muito o que ser feito para que a inclusão se concretize da forma preconizada pela lei. Foi possível perceber, também, que a formação dos educadores na área da inclusão e da surdez continua precária, o que acaba refletindo em seus discursos, em suas práticas e em seus conceitos, conforme constatado ao fazer a leitura dos artigos, nas falas dos docentes entrevistados.

Considera-se, portanto, que o estudo desenvolvido contribuiu para uma análise geral sobre a formação docente voltada para a Educação Inclusiva e o processo de inclusão de Surdos no ensino regular no Brasil, trazendo informações pertinentes à temática abordada. Contribuiu, também, para que a pesquisadora se mantivesse ainda mais entusiasmada ao pesquisar este tema tão necessário no cenário educacional atual e ainda pouco explorado, pelo menos no município de Uberaba, Minas Gerais.

De todo o público da Educação Inclusiva, o Surdo tem se mostrado mais resistente à proposta da escola inclusiva, posicionando-se a favor das escolas bilíngues em detrimento da escola regular inclusiva. Portanto, esse é um tema que ainda gera muita polêmica e precisa ser debatido mais enfaticamente.

Estudar e pesquisar mais sobre o assunto é sempre relevante para que haja avanços significativos e não fictícios a respeito da inclusão de Surdos. Desse modo, acredita-se na relevância da presente pesquisa, a fim de contribuir para a ampliação do debate sobre o tema, ampliando as informações sobre a formação docente relacionada à inclusão de educandos Surdos e apontando caminhos para a inclusão desses educandos, no ensino regular, com responsabilidade.

Corroborando com o descrito acima, a presente pesquisa procurou pautar-se no seguinte problema norteador: “Qual a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que atuam em salas de aula inclusivas no ensino regular, com educandos Surdos, em duas escolas públicas de educação básica, no município de Uberaba, Minas Gerais?”

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo geral da pesquisa foi “Compreender qual a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que atuam com educandos Surdos em suas salas de aula, no ensino regular, em duas escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais.”.

A pesquisadora compreende e entende que as experiências vivenciadas no cotidiano escolar influenciam e contribuem com a prática docente. No entanto, a formação profissional, seja ela inicial ou continuada, exerce uma forte influência nessa prática, pois se encontra alicerçada na epistemologia.

Logo, compreender qual a formação profissional dos educadores que estão lidando diariamente com educandos Surdos no ensino regular e de que forma essa formação tem refletido no conceito que eles têm de inclusão, é o que moveu o desejo de realização dessa pesquisa.

Como objetivos específicos pretendeu-se:

- 1) discutir teoricamente sobre as políticas de formação docente no Brasil, principalmente, aquelas voltadas para a Educação Inclusiva;
- 2) apontar qual a concepção de inclusão de Surdos dos educadores participantes da pesquisa;
- 3) identificar quais estratégias metodológicas estão sendo adotadas pelos educadores entrevistados e se elas estão compatíveis com os avanços de aprendizagem dos educandos Surdos.

Com base no problema de pesquisa, bem como nos objetivos propostos, foram formuladas as seguintes hipóteses acerca do tema:

- a) A formação do educador atualmente não abarca conhecimentos suficientes para compreender as características específicas do educando Surdo na escola regular;
- b) as dificuldades surgem devido à imposição legal da inclusão sem o devido preparo prévio dos educadores; e
- c) a concepção de inclusão de Surdos que os educadores têm atualmente é superficial.

Ao final da pesquisa essas hipóteses serão confirmadas e/ou refutadas, conforme a análise dos dados e a obtenção dos resultados.

As análises do problema proposto, bem como dos objetivos e das hipóteses levantadas, foram realizadas dentro da concepção de surdez sócio antropológica, em que o Surdo é percebido na perspectiva da diferença e não do déficit, sendo reconhecido como uma pessoa social, histórica, política e cultural e que, por meio da linguagem, se constitui como sujeito.

A visão sócio antropológica tem suas raízes epistemológicas na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001) que, em sua gênese, pressupõe uma natureza

social da aprendizagem e considera que, por meio do desenvolvimento da linguagem e das interações sociais, o indivíduo é capaz de desenvolver suas funções psicológicas superiores.

O aporte teórico sobre a formação docente no Brasil, contou, principalmente, com as contribuições de Saviani (2009), Tanuri (2000) e Brzezinski (1999), além de outros autores que complementaram e enriqueceram o debate.

A formação docente para a Educação Inclusiva contou com a contribuição, principalmente, de Lacerda (2006) (2014), Mantoan (2003), Glat (2000) (2003) e Skliar (1997) (1998), entre outros.

Em relação à inclusão de Surdos no ensino regular, o embasamento teórico baseou-se, principalmente, nos autores: Lacerda e Santos (2014); Campos (2014); Quadros (2005) (2011), Skliar (1998) (2005) e Honora (2014), além de outros autores que trouxeram valiosas contribuições.

Para a análise e tabulação dos dados, foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), por meio da análise categorial, em que foram criadas as principais categorias para análise, tendo o referencial teórico como aporte.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi a Qualitativa, do tipo Descritiva, e, quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada previamente uma revisão bibliográfica e análise documental das políticas de formação docente no Brasil e no município de Uberaba. Em seguida, realizou-se a pesquisa de campo, em duas escolas públicas, do município de Uberaba/Minas Gerais, sendo uma da rede municipal de ensino e, a outra, da rede estadual de ensino.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o roteiro de entrevista semiestruturada, sendo que as entrevistas foram audiogravadas para os educadores e filmadas para os educandos Surdos, uma vez que todos os educandos se comunicam por meio da Libras.

Todas as entrevistas foram coletadas no próprio ambiente educacional dos participantes, em horário previamente agendado, a fim de facilitar a colaboração de todos para a construção da pesquisa desenvolvida, que trabalhou com uma amostra de onze sujeitos, sendo seis educadores ouvintes e cinco educandos Surdos.

A presente dissertação está dividida em quatro seções distribuídas da seguinte forma:

A primeira seção, intitulada “A formação de professores no Brasil”, teve o objetivo de discutir teoricamente as políticas de formação docente no país, desde sua origem até os dias atuais, bem como as políticas de formação de professores para o contexto da Educação Inclusiva. Portanto, a primeira seção foi subdividida da seguinte forma: “Visão histórica das políticas de formação de professores” e “A formação docente para a Educação Inclusiva: o que mudou nas políticas de formação?”.

A segunda seção, intitulada “A inclusão de educandos Surdos no ensino regular”, buscou discutir teoricamente as principais concepções de surdez e suas implicações no processo educacional de educandos Surdos, bem como abordar as principais filosofias educacionais adotadas no processo de educação de Surdos, assim como a inclusão desses educandos no ensino regular. Por fim, propôs-se apresentar quais as estratégias metodológicas adequadas ao trabalho desenvolvido com esse público específico. Nesse sentido, a segunda seção foi dividida da seguinte forma: “Concepções sobre a surdez: visão clínica versus visão sócio antropológica”; “A inclusão de Surdos e as possibilidades de escolarização”; e “Práticas pedagógicas para o ensino do educando Surdo”.

A terceira seção, com o título de “Procedimentos Metodológicos da Pesquisa”, veio explicitar os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa, descrevendo a abordagem adotada, a natureza, o tipo de pesquisa e o quadro de sujeitos, justificando a opção de seleção, assim como os instrumentos e procedimentos adotados para se chegar aos resultados. Essa seção foi subdividida em: “Tipo de pesquisa”; “O contexto da pesquisa”; “Os sujeitos da pesquisa”; “Caracterização dos sujeitos”; “Método de coleta de dados”; e “Técnica de análise de dados”.

A quarta e última seção, denominada: “Apresentação dos dados e análise dos resultados” teve como objetivo apresentar os dados coletados, por meio de instrumentos aplicados aos participantes da pesquisa e, após a transcrição dos mesmos, realizar a análise à luz do referencial teórico escolhido para tal. Assim, foram criadas as principais categorias de análise a partir do que foi coletado nas entrevistas, procurando dialogar reflexivamente com os estudos apresentados nas duas primeiras seções da pesquisa, apontando posteriormente os resultados obtidos com o presente estudo. Esta seção foi subdividida em: “As categorias de análise da pesquisa”; “O que dizem os educadores”, “Categoria 01: Formação

docente para o contexto da Educação Inclusiva”; “Categoria 02: Concepção de inclusão e a inclusão de Surdos no ensino regular”; “Categoria 03: Estratégias metodológicas para o ensino de Surdos no ensino regular”. Em seguida “O que dizem os educandos Surdos”, “Categoria 01: Concepção de Educação Inclusiva”, “Categoria 02: Estratégias metodológicas para o ensino de Surdos no ensino regular” e por último, “Refletindo sobre os resultados da pesquisa”.

Por fim, nas considerações finais, procurou-se refletir sobre os caminhos percorridos pela pesquisadora ao desenvolver esse trabalho, sobre o cenário encontrado em relação ao processo de inclusão de Surdos no município de Uberaba, trazendo suas impressões e considerações acerca do tema pesquisado e procurando fazer um fechamento, não um encerramento desse estudo, pois, o mesmo não pode e não deve ser encerrado com esse trabalho, pois, precisa continuar sendo estudado e pesquisado para que os Surdos tenham acesso à uma educação inclusiva de qualidade, seja ela na escola bilíngue especializada ou na escola regular.

SEÇÃO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores, no Brasil, é um tema provocador que tem suscitado inquietações, tanto em educadores de todas as áreas, quanto em pesquisadores da área educacional.

O tema gera debates em torno da complexidade que envolve essa formação e os esforços na tentativa de introduzir uma proposta que atenda não somente às áreas específicas de cada curso, mas que se preocupe também com a questão pedagógica, que vem sendo deixada de lado há anos.

Essas inquietações não são recentes, pois estão presentes no cenário educacional brasileiro há séculos, desde os primórdios da história do Brasil independente. Haja vista que nessa época o sistema educacional brasileiro sofria modificações significativas, decorrentes das grandes manifestações e lutas populares em prol de uma educação pública e gratuita para todos.

Considerando que o tema é propício para debates e discussões e que a presente pesquisa busca compreender qual é a formação docente de educadores que atuam no ensino regular, com a inclusão de educandos Surdos, e de que forma essa formação tem influenciado na concepção que os mesmos têm de inclusão, essa primeira seção tem o objetivo de:

- Discutir teoricamente sobre o histórico das políticas de formação de professores no Brasil desde os primórdios até os dias atuais, fazendo um levantamento sobre as principais políticas públicas de formação de professores, principalmente aquelas voltadas para a educação inclusiva;
- Destacar as políticas de formação que estão voltadas exclusivamente para a inclusão de Surdos ou que dão embasamento legal para essa inclusão.

1.1 – Uma visão histórica das políticas de formação de professores no Brasil

Ao revisitar o passado, de acordo com Brzezinski (1999), mais especificamente o século XIX, não é difícil constatar que, durante o Império, várias Escolas Normais foram criadas por decreto, mas devido à falta de condições de se estabelecerem como referência em formação de professores, essas escolas eram constantemente fechadas e posteriormente reabertas, produzindo um verdadeiro vai e volta, não contribuindo para que houvesse avanços significativos na área, nesse momento histórico.

Ainda segundo a autora, retornar ao século XIX é descobrir certas verdades sobre a formação docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que:

[...] Não se pode negar que o propósito de formar pessoal para o magistério “primário” esteve presente em todo o período imperial, por meio de decretos imperiais e provinciais. No entanto, não se pode negar também que, na prática, pouco foi feito. (...) Ao revisitar a formação de professores “primários” no século XIX descobri um fato marcante. A mim foi revelada a semelhança entre a “pequenez das realizações e a massa de decretos” do período imperial e a quantidade de medidas provisórias e decretos presidenciais e a frágil qualidade de realizações, a favor da população brasileira [...] (BRZEZINSKI, 1999, p. 06)

A autora, ao fazer essa colocação, remete-se ao século XIX, mas, ao acompanhar sua linha de pensamento, é possível fazer um paralelo com as políticas de formação docente atuais, principalmente pós LDB nº 9394/96, período no qual diversas propostas de formação foram apresentadas, mas, na prática, pouco acrescentaram ao debate e menos ainda modificaram as práticas docentes no dia-a-dia do contexto escolar.

Conforme relatos da autora, a história da educação brasileira mostra que o interesse pela formação de professores, em níveis mais elevados de ensino, só começou a ser pensado no início do século XX, quando foram desenvolvidas algumas experiências com cursos denominados de pós-normais, instalados na Escola Normal da Praça, em São Paulo. (BRZEZINSKI, 1999).

Entretanto, o formato destes primeiros cursos privilegiava os conteúdos específicos deixando aquém a questão pedagógica e, conforme menciona Saviani (2009), essa questão, que de início era ausente, foi lentamente retornando nos ensaios de reformas na década de 30. Entretanto, com a precariedade de políticas

formativas, não lograram em um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação escolar do nosso país.

Ainda conforme o autor, ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações sociais que ocorreram nos dois últimos séculos no Brasil, é possível observar e perceber como a formação de professores foi se constituindo ao longo dos anos e, a partir dessas observações, destacar seis períodos distintos que contemplaram esse processo formativo docente.

O primeiro período, segundo Saviani (2009), intitulado “Ensaio intermitentes de formação de professores”, ocorreu no intervalo entre 1827 e 1890 e iniciou-se com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras – Lei de 15 de outubro de 1827, que obrigava os professores a se instruírem no método mútuo, sendo que aqueles que não tivessem a necessária instrução nesse método de ensino, deveriam instruir-se em curto prazo, na capital da província e custear suas próprias despesas.

Segundo Brzezinski (1999, p. 06) “por ironia, a lei de 15 de outubro de 1827 marca, no Brasil, a data da comemoração do Dia do Professor”.

É interessante refletir sobre esse ponto em que a Lei de 15 de outubro obrigava aqueles que não fossem instruídos pelo método mútuo a fazerem, em curto prazo, um curso que os habilitasse para a docência às suas próprias custas e perceber que, de forma semelhante, o mesmo ocorreu nas últimas décadas com a LDB nº 9394/96.

A partir da referida lei, começou-se a exigir a graduação, como formação mínima para a docência, também nas séries iniciais do ensino fundamental, apesar da lei não garantir a oferta gratuita de cursos de Pedagogia para os milhares de educadores espalhados pelo Brasil que possuíam, até então, apenas a formação em nível médio.

Assim, conforme aconteceu em 1827, milhares de educadores brasileiros se viram na obrigação de custearem sua formação, em nível superior, para continuarem a garantir seus empregos, prática que continua acontecendo até hoje.

Segundo Tanuri (2000), a primeira escola destinada à formação docente, no Brasil, foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835, determinando que haveria na capital da Província uma escola normal para habilitar pessoas que se interessassem pelo magistério de instrução primária e os professores já existentes que ainda não tinham adquirido a instrução necessária

para lecionar nas escolas de ensino mútuo, conforme a Lei de 15/10/1827. Essa escola seria regida por um diretor que acumularia também a função de professor e “contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano⁶; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.” (TANURI, 2000, p. 04).

Ainda conforme a autora, em todas as províncias do Brasil, as escolas normais tiveram uma trajetória atribulada e incerta, uma vez que foram submetidas a constantes processos de criação e extinção, atingindo certo êxito somente a partir de 1870, ao serem consolidadas “as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino”. (TANURI, 2000, p. 04). Antes disso, segundo a autora, as escolas não passaram de projetos mal realizados e inacabados.

Mediante tais condições citadas, é possível imaginar que tais escolas eram constantemente fechadas, ora por falta de alunos, ora por falta de continuidade administrativa, além do pouco interesse da população em geral pela carreira docente, o que não proporcionava uma consolidação do modelo e um fortalecimento da proposta de criação das Escolas Normais. O pouco interesse pela carreira docente persiste até hoje. Entretanto, atualmente, os motivos variam desde as péssimas condições de trabalho às quais os educadores são submetidos, a falta de um plano de carreira consistente e que realmente agrade à categoria, até os baixíssimos salários a que são submetidos.

O segundo período citado por Savaiani (2009), intitulado de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”, de 1890 a 1932, teve como marco principal a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

Em 1890 houve um grande movimento em favor da reformulação das Escolas Normais para que preparassem os alunos para as necessidades da vida, fazendo com que o ensino fosse eficaz e regenerador. Entretanto, o formato das Escolas Normais não atendia a essas especificações e eram carentes de preparo didático dos alunos.

Segundo Tanuri (2000) houve alguns avanços em relação ao desenvolvimento, tanto qualitativo quanto quantitativo, das escolas de formação de

⁶ Também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial em que um aluno mais “adiantado” ensinava para os demais alunos. Tinha o objetivo de ensinar um maior número de alunos utilizando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade.

professores, assim que os reformadores começaram a organizar seus sistemas independentes em seus estados, por meio de lideranças dos estados mais progressistas, como foi o caso de São Paulo, por exemplo, que foi convertido no principal polo econômico do país.

Saviani (2009) menciona que a reforma da Escola Normal da capital paulista acabou por estender-se para as principais cidades do interior do estado e tornou-se referência para outros estados do Brasil. Enviavam professores para observar e estagiar nessas escolas a fim de expandir e levar novos conhecimentos a seus estados. Dessa forma, a Escola Normal expandiu-se por todo o país.

O terceiro período, intitulado por Saviani (2009) de “Organização dos Institutos de Educação”, ocorreu entre o período de 1932 e 1939 e, conforme os relatos do autor, os marcos principais desse período foram as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, que caracterizou o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.

Mas, apesar da expansão e da fixação do padrão da Escola Normal, o ímpeto reformador adormeceu e prevalecia ainda a marca do padrão até então dominante que centrava no domínio e transmissão do conhecimento.

A respeito do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, Brzezinski (1999) relata que o movimento teve o intuito de defender a formação de professores em nível superior para que pudessem atuar em qualquer nível de ensino, além de defender um sistema nacional de ensino que fosse capaz de sustentar os princípios democráticos da educação escolar como a escola laica, única e gratuita.

Segundo a autora, o movimento previa a inclusão, nesse sistema, da universidade concebida “com uma tridimensionalidade de funções: elaboradora ou criadora de ciência, transmissora de conhecimento e de popularizadora das ciências e das artes” (BRZEZINSKI, 1999, p. 09).

Ainda em relação ao Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, Tanuri (2000) destaca que o movimento estava centrado na revisão dos padrões tradicionais dominante, até então, de ensino que considerasse,

[...] não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, uma educação como resultado das experiências e atividades deste, só o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional [...] (TANURI, 2000, p. 12).

Curioso imaginar que um movimento liderado por intelectuais na década de 30 já retratava o desejo daqueles que lutavam em prol de uma educação justa, laica e gratuita, considerando as diferenças e a individualidade de cada educando, tendo no educador a figura de um mediador e não de um detentor do conhecimento pronto e acabado.

Interessante pensar também que o ideário econômico é que dita as regras, considerando o que deve ou não ser feito no país como um todo, o que, conseqüentemente, gera reflexos diretos na Educação. Nesse sentido, esta pesquisadora acredita que mudanças drásticas no cenário educacional só serão possíveis de serem alcançadas quando houver uma descentralização do poder e as decisões levem em consideração os reais interesses do povo e não de quem está no poder. Trata-se de uma crença utópica, pelo menos em curto prazo.

Retornando às questões históricas, em 1932 iniciou-se uma nova era na formação de professores com a criação dos Institutos de Educação. De acordo com Saviani, esses institutos eram concebidos como “espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas responsáveis pela formação de professores em todos os níveis de ensino.” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Conforme os apontamentos de Saviani (2009), os Institutos de Educação representaram uma nova fase, sendo concebidos como espaços que cultivavam a educação e compreendidos como objeto de pesquisa e ensino. O Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, procurou reorganizar as Escolas Normais de forma a contemplar a cultura profissional e geral.

Nesse período, a partir da reforma instituída pelo Decreto nº 3810 de março de 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores que procuravam firmar nessa escola um caráter científico nos moldes da Pedagogia.

O Instituto de São Paulo seguiu a mesma linha criando a Escola de Professores. “Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais”. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Avançando historicamente, chega-se ao quarto período citado por Saviani (2009) intitulado de “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais”. Esse período ocorreu entre os anos de 1939 e 1971, sendo que tanto o Instituto de Educação do Distrito

Federal, quanto o de São Paulo, foram elevados ao nível universitário, tornando-se base dos estudos superiores em educação.

O Instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o Instituto carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (BORGES, 2013).

Durante o Estado Novo, segundo Brzezinski (1999), mais especificamente em 1939, foi instituído como *lócus* de formação docente, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que foi obrigada a:

[...] uma estruturação curricular baseada no chamado esquema 3+1, segundo o padrão federal universitário. Esse esquema impôs para a formação de professores um ano de Didática, além do bacharelado das áreas específicas do saber. O bacharelado em pedagogia formava o técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi claramente definida. Curioso é que o técnico em educação, para se tornar licenciado e professor da Escola Normal, era obrigado a frequentar o curso de Didática com mais um ano de estudos superpostos ao bacharelado em pedagogia. (...) situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, a dicotomia entre conteúdo e método, o que, sob minha ótica, marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade [...] (BRZEZINSKI, 1999, p.11)

No período de 1939 até aproximadamente 1960, não houve relatos de eventos na área da formação docente que tenham marcado significativamente a história das políticas de formação no Brasil.

Os relatos apontam para o período da conjuntura pós-64, conforme Tanuri (2000), em que havia uma preocupação da educação em estar em consonância com o desenvolvimento econômico do país, fazendo com que as preocupações da literatura educacional girassem em torno de:

[...] conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores que se deslocam principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais – para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes, sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional (TANURI, 2000, p. 19).

Corroborando com o relato de Tanuri, Luckesi (2005), retrata que nesse período e no período seguinte a educação foi fortemente influenciada pela tendência liberal tecnicista ao implementar uma ideologia de formar profissionais técnicos rapidamente para atender o mercado de trabalho. O objetivo primordial era adequar o sistema educacional às exigências política e econômica do regime militar, inserindo a escola no contexto dos modelos de racionalização da produção capitalista.

Nos dois relatos, mais uma vez encontram-se presentes as marcas do ideário econômico, ditando as regras e o modelo de escola mais conveniente com seus interesses. Apesar do Brasil não vivenciar claramente o tecnicismo nos dias de hoje, sempre ficou um resquício dessa política mercantilista na educação brasileira, na qual os objetivos econômicos sempre estiveram à frente.

No quinto período citado por Saviani (2009) e intitulado “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério”, ocorrido entre 1971 e 1996, as mudanças educacionais de adequação curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964 e concretizadas pela nova LDB, a Lei nº 5692/7.

As modificações nos ensinos primário e médio introduziram a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Além destas alterações, as Escolas Normais também foram atingidas e acabaram desaparecendo, dando lugar à habilitação específica de 2º Grau para exercer o magistério de 1º Grau.

A formação de professores para atuar no antigo Ensino Primário dava lugar a uma habilitação específica e genérica, o que provocava um quadro de precariedade preocupante (BORGES, 2013).

Conforme Tanuri (2000), com a Lei nº 5692/71, os Institutos de Educação desapareceram e a formação, tanto de professores quanto de especialistas, passou a ficar a cargo exclusivamente dos cursos de Pedagogia.

Fazendo uma crítica à LDB de 1971 e à política implantada para a formação de professores a partir da referida lei, Brzezinski (1999, p.12) traz uma importante colocação ao mencionar que: “(...) a implantação dessa política foi muito rápida e eficaz, em virtude do controle que o mundo oficial mantinha sobre as relações de poder nos sistemas de ensino. Dessa maneira, o mundo oficial impedia qualquer ação do mundo real (...)”

A partir de 1980, um movimento para a reformulação do curso de Pedagogia e Licenciatura ganhou força sugerindo o princípio da docência como base para a construção de uma identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Conforme as afirmações de Damke (1995), esse período foi marcado também pelas ideias da pedagogia progressista libertadora de Paulo Freire. A proposta dessa pedagogia era, antes de tudo, o antiautoritaríssimo, a valorização das experiências vividas como base da relação educativa e o processo de aprendizagem grupal, considerando os momentos de discussões, assembleias e votações, como momentos únicos facilitadores da construção da aprendizagem.

A pedagogia progressista considera que para a existência da aprendizagem é necessário um ambiente motivador e estimulador que leve à problematização e à resolução de problemas. (DAMKE, 1995).

Em 1982, conforme cita Saviani (2009) foi criado pelo governo, o projeto “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)” com o intuito de revitalizar a Escola Normal.

Para Tanuri (2000) o projeto foi elaborado pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado pelas Secretarias de Educação com o objetivo de:

[...] redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais [...] (TANURI, 2000, p. 22).

Ainda conforme a autora, o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) foi implantando, primeiramente em 1983, em seis unidades da federação e, em 1991 já existiam 199 centros em todo o território brasileiro.

Após a implementação dos CEFAMs, outros projetos complementares e paralelos a ele também foram implantados com o objetivo de dar continuidade às ações do projeto e fortalecê-las. Entretanto, essas ações não obtiveram o mesmo sucesso e novamente não tiveram continuidade. (TANURI, 2000).

A década de 80 trouxe uma ruptura com o pensamento tecnicista da época, permitindo que diversos educadores produzissem e explicitassem suas concepções sobre a formação docente.

Segundo Borges (2013), essa concepção emancipadora de educação e de formação fez com que houvesse um avanço colaborando para a superação da dicotomia entre a ideia de professores e especialistas, assim como pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, tendo a escola avançado na democratização de seus espaços, na revisão das relações de poder e na construção de novos projetos coletivos.

O sexto e último período citado por Saviani (2009) e intitulado “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores”, que ocorreu de 1996 a 2006, foi marcado pelo fim do regime militar e mobilização dos educadores no Brasil para que os problemas da formação docente fossem solucionados com a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96).

Entretanto, a nova LDB não correspondeu bem às expectativas, introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, os institutos de nível superior, promovendo uma formação mais rápida e barata através de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009).

Para Tanuri (2000) a nova LDB encontrou um cenário aonde havia 5276 Habilitações em Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais cerca de 3420 eram provenientes de escolas estaduais, cerca de 1152 de escolas particulares em torno de 761 em escolas municipais e 3 em instituições federais. Ainda segundo a autora: “Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais.” (TANURI, 2000, p. 25).

De acordo com a nova LDB, a formação dos docentes para atuar na educação básica deveria ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e/ou institutos superiores de educação.

Os números citados por Tanuri (2000) demonstram claramente a oferta majoritária de cursos de Pedagogia pela iniciativa privada. Os educadores mais uma vez foram obrigados, conforme ocorreu em 1827, a custear seus estudos para que pudessem continuar em seus empregos, uma vez que as exigências pós - LDB passaram a ser o nível superior em Pedagogia como pré-requisito para o ingresso na carreira docente para as séries iniciais do ensino fundamental.

Além da exigência do curso superior já ter causado angústia nos educadores, vale ressaltar o fato de que as universidades federais, bem como os Institutos Federais, em sua maioria, serem instalados em cidades de médio e grande porte.

Assim, ter acesso a uma educação de nível superior gratuitamente tornava-se mais difícil, restando aos educadores de municípios menores cursarem o nível superior por meio da iniciativa privada ou do sistema EAD (Educação a Distância), que começou a surgir nessa época também e foi se consolidando ao longo da última década, tornando-se uma opção viável.

Nessa mesma época, ainda conforme Tanuri (2000), surgiram os cursos denominados Normal Superior, criados pela nova LDB nº 9394 de 1996, com o intuito de formar os profissionais da Educação Básica em nível superior.

O curso em questão era bem semelhante ao de Pedagogia, mas não habilitava à gestão, orientação e supervisão escolar. De acordo com a LDB nº 9394/96, no artigo 63, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deveriam manter:

[...] I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...] (BRASIL, 1996, p.20).

É importante frisar que apesar da nova LDB estabelecer a formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica, os cursos de nível médio, conhecidos como cursos Normais ou Magistério, continuaram aceitos como formação mínima exigida para a prática do magistério na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

O que se percebeu, por meio dos apontamentos dos autores citados, é que a criação desses cursos denominados Normal Superior, pelos Institutos Federais, acabou provocando polêmica e uma certa radicalização de posições, por meio dos docentes, em relação à própria formação que seria ministrada e o local no qual ela ocorreria.

Não poderíamos esgotar o assunto sobre as políticas de formação docente sem mencionar as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada), Resolução nº 02 de 2015.

Vale destacar no capítulo IV, da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, art. 9º:

[...] os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I – cursos de graduação de licenciatura; II- cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III – cursos de segunda licenciatura. (...) §1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional (...) §2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação [...] (BRASIL, 2015, p. 08-09).

A Resolução nº 02 de 2015, ao tratar da formação inicial e continuada, não a restringe somente aos docentes, trazendo à tona o termo “profissionais do magistério, que abrange todos aqueles que de alguma forma exercem “atividades de docência e demais atividades pedagógicas”, incluindo a gestão dos sistemas educacionais de ensino em todas as etapas e modalidades de educação”. (BRASIL, 2015)

Ainda, conforme a referida Resolução, no §3º do art. 9º sobre a formação inicial de profissionais do magistério, há a afirmação que “será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.” (BRASIL, 2015, p. 09).

Esta Resolução trouxe novas possibilidades de formação para quem deseja atuar na docência, como os cursos de formação pedagógica para aqueles que já são graduados e desejam ser educadores e também para aqueles que já possuem uma licenciatura e têm interesse em licenciar-se em outra área. Reforça a formação em nível superior e começa a exigir que essa formação não seja exclusiva dos educadores, mas de todos aqueles que exercem atividades pedagógicas dentro da escola.

Assim, compreende-se que ao revisitar a história da formação de professores no Brasil, bem como a constituição, ao longo do tempo das políticas dessa formação, foi possível observar que houve um descompasso, uma descontinuidade de propostas de formação, sendo que muitas dessas políticas foram construídas como políticas de governo e não políticas de Estado.

Portanto, a formação em nível superior, apesar dos avanços e das tentativas em torná-la mais completa e abrangente, continua sendo um desafio para as universidades e educadores que sentem dificuldade em aplicar a teoria estudada

nos cursos de formação à sua prática docente, procurando dar um novo significado ao fazer docente.

Aliado a isso, chegou até a escola regular um novo público que até então estava segregado em instituições especializadas, exigindo uma nova postura não só dos educadores, mas também das políticas de formação docente a fim de acompanhar essa nova realidade vivenciada pela escola, que passou de segregacionista para inclusiva.

1.2 – A formação docente para a educação inclusiva: o que mudou nas políticas de formação?

A educação no Brasil já é considerada inclusiva, por lei, desde a promulgação da Constituição Federal (1988), na qual garante a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentam e complementam o direito de todos à Educação em todo o território brasileiro.

Outros documentos oficiais internacionais também importantes para a garantia desse direito foram a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha.

Todos esses documentos legitimam a Educação como um direito inalienável do ser humano. Conforme o Art. 5º da Resolução 07 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação):

[...] A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais. [...] (BRASIL, 2010, p.01).

Garantir uma escola que busque educar todas as crianças e jovens com equidade, superando os efeitos da segregação, retenção e da evasão escolar e ainda assegurar a todos os educandos o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de uma consciência cidadã que lhes habilite para o enfrentamento

dos desafios presentes no mundo contemporâneo, tem sido um dos maiores desafios da escola atualmente.

A Educação Inclusiva pressupõe o acesso e a permanência de todos os educandos, inclusive aqueles com algum tipo de deficiência, no ensino regular, tratando-os com equidade em relação aos outros que não possuem nenhum tipo de deficiência.

Entretanto, não é suficiente que uma proposta se torne lei para que a mesma seja implantada imediatamente e, a esse respeito, Glat (2003, p. 01), pondera que existem “inúmeras barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas.”.

A LDB (1996) reforçou a visão de educação inclusiva no território brasileiro ao retratar que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deveriam ser matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino, destacando a inclusão como um tema transversal perpassando todas as modalidades e níveis de ensino.

A mesma Lei traz no artigo 59 a organização de recursos, métodos e currículo específico para atender as necessidades dos educandos com deficiência matriculados no ensino regular. Assegura, também, que os sistemas de ensino providenciem a aceleração de estudos àqueles educandos com altas habilidades e/ou superdotação para a conclusão do programa escolar.

Ainda conforme o artigo 59 da LDB, os sistemas de ensino:

[...] assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (...) III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (BRASIL, 1996, p.19).

Vale ressaltar que a própria LDB faz uma distinção na formação docente quando menciona “especialização adequada” para aqueles que atuarão no AEE e “capacitação” para os educadores da sala de aula.

Para o AEE, a lei recomenda formação inicial em Pedagogia com cursos de especialização na área de atuação. Entretanto, conforme a experiência desta pesquisadora, os educadores do AEE não atuam em uma área específica, mas em várias. Portanto, acaba tornando-se incoerente o termo “especialização”, uma vez

que é complicado e pouco provável que alguém se torne especialista em diversas áreas e, se assim for, o docente deixa de ser “especialista” para tornar-se “generalista”.

Por outro lado, a LDB propõe que o educador do ensino regular seja “capacitado” para a “integração” desses educandos nas classes comuns. Na visão da pesquisadora, parece haver um reducionismo na exigência de formação desse educador, pois capacitar significa tornar-se capaz, apto a exercer determinada função. E a sua formação inicial já não o tornou apto ao exercício do magistério?

Atuar na perspectiva da educação inclusiva vai muito além de considerar-se apto ou capaz. Exige uma mudança de postura, de olhar, de atitude, bem como reconhecimento, envolvimento em um relacionamento íntegro em que as intervenções são responsáveis e carregadas de afeto, de carinho, de empatia pelo outro.

Essa visão de educação inclusiva começou a ser construída a partir de movimentos em prol de uma educação mais humana e heterogênea, impulsionados por políticas públicas de inclusão e também pelas famílias de crianças e jovens com deficiência. Essas pessoas vêm buscando cada vez mais as escolas regulares para matricularem seus filhos, tirando-os do anonimato e do isolamento nas instituições especializadas.

No que diz respeito à concepção de educação inclusiva, Glat (2000) ressalta que a proposta apresentada pela Declaração de Salamanca, em 1994, no Brasil, tomou uma proporção muito maior uma vez que, naquela época, não excluía apenas as crianças e jovens com deficiência do sistema educacional, mas todo e qualquer educando que estivesse fora do padrão considerado “ideal” preconizado pela escola.

Com essa nova mentalidade de educação, começou-se a apontar a necessidade de rever as concepções de conhecimento e de ensino e aprendizagem que permeavam a cultura escolar até então, além das ações que norteavam as práticas pedagógicas dos educadores e que interferiam diretamente na constituição e desenvolvimento dos educandos. (GLAT, 2000).

A partir desse novo contexto vivenciado pela escola, juntamente com a necessidade de ressignificar o fazer pedagógico, veio à tona a necessidade de realizar diversas adequações no ambiente escolar, desde as reformas arquitetônicas até à adoção de novas estratégias metodológicas e adaptações curriculares.

Entretanto, apesar de reconhecer a necessidade de um novo rumo na forma de pensar a Educação, a inclusão educacional continua sendo vista e tratada, pela sociedade, como um tema polêmico, difícil e até angustiante. Para os educadores, a discussão acerca da inclusão toma uma proporção que acaba produzindo o lançamento de múltiplos olhares sobre ela, ora de forma convergente, ora conflitante.

Assim, para esta pesquisadora, o primeiro e maior desafio a ser alcançado e vencido por todos os envolvidos no processo de inclusão educacional é a superação de atitudes discriminatórias e excludentes, que acabam produzindo uma visão dicotômica ao se referir aos educandos, classificando-os como “normais” e “deficientes”, ou os “ditos normais” e os “da inclusão”, cerceando as possibilidades de convivência e aprendizagem coletiva para o bom desenvolvimento de todos os educandos.

Compreende-se, portanto, que uma escola que aprecia a boa qualidade do ensino precisa estar comprometida com o processo de ensinar e fazer aprender bem a todos e a todas, independentemente das diferenças que possuam (BORGES, 2013).

Contudo, na visão da pesquisadora, na tentativa de apreciar a boa qualidade do ensino, fazendo aprender bem a todos e a todas, mantendo os mesmos objetivos do trabalho pedagógico da escola tradicional excludente, torna-se complicado almejar resultados diferentes, uma vez que para alcançar diferentes metas é preciso mudar as estratégias.

Glat (2003) afirma que as ações dos educadores como reflexo da formação que receberam costumam privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros, fazendo com que o saber se apresente num circuito repetitivo e desvinculado da realidade do educando.

Dessa forma, ao privilegiar os conteúdos curriculares de maior carga horária na grade curricular dos educandos, os educadores deixam escapar momentos importantes para se trabalhar com as artes plásticas, cênicas e visuais, que tanto enriquecem as aulas e proporcionam maior interação entre todos os educandos.

Mantoan (2003) pondera que a abertura da escola para “esses novos alunos” como um direito de todos os cidadãos, ampliou consideravelmente o número de vagas na escola, que passou de seletiva para democrática e que essa nova demanda fomentou muitos ajustes, investimentos, planejamentos e estratégias que

afetaram toda a estrutura escolar, não somente o educador e sua formação. Trata-se de uma nova realidade desafiadora para todo o sistema educacional.

Outra constatação óbvia, segundo a autora, é a de que o aumento na quantidade de alunos e a diversidade de crianças na escola acabou por aumentar também o histórico de fracasso escolar. Segundo ela, “continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar”. (MANTOAN, 2003, p. 28). Essa constatação, na visão da pesquisadora, continua presente, mesmo quatorze anos depois, nas escolas brasileiras, públicas e privadas, tornando o processo educacional, muitas vezes, para esses educandos que não se enquadram dentro do padrão imposto por elas, algo torturante.

Segundo Glat (2003), o educador no contexto da educação inclusiva necessita, muito mais que no passado, estar atento e preparado para saber lidar com as diferenças, com as singularidades e a diversidade presentes na sala de aula e não com um modelo padrão de pensamento comum a todos.

Na ótica de Freitas (2006), se for realizada uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com educandos com deficiência em salas de aula do ensino comum, perceberemos que a formação do educador para a educação em geral pouco tem contribuído para a educação desses educandos. A autora faz as seguintes indagações:

[...] Como um currículo, em um curso de licenciatura, pode contribuir para responder à necessidade de formação do professor para a educação inclusiva? Qual é a importância ocupada pela educação inclusiva nos programas de formação de professores? Em que medida a educação inclusiva, com seus desafios e possibilidades, está presente nos conteúdos dos cursos de formação? É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento. [...] (FREITAS, 2006, p. 168).

Apesar das afirmações de Freitas retratarem uma realidade de onze anos atrás, observa-se que pouco foi acrescentado à discussão da educação inclusiva nos cursos de formação de professores.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi acrescentada nas matrizes curriculares, como disciplina obrigatória, nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia e, como optativa, nos demais cursos de graduação, conforme orientações do Decreto nº 5626 de 2005. Mas o aprendizado dessa língua, ou

melhor, a apresentação à Libras, sendo uma disciplina com carga horária de aproximadamente 60 horas, não garante o aprendizado da mesma e, portanto, não é considerado suficiente para garantir a inclusão de Surdos.

E quanto as outras deficiências? Não se aborda, ou pouco se fala sobre elas, na grande maioria dos cursos de formação de professores. Assim, falar sobre Educação Inclusiva, na Educação Especial, abordando superficialmente ou simplesmente ignorando a maioria das deficiências é um ato falho na Educação.

Nos últimos cinco anos houve uma ampliação na oferta de cursos de especialização lato sensu na área da educação inclusiva em que, de forma sucinta, são abordadas características e peculiaridades de cada deficiência, mas entendemos que esse tipo de abordagem seria mais significativo na graduação, uma vez que a procura por um curso de especialização nessa área ainda é pequena.

Ao fazer um levantamento dos principais programas governamentais de políticas de formação docente, implementados no Brasil visando à inclusão educacional, tentaremos compreender as principais linhas traçadas para a formação docente nesse novo contexto, principalmente após a nova LDB, levando em consideração esse novo olhar sobre a educação.

Conforme relata Michels (2011), em 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 02 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirmando o que a LDB já havia mencionado, ao apresentar dois tipos distintos de docentes para atuarem com os alunos com deficiência: os “capacitados” e os “especializados”.

A referida Resolução definiu como “capacitados” aqueles que atuam em classes comuns com educandos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial e que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001, p. 05). Definiu como “especializados” em Educação Especial aqueles docentes que cursaram licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas. “O professor especializado também poderá ser formado em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura” (BRASIL, 2001, p.05).

Além dos pontos já mencionados, a Resolução nº 02 de 2001 indicou também o tipo de formação docente para atuar na Educação Especial, considerando a

formação continuada como um caminho para aqueles docentes que já atuavam nesse ramo, mas que ainda não tinham se especializado em uma determinada área.

Borges (2013) argumenta que, em 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), quando foram feitas as primeiras adaptações curriculares na formação docente e, posteriormente, promulgada também as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Ainda em 2002 foi publicada a Lei nº 10.436, em 24 de abril, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecendo-a, a partir dessa data, como a língua própria das comunidades Surdas brasileiras.

A partir dessa lei, os educandos Surdos conquistaram o direito legal de se comunicarem por meio de sua própria língua. A Lei preconiza que:

[...] Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (...) Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente [...] (BRASIL, 2002).

A publicação da Lei nº 10436 trouxe para as comunidades Surdas brasileiras um reconhecimento imensurável, já que a luta pelo uso livre e irrestrito da comunicação por meio da Língua de Sinais vem de longa data e a Lei soou como um sentimento de conquista por esse direito de se comunicar em sua própria língua.

Ao sinalizar a inclusão da Libras nos cursos de formação docente e no curso Fonoaudiologia, a Lei ampliou as possibilidades de inclusão desses sujeitos, tanto social, quanto educacionalmente.

Entretanto, apesar das recomendações legais da Lei nº 10436 e do Decreto nº 5626 de 2005, a Libras continua como uma língua de uma minoria linguística restrita a esse grupo e ao grupo de pessoas simpatizantes com a causa.

O ato de oficializá-la ficou apenas no papel, porque na prática ela não tem sido compartilhada nos ambientes públicos e muito menos no ambiente educacional,

ficando a cargo do intérprete de Libras, quase que exclusivamente, fazer a ponte de comunicação entre Surdos e ouvintes, no contexto escolar.

No ano seguinte, o MEC implementou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais brasileiros em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de TODOS os alunos à escolarização, bem como ao Atendimento Educacional Especializado e à acessibilidade. As ações desse programa previam:

[...] Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional [...] (BRASIL, 2003).

Dois anos depois, em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5626 regulamentando a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, visando o acesso à escola aos educandos Surdos, dispondo, entre outras coisas, sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para educandos Surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

[...] Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 01 – 02)

Em 2006, o CNE aprovou a Resolução nº 01, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, prevendo diversas ações ao futuro pedagogo. Contudo não mencionava nenhuma ação específica na área de Educação Especial.

Com a aprovação dessa Resolução, o curso de Pedagogia tornou-se mais genérico e as habilitações específicas foram extintas, inclusive as responsáveis pela formação dos professores para atuarem na Educação Especial, como era o caso, por exemplo, do curso de Pedagogia com habilitação para Educação Especial. A formação dos professores especialistas, que até então era realizada por meio dessas habilitações, ficou a cargo dos cursos de pós-graduação.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata de um conjunto de programas visando melhorar a Educação no Brasil em todas as etapas, dentro de um prazo de quinze anos, a contar do seu lançamento. A prioridade do Plano é a Educação Básica e nessa área prevê várias ações e iniciativas, dentre elas:

[...] Formação de professores: o programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de um sistema nacional de Educação Superior a distância, visa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar docentes e propiciar formação continuada; [...] Estabelecimento de piso salarial nacional para professores constitucionalmente assegurado [...] (BRASIL, 2007, p. 01).

O plano também levou em consideração a formação de professores para a educação especial, com a implementação de salas de recursos multifuncionais⁷ em escolas públicas e acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares das universidades para o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais de forma a garantir:

⁷Ambientes dotados de equipamentos de informática, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado prestado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Fonte: www.portal.mec.gov.br.

[...] Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. [...] (BRASIL, 2008, p. 10).

Essa política veio reafirmar a necessidade da mudança de paradigma em relação à Educação Especial, colocando em pauta o trabalho desenvolvido pela escola regular e pelas escolas especializadas, intensificando a ideia e o processo da inclusão.

A política vigente explicitou a responsabilidade dos sistemas educacionais em oferecer condições favoráveis ao acesso e à permanência de todos os educandos no ensino público, garantindo recursos pedagógicos e humanos a fim de assegurar a inclusão educacional. Em relação à formação docente, a política fez o seguinte apontamento:

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 13).

Em 2009, o MEC instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, reforçando o que já havia sido mencionado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, relacionado à formação docente.

Em 2010, foi aprovada a Lei n^o 12.319 que regulamentou a profissão do tradutor e intérprete de Libras. Essa lei veio em momento oportuno já que esse novo profissional, que antes ficava restrito a ambientes não formais como igrejas e associações, veio conquistando seu lugar profissionalmente nas escolas públicas como uma ponte de comunicação entre os educadores ouvintes e educandos Surdos.

Entretanto, era necessário regulamentar a profissão, assim como criar um código de ética para sua atuação no âmbito educacional. Portanto, a Lei n^o 12319

veio para regulamentar e nortear o profissional tradutor e intérprete de Libras em relação às suas funções. É importante frisar que ela aponta o ensino médio como formação mínima para o exercício da profissão de tradutor/intérprete de Libras, fato que tem provocado protestos em todo o país, tanto pela categoria, quanto por parte da comunidade Surda, interessada direta na qualidade dos serviços prestados por esses profissionais.

Em 2011, foi aprovado e publicado o Decreto nº 7611 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. O referido decreto veio reafirmar a garantia de um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, baseado na igualdade de oportunidades e ao referir-se à educação de Surdos e de pessoas com deficiência auditiva, direcionou as orientações para as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto nº 5626 de 2005.

O decreto mencionou também, em relação ao apoio técnico e financeiro oferecido pela União no art.5º, § 2º, incisos III e IV:

[...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; [...] (BRASIL, 2011, p. 02)

É interessante perceber que o Decreto acima citado, foi publicado há seis anos e as políticas de formação docente, na área da Educação Especial, principalmente na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda continuam tímidas ou praticamente inexistentes, dentro do contexto escolar.

Em 2014, com a aprovação do PNE, com vigência de 10 anos, foram traçadas 20 metas para que as diretrizes do Plano sejam alcançadas ao longo desta década.

Dentre as metas a serem atingidas, a meta nº 04 trata especificamente das pessoas com deficiência e faz menção à formação docente e à inclusão de educandos Surdos:

[...] 4.3- implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; [...] 4.7- garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...] 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; [...] (BRASIL, 2014, p. 54 – 55 - 57).

É importante mencionar que na época em que se discutia sobre o novo Plano Nacional de Educação houve um movimento em prol da ressignificação das instituições especializadas no que diz respeito aos serviços educacionais.

Ao direcionar o sistema público regular de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, instituições do terceiro setor passariam a atuar não mais como substitutivas ao ensino regular, mas como parceiras no processo de inclusão. Esse movimento causou protestos em todo o país por parte de instituições especializadas como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), por exemplo, pleiteando a continuidade dos serviços prestados na área educacional conforme já acontecia.

A comunidade Surda posicionou-se a favor da manutenção das escolas bilíngues alegando que, do ponto de vista deles, nelas o educando Surdo tem uma escolarização mais adequada às suas especificidades, por terem todo o ambiente educacional bilíngue.

O PNE garantiu o direito de educação bilíngue às crianças e jovens Surdos, oferecendo três opções: escolas bilíngues, classes bilíngues dentro da escola regular ou escolas regulares inclusivas.

Em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira da Inclusão, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Porém, só começou a ser aplicada no dia 06/01/2016 e seu objetivo principal é assegurar a proteção da dignidade da pessoa com deficiência. Trouxe também novidades quanto à capacidade civil, estabelecendo diversos direitos para essas pessoas, como o direito de se casar e ter filhos, por exemplo, sendo vedada a esterilização compulsória.

Para alguns estudiosos da área do Direito civil, críticos e contrários à lei, à qual nomeiam de “aberração”, de fato a nova lei inclui as pessoas com deficiência, mas, jogando-as no grupo dos considerados capazes, daqueles em que não há proteção no sistema das incapacidades. Portanto, a lei os inclui para desprotegê-los e abandoná-los à sua própria sorte.

No que se refere à formação docente e inclusão de educandos Surdos, podemos destacar o capítulo IV, que trata do direito à educação, no art. 28:

[...]IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio [...] (BRASIL, 2015).

Ainda em 2015, a Resolução nº 02 de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no que diz respeito especificamente à educação inclusiva contém, no art. 5º, VIII que as instituições formadoras devem conduzir o egresso “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p.06).

Conforme a mesma Resolução, em relação aos cursos de formação e às matrizes curriculares, explicita no seu art. 14, VI, § 2º:

[...] Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. [...] (BRASIL, 2015, p. 12)

Ao realizar esse levantamento das políticas públicas de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, não há como desvencilhar uma formação de professores centrada no educando Surdo, pensando nessa formação de forma isolada. Pelo contrário, é importante considerá-la integrada à formação dos

educadores em geral, estando sujeita às discussões presentes nos contextos escolares e na sociedade em geral.

Nóvoa (1991) já pontuava a importância do papel da escola para a formação docente uma vez que, sendo o *lócus* de aprendizagem e de trocas de experiências, é por excelência propícia para a realização da formação docente. É nela que é alimentada a expectativa da possibilidade de se encontrar elos entre o conhecimento acadêmico, a bagagem teórica e o conhecimento escolar produzido no dia a dia com os educandos.

Skliar (1997) ao mencionar a formação docente, ressaltou, também, a dimensão política dessa formação, política aqui compreendida como uma relação de poder e conhecimento que não deve estar contemplada apenas na proposta pedagógica, mas ir além dela.

O autor propôs uma ruptura com a visão positivista, a-histórica e despolitizada do modelo vigente para uma resignificação do papel da escola como um espaço privilegiado de convivência entre diferentes identidades.

Demo (2002) teceu considerações nas quais relata a necessidade do educador estudar sempre com afinco, buscando renovar suas práticas e as teorias de aprendizagem, posicionando-se à frente dos tempos, das mudanças e inovações, sabendo não somente ensinar, mas, principalmente, aprender.

Já Pimenta (2005) apontou a competência da didática contemporânea em proceder uma leitura crítica da prática social de ensinar, realizando um balanço sobre as iniciativas do que se fazer frente ao fracasso escolar, partindo da realidade existente.

Assim, conforme os apontamentos dos autores, é necessário que o educador tenha consciência de que, antes mesmo da boa vontade, é importante ter clareza da concepção pedagógica que orienta a sua prática educativa, do seu papel social e do compromisso político com seus educandos.

É importante que o educador procure oferecer-lhes as melhores oportunidades de ensino e aprendizagem, para que os impulse ao desenvolvimento de sua autonomia rumo a uma nova concepção de mundo e, acima de tudo, é necessário que os encoraje, fazendo-os vislumbrar um futuro possível, real e concreto por meio da educação.

SEÇÃO II

A INCLUSÃO DE EDUCANDOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

A inclusão escolar, como um paradigma educacional, tem como meta principal a construção de uma escola acolhedora e de um ambiente de convivência com todos os tipos de personalidades e diferenças, sejam elas quais forem.

Afastar todo e qualquer mecanismo de seleção ou discriminação que possa dificultar e, até mesmo impedir o acesso e a permanência, com sucesso, de todos os alunos na escola, é o que busca esse novo paradigma.

Segundo Silva (2006), a proposta da inclusão é que os sistemas educacionais se responsabilizem por criar condições de promoção de uma educação de qualidade para todos, fazendo adequações que atendam às necessidades educacionais dos educandos com deficiência.

A esse respeito Fernandes (2003, p. 03) afirma que “a inclusão é um processo mediante o qual uma escola se propõe a acolher todos os alunos, levando em consideração sua organização e proposta curricular.”

Conforme expôs Sasaki (1998), o paradigma da inclusão educacional pressupõe que:

[...] as escolas (tanto comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas com deficiências e com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos se adaptando ao sistema educacional (escolas integradas). (SASSAKI, 1998, p. 09).

Sasaki fez estas observações há quase vinte anos e, no entanto, a impressão é que as instituições continuam tentando adequar os educandos à sua realidade, moldando-os conforme suas expectativas e desejos.

Nesse sentido, o princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os educandos possam aprender convivendo juntos, independentemente de suas dificuldades, deficiências e/ou talentos, origem étnica, social e cultural.

Segundo Silva (2006), a educação inclusiva se contrapõe à homogeneização dos educandos conforme critérios que não reconhecem a diversidade humana.

A deficiência, conforme o autor, é considerada como uma diferença que faz parte da diversidade humana, não podendo, portanto, ser negada porque interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas. Para tanto a educação inclusiva deve procurar reduzir todas as pressões que levem “à exclusão e todas as desvalorizações, sejam elas relacionadas à capacidade, ao desempenho cognitivo, à raça, ao gênero, à classe social, à estrutura familiar, ao estilo de vida ou à sexualidade.” (SILVA; SENA, 2006, p. 07).

Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que haja mudanças sociais, como a construção de uma sociedade menos excludente, somado a um esforço mútuo de todos os profissionais envolvidos no ato de educar que ocasionem mudanças de postura no âmbito educacional, criando condições em que o pressuposto da educação inclusiva seja efetivado.

Se há a necessidade de mudança de postura ao encarar a educação do ponto de vista da inclusão, ao tratar especificamente da inclusão de educandos Surdos no ensino regular, há uma preocupação maior ainda.

Existe uma quantidade considerável desses educandos que estão fora da escola e, ainda, aqueles que estão no processo de escolarização, mas não avançam, sem contar que a maioria ainda apresenta competências no aspecto acadêmico muito aquém dos educandos ouvintes, conforme foi evidenciado por Lacerda (2000, p. 71):

[...] as recentes propostas educacionais desenvolvidas nas escolas não têm se mostrado realmente eficientes no trabalho com alunos surdos, uma vez que, após anos de escolarização, verifica-se que esses alunos ainda apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. [...]

As constatações de Lacerda datam de dezessete anos atrás, mas ainda refletem a realidade da escolarização dos educandos Surdos, principalmente daqueles que estão inseridos em salas mistas com ouvintes e que, por diversas vezes, por desconhecimento dos educadores, são julgados como incapazes ou inferiores academicamente em relação aos educandos ouvintes da mesma série cursada.

Conforme mencionado nos documentos oficiais de políticas de formação docente, no que diz respeito aos educandos Surdos, existem leis específicas que respaldam sua inclusão.

Mas, o que tem ficado evidente é que, mesmo com o amparo legal, esse público específico tem sido prejudicado, principalmente pela questão linguística e pela questão cultural, pois a cultura Surda⁸, na perspectiva dos Surdos, é diferente da cultura ouvinte. Essas diferenças têm causado embates e discursos contrários quando o assunto é inclusão no ensino regular.

Para Campos (2014), o tema relacionado à educação inclusiva é o mais polêmico e inquietante para todos os envolvidos diretamente com a área educacional, tais como educadores, coordenadores e também para a comunidade Surda (educandos Surdos, seus familiares, educadores Surdos, educadores bilíngues e intérpretes), devido às condições culturais e históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo.

A autora acrescenta ainda o quão inquietante e polêmico é o tema quando se trata da escolarização dos educandos Surdos, por haver pesquisadores que defendem a educação de Surdos no ensino regular com os ouvintes, como é o caso de Damásio (2005) e Mantoan (2005).

Por outro lado, há um outro grupo de pesquisadores que aponta para conclusões diferentes do grupo anterior, acreditando que a educação de Surdos deve estar em consonância com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados à surdez, como é o caso de Machado (2006), Perlin (2006), Quadros (2005), Lacerda (2006).

Nesse sentido, ressalta-se que a polêmica existe e é bem complexa, havendo defensores dos dois lados: escola regular e escola bilíngue. Entretanto, não é o propósito desta pesquisa entrar no mérito dessa discussão.

A pesquisadora acredita que ambas trazem pontos positivos e a radicalização em qualquer área não é positiva, sendo que cada caso é um caso e não deve ser generalizado.

⁸ Segundo Lacerda e Santos (2014, p. 47) a cultura Surda está em conexão com a teoria cultural, na qual o surdo é visto como diferente e sujeito cultural. A diferença, assume um caráter principal na constituição da identidade surda devido ao surdo se perceber diferente do ouvinte. Neste espaço, os surdos lutam pelos seus direitos de pertencerem a uma cultura surda representada pela língua de sinais, pelas identidades diferentes, pela presença de intérpretes, por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo povo surdo, pela comunidade surda.

Portanto, para o desenvolvimento desta presente pesquisa serão abordados os conceitos e pressupostos da educação de Surdos, respeitando os posicionamentos de cada grupo, mas centrando-se na perspectiva da educação inclusiva no ensino regular com os ouvintes, por tratar-se da realidade das duas escolas e dos participantes desse trabalho.

Para atingir tal finalidade, os autores mencionados ao longo do texto serão citados quanto ao tema em discussão e não quanto ao posicionamento particular de cada um a respeito da inclusão de Surdos.

Campos (2014) relata que no Brasil não há escolas de Surdos em todas as cidades, que a política do “incluir” não deve acontecer somente no âmbito educacional, mas também em outros contextos sociais como nos hospitais, bancos, restaurantes, empresas, departamentos públicos, dentre outros.

A política de “incluir” o educando Surdo tem deixado as instituições escolares preocupadas, uma vez que os educadores têm que lidar diariamente com diferentes educandos e cada um com suas especificidades, suas diferenças culturais e, especificamente, no caso dos Surdos, diferenças linguísticas também.

Em relação às diferenças culturais e linguísticas, Pereira (2009, p. 12) relata que “muitos educadores de surdos acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e na produção na escrita”. Entretanto, a autora afirma que muitos dos resultados insatisfatórios obtidos com a maior parte dos educandos Surdos, não decorrem da dificuldade de lidarem com os símbolos escritos, mas do ambiente, estratégias e estímulos inadequados às especificidades linguísticas e culturais desses educandos.

Portanto, para que haja maior compreensão a respeito do processo de inclusão de Surdos no ensino regular, faz-se necessário abordar alguns conceitos fundamentais que permeiam essa discussão e que serão essenciais para a análise dos dados dessa pesquisa.

Para tanto, objetiva-se nesta seção abordar as principais concepções de surdez e suas implicações no processo educacional de educandos Surdos, as propostas diferenciadas para a educação e inclusão de Surdos e, por fim, as estratégias metodológicas para o ensino de educandos Surdos.

2.1- Concepções sobre a surdez: visão clínica versus visão sócio antropológica.

As concepções de surdez geram discussões que estão presentes na sociedade desde a antiguidade até o século atual e são caracterizadas pela disputa teórica sobre as possibilidades comunicativas, assim como pelos modos específicos de se perceber a surdez. (LOPES; LEITE, 2011).

De acordo com Skliar (2005), ao retomar brevemente o papel das diferentes modalidades linguísticas, considerando as variadas concepções de surdez, observa-se, sinteticamente, a existência de duas vertentes.

A primeira delas defende o ensino da língua oral enquanto meio para a reinserção social dos considerados deficientes e a segunda defende a Língua de Sinais enquanto meio de representação de um grupo social minoritário constituído por sujeitos diferentes e não mais deficientes.

A respeito dessas duas vertentes antagônicas, pontuadas por Skliar, Lopes e Leite (2011) ponderaram que:

[...] em decorrência desses dois posicionamentos, que ao longo dos anos têm-se constituído como antagônicos e mutuamente excludentes, percebeu-se uma relação entre concepção de surdez e comunicação. Após um longo período de disputas teóricas, que perduram até os dias atuais, é constante a provocação de algumas reflexões, tais como: a surdez é uma deficiência ou uma diferença? [...] (LOPES; LEITE, 2011, p. 306).

A resposta a essa indagação proposta pelas autoras é bem complexa porque está diretamente ligada à visão e à concepção de surdez que as pessoas construíram ao longo dos tempos em relação aos sujeitos Surdos.

Nesse sentido, aquelas pessoas que percebem a surdez do ponto de vista clínico e físico serão defensoras da primeira concepção de surdez proposta por Skliar, atribuindo o conceito de deficiência aos Surdos. Aquelas que percebem a surdez do ponto de vista histórico-cultural e, portanto, defensoras da segunda concepção proposta pelo autor, atribuirão o conceito de diferença às pessoas Surdas.

No que diz respeito às duas vertentes mencionadas por Skliar (2005), de um lado encontra-se a primeira concepção de surdez dentro de uma visão clínica/médica em que é vista como uma “deficiência” se comparada à comunidade

majoritária ouvinte, estando os sujeitos Surdos em desvantagem em relação a esses sujeitos.

Nesse caso específico, a ênfase é dada à patologia requerendo intervenção clínica a fim de concentrar todos os esforços para a “normalização” do sujeito Surdo, submetendo-o a treinamentos de fala, uso de próteses, implantes, cirurgias, exercícios fonoaudiológicos, dentre outros.

De acordo com Skliar (2005), a perspectiva clínica-terapêutica acaba estabelecendo uma relação direta entre as deficiências auditivas e outros problemas de cunho emocional, linguístico, social e intelectual, como se estes fossem inerentes à surdez.

Para o autor, na visão clínica-terapêutica, há uma suposição de que os Surdos pertençam a um grupo homogêneo em que as possíveis subdivisões devem obedecer à classificação médica das deficiências auditivas como leve, moderada, severa ou profunda.

Aliado a esse pensamento, ocorre o erro em crer que toda a problemática social, comunicativa, linguística e cognitiva das pessoas Surdas depende da natureza e do tipo de déficit auditivo que ela possua.

Conforme relata Skliar (2005), desconsideram-se completamente as dimensões sociais em que cada sujeito Surdo está submerso como o tipo de experiência educativa desses sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais das quais participam desde pequenos, a natureza da representação social da surdez de uma determinada sociedade, bem como o acesso à Língua de Sinais na família e na comunidade de ouvintes a que pertencem.

De acordo com Alpendre e Azevedo (2008), o modelo clínico-terapêutico veio ancorado em uma proposta educacional para a educação de Surdos chamada Oralismo. Esta proposta foi uma das filosofias educacionais que mais marcaram historicamente a educação de Surdos no mundo todo. Conforme os autores:

[...] O modelo médico-terapêutico, ancorado na proposta oralista, reflete uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdo, isto é, uma concepção relacionada com a patologia, tendo o currículo escolar como objetivo dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e a oralidade. [...] (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p. 05).

Segundo Honora (2014), a filosofia educacional oralista para alunos Surdos foi utilizada por escolas tradicionais ou especiais até a década de 1970, quando esta

abordagem, indicada pelo Congresso de Milão em 1880⁹, foi abolida devido ao fracasso e ao insucesso da mesma. Conforme a autora:

[...] a abordagem oralista é baseada na “capacidade” da pessoa com Surdez se comunicar através da língua oral e estabelecer todo o entendimento da comunicação apenas pela fala. Alguns recursos usados nessa abordagem são a leitura labial, o uso de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual, a terapia fonoaudiológica durante muitos anos etc. Nesta abordagem, o uso da Língua Brasileira de Sinais é completamente proibido. [...] (HONORA, 2014, p. 90)

A abordagem oralista, investigada por Alpendre e Azevedo (2008), está dentro da concepção clínica-terapêutica da surdez e visa à integração do Surdo à comunidade ouvinte, dando ênfase à língua oral, majoritária na sociedade ouvinte.

Dessa forma, é uma filosofia que busca “normalizar” a pessoa Surda, querendo moldá-la nos estereótipos da maioria ouvinte construída socialmente e historicamente como “normal”, sem que a sociedade se esforce ou se proponha a algum tipo de mudança de paradigma para conviver com essa pessoa.

Nesse caso, é a pessoa Surda, “deficiente”, “defeituosa”, “anormal” que deve se adaptar e se integrar à comunidade majoritária ouvinte e não o contrário.

Segundo Skliar (2005), esse modelo de educação, na perspectiva oralista, fracassou pedagogicamente e acabou contribuindo para o processo de marginalização social, trazendo fortes consequências na formação da identidade dos Surdos, pois eles desenvolveram crises de identidade, sentindo-se excluídos do mundo dos ouvintes, por não se sentirem ouvintes ou por vezes, sentirem-se “ouvintes com defeito”.

Conforme o autor, na área educacional, há, por parte dos educadores que concebem a surdez nessa perspectiva, um círculo de baixas expectativas pedagógicas por considerarem que seus alunos já possuem um limite natural em seus processos de conhecimento, planejando suas aulas aquém dessas capacidades e obtendo os resultados que corroboram com essa percepção.

⁹ O Congresso de Milão marcou historicamente a educação de Surdos, onde discutiram política e pedagogicamente os rumos da educação para as pessoas Surdas. Durante os sete dias de discussões, foi aprovada a filosofia educacional Oralista como a mais apropriada para a educação das pessoas Surdas a partir daquela data. Para saber mais, acesse: <<https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>>

Assim, esses educadores tentam justificar o fracasso obtido pelos educandos Surdos, por meio da limitação natural da surdez, considerando que não podem vencer o déficit, não podem reverter sua própria natureza.

Para Skliar (1998), as evidências do fracasso apontaram pressupostos pedagógicos equivocados e ancorados no que o autor chama de “ouvintismo”, ou seja, no “conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

Honora (2014) destaca que essa abordagem não obteve bons resultados pela dificuldade natural do Surdo em desenvolver a língua oral e acabou ocasionando déficits cognitivos devido à falta de uma língua eficiente para a estruturação do pensamento; fracasso escolar; dificuldades em relacionamentos familiares; e falta de uma identidade Surda pela ausência de contato com outros Surdos.

É com esse olhar “ouvintista” que surgiram as percepções de “deficiente”, de “incapaz”, justificando as práticas reabilitatórias que acabaram desvirtuando o papel da escola e mudando o foco na escolarização dos Surdos.

É importante ressaltar que os educadores que percebem o educando Surdo como alguém limitado, incapaz e inferior cognitivamente, ou que ainda o enxergam por meio do déficit auditivo, revelando sentimentos de piedade e assistencialismo, estão demonstrando, por meio de suas ações, uma concepção de surdez dentro da perspectiva clínico-terapêutica e da filosofia oralista.

Esses sentimentos podem vir acompanhados de estratégias metodológicas que busquem “facilitar” ou até mesmo “reduzir” os conteúdos, o grau de dificuldade das provas e dos exercícios propostos, com a justificativa de estarem “ajudando”, “colaborando” ou “contribuindo” com os educandos a fim de que consigam compreender melhor os conteúdos apresentados.

Mas, será que essa postura de facilitar e/ou reduzir o grau de dificuldade para os Surdos é a estratégia metodológica mais adequada? Para esta pesquisadora, não!

As estratégias metodológicas adotadas no ensino de educandos Surdos em nada têm a ver com facilitação ou redução, mas com a forma de apresentação, com os tipos de recursos utilizados e, principalmente, com o tipo de língua compartilhada no decorrer das aulas e do ambiente escolar.

A outra concepção, pontuada por Skliar (2005), vem opor-se ao que a visão clínica sugere como modelo ideal ao tratar a surdez. Essa nova visão, conhecida

como concepção sócio antropológica, vem sendo construída a partir da compreensão da surdez como uma diferença, que para Quadros (2003):

[...] ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de “VER”) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a correta. [...]. (QUADROS, 2003, p.88).

A surdez vista sob a ótica da diferença, da experiência visual, conforme Quadros aborda, enfoca a não existência da inferioridade do Surdo em relação ao ouvinte, mas a experiência de formas distintas de se perceber e conceber o mundo.

Essa concepção procura dar ênfase ao desenvolvimento de recursos próprios para interagir com o meio, inclusive por meio de uma língua que permita ao Surdo expressar-se, conforme relatam Alpendre e Azevedo:

[...] no modelo patológico, o insucesso na aquisição e desenvolvimento da língua padrão oral, como nas atividades escolares, é atribuído à própria deficiência, que limita as capacidades do sujeito. No modelo sociocultural, as dificuldades fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os fracassos devem remeter a um questionamento dos métodos de educação, pois estes que estariam se mostrando inadequados para favorecer o desenvolvimento do sujeito e necessitariam ser aperfeiçoados. Neste sentido, o reconhecimento da língua de sinais como um caminho fundamental na educação da criança surda seria fundamental. [...] (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p. 06)

Na concepção sócio antropológica, o Surdo é visto como sujeito diferente, cultural, estando em conexão com a cultura Surda e com a teoria cultural. Segundo Perlin (2006), a diferença assume o caráter principal na constituição da identidade Surda pelo fato do Surdo se perceber diferente do ouvinte.

Para Campos (2014), para considerar os Surdos como diferentes, com cultura e línguas próprias, começou a emergir, no campo das propostas educacionais, o bilinguismo.

Trata-se de uma filosofia educacional que corrobora com a concepção sócio antropológica da surdez e que visa desenvolver competência em duas línguas, ou seja, a Língua de Sinais e a língua utilizada pela comunidade majoritariamente ouvinte que, no caso do Brasil, é a língua portuguesa.

Segundo Honora (2014), a filosofia educacional bilíngue, o bilinguismo, chegou ao Brasil em 2000 e foi importada da Suécia, propondo-se a educar os Surdos utilizando duas vertentes:

- a) Pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua materna por excelência da pessoa Surda, entendida como Língua 1 (L1);
- b) pela Língua Portuguesa na modalidade escrita, entendida como Língua 2 (L2).

Para tanto, o educando que está matriculado em uma escola que se propõe a adotar a metodologia bilíngue, vai deparar-se com um modelo que:

[...] tem como proposta assegurar o entendimento das aulas e conteúdos que sejam ministrados em Libras ou traduzidos por um intérprete, além de se comprometer com a alfabetização deste aluno na Língua Portuguesa. O treinamento e responsabilidade quanto à fala do aluno não são obrigações da escola, cabendo a este critério uma escolha individual do aluno e de sua família. [...] É muito importante que o espaço em que o aluno com Surdez esteja inserido seja bilíngue, ou seja, na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, de preferência em sua forma escrita. [...] (HONORA, 2014, p.93-94)

Conforme as exposições de Honora, a proposta de educação bilíngue precisa trabalhar com as duas línguas presentes no contexto social do educando Surdo para que ele adquira competência nas duas.

Quadros (2003) argumentou que tanto a Declaração de Salamanca quanto a Declaração dos Direitos Humanos, garantem aos educandos Surdos o direito de terem acesso ao conhecimento em sua língua própria, que, no Brasil é a Libras. A língua, segundo a autora, é a forma que a pessoa utiliza para interação social, sendo, ao mesmo tempo, o início, o meio e o fim dessas interações sociais, políticas e científicas.

Ainda conforme a autora existe várias experiências bilíngues que procuram atender a esse direito da pessoa Surda. Entretanto, diferentes experiências continuam reproduzindo um modelo de reparação e tratamento do Surdo utilizando a Libras como um meio para ensinar a língua portuguesa e não como direito de utilizá-la por si só, como uma língua que traduz a experiência visual.

Quadros (2003) afirma que as implicações do reconhecimento linguístico dos educandos Surdos de terem acesso à sua língua são as seguintes:

[...] a) a aquisição da linguagem; b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica; c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais; d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas); e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento) [...]. (QUADROS, 2003, p. 96).

Como a proposta do bilinguismo chegou ao Brasil em meados do ano 2000, ainda é considerada uma abordagem recente, levando em conta que mudanças educacionais acontecem lentamente.

Por se tratar de uma filosofia educacional direcionada a uma minoria linguística, seu conhecimento, bem como sua difusão e aplicação, podem ainda demorar muito para ser compreendidos na sua essência.

Lacerda (2014) exemplifica o modelo bilíngue na educação de Surdos, afirmando que este se contrapõe ao modelo oralista por considerar o canal visuogestual fundamental na aquisição de linguagem. Contrapõe-se também à filosofia da Comunicação total¹⁰ por defender um espaço efetivo para a Língua de Sinais no trabalho educacional e acrescenta que:

[...] nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visuogestual. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. [...] (LACERDA, 2014, p.40).

Ressalta-se que o uso da metodologia bilíngue para Surdos está assegurado, no Brasil, há pelo menos doze anos, pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Contudo, na prática, a sua aplicação ainda é tímida, estando restrita às poucas escolas bilíngues espalhadas pelo Brasil e à presença do intérprete de Libras, nas salas de aulas mistas, em escolas regulares.

Entretanto, no ensino regular, em salas mistas com ouvintes, não se pode afirmar que somente a presença do intérprete de Libras garante um ambiente bilíngue.

¹⁰ Foi uma abordagem muito utilizada na década de 1980 em que levava em consideração todas as formas possíveis de comunicação, liberando o uso da Língua Brasileira de Sinais, português sinalizado, uso de alfabeto manual, forma de amplificação sonora individual e coletiva, permissão de mímicas, leitura labial, etc. (HONORA, 2014, p. 92).

O bilinguismo é muito mais amplo e complexo do que isso e não pode ser reduzido à figura do intérprete de Libras em sala de aula. Embora sua presença seja fundamental para as interações comunicativas e traduções de uma dada língua de sinais para outra língua, não constitui por si só na garantia do bilinguismo em sala de aula, principalmente se a sua atuação for no Ensino Fundamental I, período em que as crianças Surdas estão em processo de aquisição de linguagem.

Campos (2014) afirma ainda que o Surdo, na política de inclusão no ensino regular, encontra-se em conflito “pois, não é atendido por uma pedagogia da diferença, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir-se subjetividade como diferente do ouvinte.” (CAMPOS, 2014, p.41)

Para a autora, o discurso da inclusão que permeia os programas educacionais governamentais ainda não vê o sujeito Surdo como sujeito cultural, mas, sim, como alguém com deficiência, com necessidade especial, como uma criança com surdez. Somado a isso, utiliza o termo diversidade para definir a inclusão.

Portanto, as implicações dessa concepção de surdez no processo educacional ainda não apareceram nas escolas inclusivas, uma vez que, conforme cita Campos (2014), os próprios programas governamentais ainda não percebem o Surdo sob essa perspectiva e isso acaba afetando diretamente nas práticas docentes com os educandos Surdos.

Assim, a visão clínico-terapêutica ancorada no oralismo, embora não esteja presente nos documentos oficiais, continua sendo praticada de forma velada por meio de atitudes de assistencialismo, piedade e de termos como “deficiente”, “surdo-mudo”, “coitadinho”, “deficiente mental”.

Essa visão do Surdo como incapaz ou como alguém que está inferior ao modelo ouvinte, considerado normal, continua presente na sociedade e nas escolas também, pois muitos educadores ainda consideram o Surdo como alguém limitado devido à sua deficiência.

Por outro lado, a concepção sócio antropológica, ancorada na proposta bilíngue, traz uma nova perspectiva de olhar o sujeito Surdo, a partir da sua diferença, favorecendo o desenvolvimento intelectual, subjetivo, cognitivo e afetivo do sujeito Surdo, considerando não a sua “anormalidade”, mas a sua diferença cultural, social e histórica.

Os educadores, ao adotarem essa perspectiva, enxergarão um sujeito visual que percebe o mundo por um outro canal de comunicação, o canal visuoespacial, e não insistirão em compará-lo com o sujeito ouvinte porque reconhecerão que um não é o avesso do outro, mas que ambos são sujeitos diferentes, historicamente, culturalmente e socialmente falando.

2.2 – A inclusão de Surdos e as possibilidades de escolarização

Um dos fatores preponderantes a ser considerado quando se trata da escolarização de um educando Surdo é que, na maioria das vezes, esse educando chega à escola regular por volta dos cinco ou seis anos de idade, órfão de uma língua compartilhada, em virtude de ser oriundo de uma família ouvinte que desconhece a Libras.

Essa criança, diferentemente das outras crianças ouvintes, que chegam à escola com uma língua estabelecida, chega em desvantagem linguística, necessitando aprender uma língua que lhe possibilite comunicar com as outras pessoas e com o mundo.

Para Vygotsky (2001) é através da linguagem que acontece a regulação da atividade psíquica humana, sendo ela a responsável por permear a estruturação dos processos cognitivos. Assim, a linguagem constitui o sujeito, possibilitando interações fundamentais para que haja construção de conhecimento. Ela é adquirida por meio das interações sociais e é por meio dela que o sujeito se constitui como humano, com suas características que o diferenciam dos animais.

De acordo com Quadros (2011), o processo de aquisição de linguagem acontece naturalmente e inicia-se precocemente, ou seja, assim que o bebê começa a estabelecer relação com o seu meio. A criança adquire a linguagem na interação social com o meio e com as pessoas à sua volta.

Ainda conforme a autora, a linguagem está presente no cotidiano e a criança a experimenta em cada momento de interação, acionando a sua capacidade mediante o contato com a língua que é usada no ambiente em que está inserida. “Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas, filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na Língua de Sinais”. (QUADROS, 2011, p. 15).

Nesse sentido, para Lacerda (2006), é por meio do contato com a linguagem e integrando-se a uma sociedade que faz o uso dela, que o sujeito a adquire. Para as pessoas Surdas esse contato é prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo e as pessoas Surdas, por terem alterações nas funções do ouvido, sejam externas ou internas, têm sua audição prejudicada, seja de forma leve ou profunda, o que torna a aquisição da linguagem tardia, prejudicando seu desenvolvimento.

Lacerda (2014) destaca ainda que o mundo da linguagem é percebido pelos Surdos de forma diferente de sua percepção por uma criança ouvinte. Por conseguinte, para a autora, é importante pensar no papel da Língua de Sinais no desenvolvimento da linguagem da criança Surda. “A Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte.” (LACERDA, 2014, p. 15).

Lacerda (2006, p. 03) acrescenta que, “no caso de crianças surdas, o atraso na linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua.”.

Em decorrência do atraso no desenvolvimento da linguagem, o atraso na escolarização dessas crianças também é acarretado, uma vez que boa parte delas chega à escola com déficit linguístico.

Nesse caso, é necessário realizar, concomitantemente, o trabalho de aquisição de linguagem por meio do ensino da Libras e o aprendizado da língua portuguesa, na modalidade escrita, e ainda administrar todos os outros conteúdos curriculares, o que dificulta todo o processo de aquisição linguística.

Por esse motivo, muitos desistem da escola, evadindo-se. O aprendizado nessas condições torna-se muito mais árduo para a criança Surda. Quando não desistem, repetem inúmeras vezes a mesma série cursada, em uma tentativa frustrada da escola de conseguir que esse educando aprenda como os demais. Considerando o que foi pontuado acerca do desenvolvimento e da aquisição da linguagem pela criança Surda, assim como a importância do aprendizado da Língua de Sinais no decorrer desse processo, um outro fator não menos importante precisa ser considerado: a forma de escolarização dessa criança para que a aquisição da linguagem e o aprendizado da Libras aconteça com sucesso e responsabilidade. Sobre esse assunto, a legislação traz formas diferentes de conceber a inclusão de

Surdos, considerando três formas distintas para que isso ocorra. Entretanto, em todas elas, a proposta da educação bilíngue está presente.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626 de 2005, no capítulo VI, artigo 22, determina que para a inclusão escolar de educandos Surdos, se organizem:

[...]I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. [...] (BRASIL, 2005 p.07).

Ainda conforme o referido Decreto, artigo 22, parágrafo 1º, as escolas ou classes bilíngues são descritas como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, p.07).

É interessante salientar que a lei prioriza a educação bilíngue, preservando a Libras como língua de instrução, mas não a concebe como oferta única e exclusiva ao público Surdo, abrindo seu aprendizado para ouvintes que assim o desejarem. Outro ponto a ressaltar é que a educação bilíngue é priorizada na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, justamente por essa ser a fase crítica de aquisição de linguagem e aprendizado da Língua de Sinais pelas crianças Surdas.

A partir do 6º ano, Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, teoricamente, os educandos já teriam uma língua de sinais adquirida e, assim, melhores condições de acompanhar as aulas com a presença do intérprete, não necessitando tanto, como no caso das crianças menores, de modelos linguísticos mais experientes e fluentes na língua.

Mas, mesmo considerando que no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, os educandos Surdos, teoricamente, já são fluentes na Língua de Sinais, a lei não proíbe a escolarização desses educandos em escolas bilíngues especializadas para Surdos, nas quais a língua de instrução é a Língua de Sinais e, cabe frisar que esta é a preferência da comunidade Surda quando se discute sobre a escolarização desses educandos.

Ocorre que no Brasil ainda existem poucas escolas bilíngues especializadas para Surdos, com profissionais experientes e fluentes em Libras para desenvolver a

proposta do bilinguismo. Essa realidade faz com que os educandos Surdos sejam matriculados nas escolas regulares de ensino, em classes mistas, com Surdos e ouvintes e com a presença do intérprete.

A esse respeito, Dorziat (2004) afirma que o que se observa na escola é que, na maioria das vezes, a inclusão fica restrita ao intérprete da Língua de Sinais e ao Surdo, desconsiderando a interação tão rica e necessária com o educador e com os demais educandos, o que caracterizaria um ambiente natural de sala de aula rico e estimulador. A escola, segundo a autora, desconsidera também a importância, na construção das relações humanas, dos processos de formação de identidade, bem como da conexão entre os conteúdos curriculares e as formas de apreensão e de construção de conhecimentos pelos educandos Surdos. Afirma ainda que:

[...] tratar sobre inclusão significa levar em conta os diferentes modos de vida que vão desde as condições materiais até as formas de organização presentes em cada grupo. Assim, falar sobre um surdo abstrato, como se essa palavra pudesse dizer tudo desse ser humano, remete a uma hierarquização clínica, orgânica. Os surdos são pessoas que possuem diferentes formas de vida material e representam diferentes papéis sociais. Não se pode negar que, sem um aspecto imprescindível ao ser humano – a linguagem –, torna-se difícil abordar aspectos gerais e particulares das relações humanas. [...] (DORZIAT, 2004, p. 01)

A autora ainda argumenta que, para que haja efetivamente a inclusão das pessoas Surdas com o objetivo de participação social, é necessário que as escolas se organizem considerando três critérios: a interação por meio da Língua de Sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Perlin e Strobel (2006), embora se posicionem contrárias à inclusão de educandos Surdos nas escolas regulares, fizeram pontuações importantes a esse respeito:

[...] o ideal é que na inclusão nas escolas de ouvintes, que as mesmas se preparem para dar aos alunos os conteúdos pela língua de sinais através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura, que recebam apoio do professor especialista conhecedor de língua de sinais e enfim, dando intérpretes de língua de sinais, para o maior acompanhamento das aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores surdos, que auxiliem o professor regente e trabalhem com a língua de sinais nas escolas. [...] (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 41)

As autoras ressaltam a importância do acesso das crianças Surdas à Língua de Sinais e a recursos visuais para a melhor compreensão dos conteúdos curriculares, não descartando a presença do intérprete e de educadores Surdos para darem o suporte linguístico necessário aos educadores ouvintes.

Skliar (1998) já trazia uma visão de escola democrática que se preocupava em atender não somente alguns, nesse caso, a maioria, mas atender a todos os seus alunos. Segundo o autor:

[...] a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos. Se ela não tem condições de fazer esse atendimento, o professor precisa entrar em contato com os órgãos competentes e discutir o tema. Como responsável por vários cursos de libras e de intérpretes, entendo que a formação de professores para atender a alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem de sinais e o estudo de uma pedagogia ampla. [...] (SKLIAR, 1998, p.37).

A afirmação de Skliar demonstrou que a preocupação com a formação de professores para atuar com educandos Surdos já era evidente desde a década de 90, época na qual já se percebia um olhar mais amplo em relação à Pedagogia, a fim de explorar outros métodos e estratégias diferentes dos moldes tradicionais.

Honora (2014), ao fazer referência à educação de Surdos, em uma sala de aula regular mista com ouvintes, pondera que algumas medidas importantes precisam ser tomadas no que se refere a ter um ambiente inclusivo, tais como:

[...] a) atividades em classes comuns em escolas regulares com professores capacitados; b) presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais na sala de aula em que está inserido o aluno com Surdez; c) apoio pedagógico especializado em Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da matrícula do aluno. A presença numa sala de aula não dispensa a presença na outra. [...] (HONORA, 2014, p. 88)

A autora afirma que se na escola houver a matrícula de mais de um educando Surdo no mesmo ano escolar, é aconselhável matriculá-los na mesma turma, com a presença do intérprete de Libras, para facilitar a aproximação e a interação entre os pares, garantindo a afirmação da identidade Surda e a socialização.

É importante frisar que sempre que a escola receber um educando Surdo, procure lhe proporcionar oportunidades de aprendizado de Libras, caso ele ainda não a tenha adquirido, oportunize o aprendizado da língua também para a família, caso ainda não saiba, e também para os demais educandos ouvintes estimulando,

assim, a troca de experiências e a interação entre todos os envolvidos no processo educativo, tornando-o mais significativo para todos.

É compreensível entender que quando um educando Surdo chega à escola, esta, na maioria dos casos, se depara com uma realidade até então desconhecida, um universo totalmente diferente do habitual que envolve uma maneira diferente de se perceber o mundo, um universo visual. Entretanto, para o educando Surdo, também é tudo novo e diferente, pois ele passará a aprender e a conviver com duas línguas concomitantemente, com uma cultura e visão de mundo diferentes da dele.

A forma de os ouvintes perceberem o mundo e interagir com ele envolve, na maior parte do tempo, a oralização, o que para o Surdo não tem significado algum. Este, por sua vez, percebe e interage no mundo por meio da visualização e a visão atribui ao Surdo os significados que a audição e oralização atribuem ao ouvinte.

Portanto, são duas formas distintas de percepção e interação com o mundo, sendo que essas duas realidades precisam conviver no mesmo ambiente educacional e serem atendidas em suas especificidades e singularidades.

Saber lidar com essa situação não é fácil, mas também não é impossível. É preciso unir esforços de toda a equipe escolar e buscar o apoio e a parceria de pessoas experientes na área para que a escola consiga colocar em prática a abordagem bilíngue como proposta educacional. Ressalta-se que, nesse contexto, que para Quadros (1997) o bilinguismo significa:

[...] uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. [...] (QUADROS, 1997, p. 27)

Entretanto, Silva, Silva e Reis (2012) ressaltam a importância de se saber trabalhar com a abordagem bilíngue, considerando as diferentes formas de trabalho dentro dessa concepção e, principalmente, a forma correta de usar as duas línguas no contexto de sala de aula:

[...] a partir da mesma têm-se mais oportunidades e diferentes formas de se trabalhar com os alunos surdos. Na concepção da Educação Bilíngue, o professor trabalha com as duas línguas para ensinar os alunos surdos, ou seja, em um momento utiliza a Língua de Sinais e, um outro, a Língua Portuguesa. Lembrando que não se deve usar as duas línguas ao mesmo tempo; o importante é adequar a nova metodologia aos alunos surdos e fazê-los entender a segunda língua (a Língua Portuguesa), para que eles possam se adaptar com toda facilidade na sociedade [...]. (SILVA; SILVA, REIS, 2012, p. 155)

Outro ponto a ser mencionado na inclusão de educandos Surdos, independentemente da opção de escolarização desses sujeitos, é a oferta do AEE, garantida por lei, no horário contra turno da escolarização obrigatória.

Esse atendimento pode ser ofertado na mesma escola que o educando estiver matriculado, em escolas próximas à sua residência ou em instituições especializadas, em regime de parceria com a escola do ensino regular.

Segundo Santos e Lacerda (2014), o AEE reconhece de antemão que a escola por si só não conseguirá sozinha dar conta do atendimento aos educandos Surdos, considerando todas as suas necessidades, precisando, nesse caso, ofertar um atendimento complementar à escolarização obrigatória. Isto se justifica,

[...] se considerarmos que grande parte dos alunos surdos chega à escola sem domínio de uma língua, que conhece de maneira precária o Português e que tem, em geral, pouco ou nenhum contato com a Língua de Sinais, a grande tarefa do AEE será criar espaço para propiciar a aquisição e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, para esses sujeitos. [...] (SANTOS; LACERDA, 2014, p. 143)

Considerando que a aquisição de uma língua ocorre na interação com outros pares usuários e fluentes da mesma língua, com a Libras não é diferente. Por essa razão, seria oportuno que o AEE fosse conduzido por instrutores e/ou professores Surdos, durante dois dos três momentos a que se propõe, para que a interação da criança aprendiz da Língua de Sinais com um par mais experiente e fluente na língua, aconteça de forma natural, tendo a Libras como a língua de domínio. No outro momento a que se destina o AEE, a condução ficaria a cargo de um professor de língua portuguesa, ouvinte, mas também fluente em Libras.

Para que haja cada vez mais a presença de Surdos adultos, instrutores e/ou educadores, dentro das escolas, é necessário incentivá-los a continuarem seus estudos, oferecendo condições adequadas para tal, para que consigam ocupar

esses espaços que, atualmente, têm sido preenchidos por educadores ouvintes, muitas vezes sem fluência em Libras.

O educador, para atuar no AEE, precisa saber articular o seu trabalho com o professor da sala regente, buscando os recursos pedagógicos de acessibilidade que possibilitem o desenvolvimento dos alunos, procurando sempre, em parceria com os demais profissionais da escola, eliminar ou pelo menos, diminuir as barreiras existentes entre o aluno e o ambiente escolar.

Segundo Damásio (2007), o professor, ao planejar suas atividades do AEE, deve elaborá-las e desenvolvê-las em parceria com o professor que ministra aulas de Libras, se a escola tiver esse professor, o professor regente e o professor de Língua Portuguesa para Surdos.

Esse planejamento coletivo deve iniciar-se com a definição do conteúdo curricular seguido do plano de ensino, do preparo dos cadernos de estudos do educando, nos quais os conteúdos serão inter-relacionados.

O AEE não pode ser uma modalidade substitutiva à escolarização obrigatória, por tratar-se de um serviço da educação especial que visa complementar e/ou suplementar a escolarização regular.

Conforme Silva, Silva e Reis (2012), o trabalho do educador no AEE precisa envolver três momentos didático-pedagógicos distintos:

- a) Momento para o ensino de Libras: momento em que todos os educandos Surdos terão aulas de Libras para ampliar seus conhecimentos na língua e ampliar o vocabulário, inclusive de termos científicos;
- b) momento para o ensino da língua Portuguesa como segunda língua para educandos Surdos: momento em que serão trabalhadas todas as especificidades da Língua Portuguesa, considerando o conhecimento dessa língua por cada aluno. Esse momento deve ser conduzido por um educador especialista na área, preferencialmente;
- c) momento da informação e cultura: momento em que serão apresentadas, aos educandos, informações básicas do mundo e diferentes experiências culturais e sociais.

Ainda conforme as autoras, o AEE não tem a função de escolarizar e nem tampouco de oferecer aulas de reforço aos educandos Surdos. Seu objetivo é oferecer condições complementares ao desenvolvimento da pessoa para que ela

consiga se desenvolver bem na escola. Acrescentam, ainda, que, no AEE, o educador “desenvolve e amplia as condições de uso destes caminhos, ou seja, recursos para que os estudantes tenham todas as condições necessárias para o acesso e a permanência com qualidade no ensino regular.” (SILVA; SILVA; REIS, 2012, p. 159).

Portanto, a inclusão de educandos Surdos no ensino regular implica diversos olhares que se entrecruzam e se entrelaçam, considerando a articulação de um espaço e um contexto escolar pedagógico e social que os abrace como um todo, levando em conta todos os aspectos que envolvem o seu desenvolvimento.

Entretanto, para que os diversos olhares se complementem e se unam a um objetivo comum, é importante atentar-se às estratégias metodológicas adotadas para o ensino e a aprendizagem desses educandos, uma vez que as práticas pedagógicas adotadas pelo professor podem revelar não somente a sua concepção de inclusão, mas também a sua própria concepção de educação.

2.3 – Práticas pedagógicas para o ensino do educando Surdo

Quando há a presença de educandos Surdos em uma sala de aula, é pertinente que o professor considere as singularidades que envolvem o processo de compreensão e construção de sentidos desses estudantes em relação aos demais educandos ouvintes.

Se, ao contextualizar as aulas utilizando os diversos gêneros que circulam socialmente, apoiando-se em recursos visuais, faz com que o aprendizado se torne mais atraente e significativo para os educandos ouvintes, essa estratégia torna-se essencial para os Surdos. Segundo Lacerda; Santos e Caetano (2014, p.184):

[...] se estas estratégias auxiliam os alunos ouvintes a uma melhor compreensão dos temas trabalhados, para alunos surdos elas são ainda mais imprescindíveis, uma vez que eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa. [...]

Conforme relato das autoras, os educandos Surdos chegam, por vezes, ao espaço escolar, com conhecimento de mundo reduzido em relação aos ouvintes, uma vez que a escassez de informação disponível socialmente, tanto na mídia televisiva, quanto na mídia impressa, em Libras, faz com que esses educandos fiquem em desvantagem se comparado aos ouvintes, no que se refere ao acesso à informação e ao letramento.

Atualmente, com o avanço tecnológico e com a globalização, praticamente todos os lares têm acesso a recursos visuais, desde os mais comuns, como a televisão, até ambientes virtuais como as redes sociais e os aplicativos.

Os aplicativos para celulares como o “Prodeaf”, o “Handtalk” e o “Unilibras¹¹” são ferramentas úteis no dia a dia dos Surdos, de todos aqueles que trabalham diretamente com eles, e para todas as pessoas em geral, que têm curiosidade em conhecer um pouco sobre a língua ou que, às vezes, se deparam com uma pessoa Surda em uma situação de emergência e não sabem se comunicar.

Entretanto, é importante ressaltar que esses aplicativos não substituem a figura do intérprete de Libras, uma vez que os primeiros desenvolvem um trabalho semelhante ao dicionário, atribuindo o sinal à palavra pesquisada, isoladamente, enquanto que os últimos são profissionais, com o cargo reconhecido por lei e um código de ética que rege a sua atuação. O trabalho do profissional intérprete de Língua de Sinais é sério, complexo e não se limita apenas à interpretação de aulas em uma sala de aula, havendo um leque de possibilidades de atuação desse profissional na sociedade.

Em relação aos recursos visuais que não envolvem propriamente a questão tecnológica, Lacerda, Santos e Caetano (2014) relatam que nas aulas de artes, por exemplo, com estratégias voltadas para a cultura visual, é possível desenvolver excelentes trabalhos em que toda a turma poderá ser beneficiada. Acrescentam que outras áreas, como a comunicação e a informática, também podem explorar esse universo visual com programas e didáticas específicas.

Outra estratégia mencionada pelas autoras, dentro dessa perspectiva visual, é o recurso da construção de mapas conceituais, cuja definição seria:

¹¹ “Prodeaf, Handtalk e Unilibras” são aplicativos para celular visando a acessibilidade em Libras para pessoas Surdas e ouvintes interessados por essa comunicação. Todos os aplicativos são gratuitos e podem ser baixados nos celulares e tablets por meio das lojas virtuais de cada aparelho como “playstore” “appstore”.

[...] uma ferramenta para organizar e representar conhecimento, ou seja, configura-se como uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Assim, no mapa conceitual, os conceitos aparecem dentro de caixas (quadrados, círculos, retângulos, entre outros), enquanto as relações entre os conceitos são especificadas por meio de frases de ligação nos arcos (setas, flechas, linhas) que unem os conceitos. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 188).

De acordo com as autoras, os mapas conceituais podem ser utilizados pelos professores para anteciparem um tema ou conteúdo que será abordado, favorecendo uma visão panorâmica daquilo que se pretende trabalhar em relação ao assunto, ou também pelos próprios alunos, como forma de sintetizar os conhecimentos acerca do que foi trabalhado pelo professor.

Ainda explorando estratégias metodológicas que valorizem as experiências visuais no trabalho com educandos Surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2014) trazem a discussão sobre uma pedagogia visual que atenda as necessidades dos Surdos que se encontram imersos em um mundo visual e, conseqüentemente, aprendem através dele.

As autoras definem a pedagogia visual como “uma área do conhecimento que procura acompanhar os avanços tecnológicos e sociais, e entre eles está atenta às tendências da chamada Sociedade da Visualidade”. (LACERDA; SANTOS, CAETANO, 2014, p.186).

Nesse sentido, é interessante que o educador perceba que para contribuir e favorecer a aprendizagem dos educandos Surdos, não basta apresentar a eles os conteúdos em Libras, mas sim aproveitar toda a potencialidade visual que essa língua tem para explicar os conteúdos em sala de aula.

É importante também que o professor procure meios de aprofundar seus conhecimentos na língua de sinais para que consiga auxiliar o educando Surdo na compreensão dos conteúdos e não seja exigido do intérprete mais do que compete à sua função, que, nesse caso, é o ato de traduzir e interpretar de uma língua para a outra, a fala do professor, fazendo uma ponte de comunicação.

A presença do intérprete de Libras é fundamental para que os educandos Surdos tenham acesso à informação em sua própria língua dentro da sala de aula e a parceria com o professor regente é imprescindível para que o trabalho de ambos fluam naturalmente.

Em relação à figura do intérprete, destaca-se que desde a publicação do Decreto nº 5626 de 2005, a demanda por esse profissional tem crescido ano a ano. Entretanto, é preciso atentar-se para o que, Lacerda e Poletti (2009) relatam em relação à presença do intérprete em sala de aula:

[...] a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. [...] (LACERDA; POLETTI, 2009, p. 175)

Entende-se que ao discutir práticas pedagógicas específicas para educandos Surdos, é fundamental pensar em recursos visuais diversificados como estratégias metodológicas de apoio, sendo que esses recursos devem variar desde os *slides*, *softwares* e aplicativos virtuais, até materiais simples, encontrados no dia a dia como revistas, jornais, panfletos e livros.

Os educadores precisam compreender que as pessoas Surdas são essencialmente visuais e que, portanto, seu canal de comunicação e aprendizado é o visual, assim, insistir em práticas e/ou estratégias que privilegiem a oralização e a audição é discriminar e excluir os educandos Surdos presentes em suas salas de aula. Também é importante que atentem pelo fato de que os recursos visuais devem ser diversificados contendo informações que utilizem a linguagem verbal e principalmente a não verbal, uma vez que esses educandos, em sua maioria, não são letrados em Língua Portuguesa e ao trabalhar exclusivamente com a linguagem verbal, também estarão excluindo os educandos Surdos de suas aulas.

Portanto, utilizar todos os recursos que explorem a cultura visual será uma tentativa válida para mediar a construção e a compreensão do conhecimento pelos educandos Surdos e, conseqüentemente, também será útil aos demais educandos da turma, uma vez que a aula enriquecida de recursos visuais faz com que esta se torne mais prazerosa e significativa para todos.

SEÇÃO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção abordamos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, o contexto pesquisado, os instrumentos selecionados para a coleta dos dados bem como a apresentação dos sujeitos, o perfil e caracterização de cada um.

3.1 – Tipo de pesquisa

Escolher um método para conduzir uma pesquisa nem sempre é uma tarefa simples, principalmente quando se pretende pesquisar uma realidade em que o pesquisador está ou já esteve envolvido.

Assim, optou-se, desde o início do projeto, pela abordagem qualitativa, por considerá-la a mais adequada para essa pesquisa e por levar em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, procurou-se ouvir e dar voz aos participantes, privilegiando a análise dessas “vozes” em detrimento à quantificação de dados coletados objetivamente.

Para reafirmar que a pesquisa qualitativa se mostra como a opção mais adequada neste estudo, Chizzotti (2005) relata que esta pesquisa estuda os fenômenos humanos e sociais, investigando as significações dos fatos de acordo com o contexto em que ocorrem, procurando sempre uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

Corroborando com o relato de Chizzoti, Lüdke e André (2015) mencionam que a pesquisa Qualitativa, também conhecida como naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado, enfatizando mais o processo e percurso da pesquisa do que o produto final, preocupando-se em com a perspectiva dos participantes.

Ainda conforme as autoras, a justificativa para que o pesquisador mantenha o contato direto com a situação pesquisada é de que os fenômenos são fortemente influenciados pelo seu contexto.

Demo (2011, p. 152) define as pesquisas Qualitativas como:

[...] metodologias alternativas porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade. Advindo geralmente esse gesto da parte das ciências sociais, existe o interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples. [...]

Ainda segundo o autor, é conveniente a convivência com os entrevistados a fim de se fazer e refazer os depoimentos quantas vezes forem necessárias, até que se atinja um formato relativamente estável. (DEMO, 2011).

Desse modo, entende-se que a pesquisa Qualitativa favorece o pesquisador, uma vez que permite o ir e vir na pesquisa, refazendo e reestruturando as rotas, sempre que julgar necessário, fato que ocorreu diversas vezes no presente trabalho.

Em relação aos procedimentos, optou-se pela pesquisa do tipo descritiva que, segundo Lüdke e André (2015, p. 13), “é rica em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.”

Nesse tipo de pesquisa, todos os dados da realidade investigada são importantes, sendo que o pesquisador deve estar atento ao maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois todas as informações, mesmo aquelas tidas como triviais, devem ser consideradas por poderem ser relevantes e contribuir para uma melhor compreensão do problema de pesquisa proposto.

3.2 – O contexto da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em um novo contexto no que diz respeito à educação de Surdos no município de Uberaba, pois, até o ano de 2015, a quantidade de educandos Surdos, comunicantes por meio da Libras, matriculados em escolas regulares de ensino, principalmente no ensino fundamental, era reduzida.

O motivo do baixo índice de matrículas no ensino regular acontecia, principalmente, porque na cidade havia e, ainda há, uma escola bilíngue para Surdos, especializada nessa área e referência em toda a região há mais de 60

anos.

Entretanto, em 2016, por motivos burocráticos de prestação de serviços e convênios firmados com as Secretarias de Educação Estadual e Municipal, a escola especializada deixou de contar com os profissionais do magistério, até então cedidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Assim, a escola não conseguiu permanecer com a oferta do Ensino Fundamental II e todos os educandos que se encontravam nesse nível de ensino foram transferidos para escolas da rede regular de ensino. Nesse caso, a maior parte dos educandos foi matriculada em uma escola da rede estadual de ensino, já habituada em receber Surdos há mais de 20 anos. Os demais foram matriculados em duas escolas públicas da rede municipal de ensino, ambas vivenciando esta experiência pela primeira vez.

Portanto, a presente pesquisa foi realizada em duas das três escolas públicas de educação básica, do município de Uberaba, Minas Gerais, mencionadas acima, sendo a primeira escola da rede municipal de ensino e a segunda da rede estadual de ensino.

Em relação à escola da rede municipal de ensino, optou-se pela escola na qual houve mais adaptação por parte do educando Surdo matriculado, pois, na outra escola municipal, os educandos matriculados demonstraram instabilidade em relação à sua permanência. Sendo assim, optou-se por aquela em que o educando, aparentemente, sentia-se bem.

Quanto aos critérios de seleção, nesse caso, estes foram construídos em virtude de as duas escolas escolhidas vivenciarem contextos diferentes em relação à inclusão de educandos Surdos, no município.

A primeira delas, da rede municipal de ensino, está vivenciando, pela primeira vez, a experiência da inclusão de um educando Surdo em seu contexto. É tradicional no município e oferta, à comunidade, as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, tendo como público alvo crianças e adolescentes na faixa etária de seis a quatorze anos.

A segunda escola, da rede estadual de ensino, foi selecionada pela pesquisadora, por possuir larga experiência em receber educandos Surdos em seu contexto educacional, há cerca de vinte anos. A escola conta também, em sua equipe, com profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais - TILS e com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às

Pessoas com Surdez (CAS). Oferta os Ensinos Fundamental II e Médio e o público alvo concentra-se na faixa etária que varia de onze a dezessete anos em média.

A pesquisadora considera que o estudo se torna mais rico e relevante ao considerar os dois contextos opostos das escolas mencionadas, uma vez que as experiências de inclusão, em cada uma delas, têm acontecido diferentemente, tanto para os educadores, quanto para os próprios educandos. Acredita-se que essas experiências podem influenciar na percepção que cada participante da pesquisa tem sobre o processo de inclusão de Surdos no ensino regular.

3.3 – Os sujeitos da pesquisa

Foram selecionados 11 sujeitos, sendo seis educadores e cinco educandos. Optou-se por desenvolver a pesquisa tendo como foco as percepções apenas dos educadores e educandos, desconsiderando, portanto, nesse caso, as percepções dos intérpretes de Libras e demais profissionais do magistério das duas escolas participantes.

Quanto aos educadores, os critérios de seleção foram os seguintes: possuir maior quantidade de aulas na matriz curricular, sendo, portanto, os educadores de Língua Portuguesa e de Matemática, lecionar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio; e ter, pelo menos, um educando Surdo matriculado em sua sala de aula.

Quanto aos educandos, a seleção baseou-se nos seguintes critérios: fluência na Língua de Sinais, uma vez que a fluência é relevante para a pesquisa que ora se apresenta, por tratar-se de um educando mais consciente e mais seguro, com capacidade de se expressar em sua própria língua; e o nível de escolarização, uma vez que educandos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio já vivenciaram um tempo maior de escolarização e podem contribuir mais com o estudo.

Procurou-se realizar a coleta de dados de todos os participantes em seus *lôcus* de atuação, evitando, assim, possíveis entraves na participação, como dificuldades de deslocamento.

Para efeito de melhor organização e compreensão a respeito das siglas atribuídas a cada um dos sujeitos participantes, bem como das escolas e níveis de ensino, foram elaborados quatro quadros explicativos, conforme demonstrado abaixo.

Quadro 1- Escolas participantes da pesquisa

ESCOLA	SIGLA
Municipal	E1
Estadual	E2
TOTAL	02

Dados elaborados pela pesquisadora.

Quadro 2 - Níveis de Ensino que compõem o lócus da pesquisa

NÍVEL	SIGLA
Ensino Fundamental II	EFII
Ensino Médio	EM

Dados elaborados pela pesquisadora.

Quadro 3 – Educadores participantes da pesquisa

PROFESSORES	SIGLA
Língua Portuguesa – EFII - E1	P1
Matemática – EFII - E1	P2
Língua Portuguesa – EM – E2	P3
Matemática – EM – E2	P4
Língua Portuguesa – EM – E2	P5
Matemática – EM – E2	P6
TOTAL	06

Dados elaborados pela pesquisadora.

Quadro 4 – Educandos participantes da pesquisa

ALUNOS	SIGLA
Aluno – EFII – E1	A1
Aluno – EM – E2	A2
Aluno – EM – E2	A3
Aluno – EM – E2	A4
Aluno – EM – E2	A5
TOTAL	05

Dados elaborados pela pesquisadora.

3.4 - Caracterização e perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 11 (onze) sujeitos de 02 (duas) escolas, sendo eles:

- 06 (seis) educadores: 03 (três) de Matemática e 03 (três) de Língua Portuguesa;
- 05 (cinco) educandos Surdos fluentes em Libras;
- 02 (duas) escolas públicas do ensino básico: 01 (uma) da rede municipal de ensino e 01 (uma) da rede estadual de ensino.

Conforme mencionado na seção anterior, todos os participantes, assim como os gestores das duas escolas públicas que serviram como lócus para a pesquisa, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, momento em que foram apresentados a eles os passos da pesquisa, seus objetivos e relevância, bem como a garantia de que nenhum nome ou referência às escolas em que atuam ou estudam seriam citados. Foram informados, também, sobre a confiabilidade e privacidade dos participantes.

A seguir os sujeitos serão caracterizados, conforme as informações coletadas no ato das entrevistas.

Iniciaremos pela caracterização e o perfil dos educadores participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Caracterização dos educadores quanto ao sexo, idade, formação, ano de formação, tempo de atuação e situação funcional

Identificação	Sexo	Idade	Formação	Ano de Formação	Tempo de atuação	Situação funcional
P1	Feminino	Entre 50 e 60 anos	Letras – Português/ Espanhol	2005	12 anos	Efetiva
P2	Feminino	Entre 30 e 40 anos	Licenciatura em Matemática; Sistemas de Informação	2010	10 anos	Contratada
P3	Feminino	Entre 30 e 40 anos	Letras – Português/ Inglês	2007	12 anos	Efetiva
P4	Feminino	Entre 30 e 40 anos	Direito; Letras- Português/ Espanhol	2011	04 anos	Efetiva
P5	Masculino	Entre 30 e 40 anos	Licenciatura em Matemática	2005	12 anos	Efetivo
P6	Masculino	Entre 60 e 70 anos	Licenciatura em Matemática; Engenharia Civil	1972	45 anos	Efetivo

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora durante as entrevistas realizadas entre maio-junho de 2017.

Conforme os dados informados no quadro acima, os educadores participantes dessa presente pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino, sendo 04 (quatro) educadoras e 02 (dois) educadores.

As idades variam de 30 a 70 anos e a formação acadêmica é específica na área de atuação em que lecionam, embora dois dos participantes tenham graduação em outras áreas diferentes como Direito e Engenharia Civil.

Em relação ao tempo de formação, pode-se dizer que a maioria tem menos de 20 anos de profissão, com exceção do participante P6 que se formou há quarenta e cinco anos atrás. Quanto ao tempo de atuação, verificou-se que todos os educadores começaram a lecionar logo que terminaram a graduação e estão na mesma função até o presente momento, com exceção das educadoras P2 e P3 que já atuavam antes mesmo de se formarem em nível de graduação.

Quanto à situação funcional, percebeu-se que dos seis educadores entrevistados, apenas um não é efetivo na função e escola na qual atuava no momento da pesquisa.

Professora 01: P1

A educadora identificada como P1 é do sexo feminino, tem 55 (cinquenta e cinco) anos de idade, é formada em Letras – Língua Portuguesa/Espanhol e magistério, em nível médio. Formou-se no ano de 2005, mas já havia atuado como alfabetizadora por 25 (vinte e cinco) anos. Há 12 (doze) anos atua como educadora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. É efetiva da rede municipal de ensino do município de Uberaba, Minas Gerais.

Professora 02: P2

A educadora identificada na pesquisa como P2 é do sexo feminino, tem 34 (trinta e quatro) anos de idade, é bacharel em Sistemas de Informação e licenciada em Matemática. Formou-se, na licenciatura, no ano de 2010, mas já atuava na docência antes da sua formação. Atua há 10 (dez anos) como educadora de Matemática, possui Mestrado na área de atuação e leciona para os anos finais do Ensino Fundamental. É contratada da rede municipal de ensino do município de Uberaba, Minas Gerais.

Professora 03: P3

A educadora identificada como P3 é do sexo feminino, tem 32 (trinta e dois) anos de idade e é formada em Letras – Língua Portuguesa/ Inglês. Além da graduação, a educadora também possui especialização em supervisão, inspeção e gestão escolar. Formou-se no ano de 2007, mas já atuava na docência antes de sua formação. Há 12 (doze) anos atua como educadora de Língua Portuguesa, sendo 04 (quatro) anos somente na escola pesquisada. A educadora é efetiva da rede estadual de ensino do município de Uberaba, Minas Gerais.

Professora 04: P4

A educadora identificada nessa pesquisa como P4 é do sexo feminino, tem 39 (trinta e nove) anos de idade e é formada em Letras – Língua Portuguesa/Espanhol. Além da licenciatura, a educadora também possui formação acadêmica em Direito, com especialização em Direito Penal. Formou-se, em licenciatura, em 2011 e atua há 04 (quatro) anos na docência de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Dos 04 (quatro anos) de docência, há 01 (um) e 06 (meses) tem atuado na escola pesquisada. A educadora é efetiva da rede estadual de ensino do município de Uberaba, Minas Gerais.

Professor 05: P5

O educador identificado, nessa pesquisa, como P5, é do sexo masculino, tem 37 (trinta e sete) anos de idade e formou-se em Licenciatura em Matemática. O educador além da graduação, atualmente cursa Engenharia Civil. Formou-se no ano de 2005 e, desde então, atua com a disciplina de Matemática no Ensino Médio, totalizando 12 (doze) anos de docência. O educador é efetivo da rede estadual de ensino do município de Uberaba, Minas Gerais.

Professor 06: P6

O educador identificado como P6 é do sexo masculino, tem 63 (sessenta e três) de idade e formou-se em Licenciatura em Matemática. Além da graduação na área educacional, o educador também possui graduação em Engenharia Civil e, segundo ele, por um tempo, atuou como Engenheiro Civil. Formou-se em 1972 e atua há 45 (quarenta e cinco) anos na docência, sendo 18 (dezoito) anos somente na escola pesquisada. O educador leciona matemática para o Ensino Médio e é efetivo da rede estadual de ensino do município de Uberaba, Minas Gerais.

Passaremos, nesse momento, para a caracterização e perfil dos sujeitos Surdos participantes dessa pesquisa quanto ao sexo, idade, nível de ensino e rede de ensino, conforme mencionado no quadro 07 (sete).

Quadro 6 - Caracterização dos educandos Surdos quanto ao sexo, idade, nível de ensino e rede de ensino.

Identificação	Sexo	Idade	Nível de ensino	Rede de Ensino
A1	Masculino	Entre 15 e 20 anos	Ensino Fundamental II	Municipal
A2	Feminino	Entre 15 e 20 anos	Ensino Médio	Estadual
A3	Feminino	Entre 15 e 20 anos	Ensino Médio	Estadual
A4	Masculino	Entre 15 e 20 anos	Ensino Médio	Estadual
A5	Masculino	Entre 20 e 30 anos	Ensino Médio	Estadual

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora durante as entrevistas no período de maio-junho de 2017.

Observou-se, por meio do quadro 6, que dos educandos Surdos entrevistados, 50% são do sexo feminino e 50 % do sexo masculino. A maioria encontra-se na faixa etária que varia entre 15 (quinze) a 20 (vinte) anos de idade, com exceção do A5, cuja idade varia entre 20 (vinte) e 30 (trinta) anos, fato que na escolarização de educandos Surdos, não é incomum.

Quanto ao nível de ensino, foi entrevistado apenas 01 (um) educando do Ensino Fundamental II, sendo os outros 04 (quatro) do Ensino Médio. Em relação à rede de ensino, apenas 01(um) estuda na rede municipal de ensino, ao passo que os outros 04 (quatro) estão matriculados na rede estadual de ensino, fato que na cidade pesquisada também não é incomum.

Aluno 01: A1

O educando, identificado na pesquisa como A1, é do sexo masculino, tem 15 (quinze) anos de idade e estuda no 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino. É o segundo ano desse educando nessa escola, sendo que anteriormente ele estudava em uma escola bilíngue especializada para Surdos do município de Uberaba, Minas Gerais, na qual cursou desde a

Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental II. Foi transferido para a escola regular inclusiva no 7º ano do Ensino Fundamental e é filho de pais ouvintes, se comunica apenas pela Libras e é fluente na língua.

Aluna 02: A2

A educanda, identificada na pesquisa como A2, é do sexo feminino, tem 17 (dezessete) anos de idade e cursa o 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual de ensino. É seu segundo ano na escola regular, sendo que anteriormente estudava em uma escola bilíngue para Surdos do município de Uberaba, Minas Gerais. Estudou em escola especializada desde a Educação Infantil até o 8º ano do Ensino Fundamental, tendo sido transferida para a escola regular inclusiva no 9º ano do Ensino Fundamental. É filha de pais ouvintes, comunica-se apenas pela Libras e é fluente na língua.

Aluna 03: A3

A educanda, identificada como A3, é do sexo feminino, tem 16 (dezesseis) anos de idade e cursa o 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual de ensino. Ela não reside no município de Uberaba e necessita de transporte para vir todos os dias estudar. É seu segundo ano na escola regular, sendo que anteriormente havia estudado em uma escola bilíngue para Surdos do município de Uberaba, Minas Gerais. Estudou na escola especializada desde a Educação Infantil até o 8º ano do Ensino Fundamental, tendo sido transferida para a escola regular inclusiva no 9º ano do Ensino Fundamental. É filha de pais ouvintes, comunica-se apenas pela Libras, sendo fluente na língua.

Aluno 04: A4

O educando, identificado na pesquisa como A4, é do sexo masculino, tem 19 (dezenove) anos de idade e cursa o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual de ensino. Cursou o Ensino Fundamental I e parte do Fundamental II na escola bilíngue especializada para Surdos do município de Uberaba, Minas Gerais. Foi transferido para a escola regular inclusiva no 8º ano do Ensino

Fundamental e lá permanece até o momento da presente pesquisa. É filho de pais ouvintes, comunica-se somente por meio da Libras, sendo fluente na língua.

Aluno 05: A5

O educando, identificado como A5, é do sexo masculino, tem 26 (vinte e seis) anos de idade e cursa o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual de ensino. Já estudou na escola bilíngue para Surdos do município de Uberaba, Minas Gerais, ficou um tempo fora da escola e retornou aos estudos posteriormente. Atualmente o educando estuda e trabalha. É filho de pais ouvintes e comunica-se por meio de Libras, sendo fluente na língua.

3.5 – Instrumentos de coleta de dados

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, pois representa um dos instrumentos básicos para se chegar aos objetivos propostos dentro da perspectiva da pesquisa Qualitativa.

Considerando que a interação é importante para o desenvolvimento humano, bem como para a ampliação dos conhecimentos, a entrevista proporciona essa relação de interação e, segundo Lüdke e André (2015, p. 39) há:

[...] uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto, com base nas informações que ele detém e que, no fundo, é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. [...]

Ainda conforme as autoras, a técnica da entrevista exerce uma enorme vantagem sobre as outras técnicas ao permitir a captação corrente e imediata da informação desejada, praticamente sobre qualquer tópico e tipo de participante. Ela permite, também, o aprofundamento de pontos levantados pela pesquisa que, por meio de outras técnicas, ficariam no campo da superficialidade. Entretanto, ao optar por essa técnica, há de se ter o cuidado e, principalmente, o respeito pelo

entrevistado que vai desde o local e horário marcado para acontecer a entrevista, ao respeito pelas suas ideias, valores, cultura e impressões, até a garantia de sigilo e anonimato em relação às informações passadas pelo entrevistado. Conforme mencionam Lüdke e André (2015):

[...] ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 41)

Nesta pesquisa, as perguntas das entrevistas foram elaboradas de acordo com cada grupo, sendo que, para o grupo de educadores, foram elencadas perguntas específicas sobre a sua formação profissional, a sua concepção de inclusão de Surdos e estratégias metodológicas utilizadas. Já para o grupo de educandos Surdos, foram elaboradas perguntas relacionadas à concepção de inclusão, dificuldades em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e estratégias metodológicas utilizadas pelos educadores em sala de aula, levando em consideração a presença de educandos Surdos na turma.

Após a explanação dos objetivos da pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar, cientes de que nenhum nome seria revelado sem sua autorização e que não passariam por nenhum tipo de constrangimento, explicitando, também, que a qualquer momento estariam livres para desistirem de participar.

As entrevistas semiestruturadas direcionadas aos educadores foram realizadas nas escolas participantes, em horário marcado e sugerido por eles, sendo a maioria realizada no ambiente da sala dos professores.

Apenas duas entrevistas foram realizadas em outros ambientes, sendo uma delas em sala de aula, por estar a educadora em questão em momento de aplicação de provas e ter preferido conceder a entrevista no local em que se encontrava. A outra ocorreu no horário do intervalo e o educador em questão concedeu a entrevista em uma antessala, local que julgou ser mais tranquilo para o procedimento.

Optou-se por gravar as entrevistas dos educadores, uma vez que a gravação permite a atenção exclusiva do entrevistador ao entrevistado, mantendo a

versão original e as características da fala de cada um dos participantes, além de evitar possíveis distorções que podem ocorrer na transcrição imediata da fala para a escrita.

Segundo Lüdke e André (2015, p. 43) “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.”.

As entrevistas direcionadas aos educandos Surdos também foram realizadas nas escolas em que eles estudam, no horário de aula de cada um, mediante autorização prévia da Direção e da Coordenação Pedagógica de cada escola.

Nesse caso, optou-se por filmar as entrevistas, uma vez que todos os educandos Surdos se comunicam exclusivamente pela Libras. Assim, a pesquisadora entendeu que optar pela filmagem era a estratégia mais coerente e fidedigna.

A filmagem, nesse caso, oportunizou também à pesquisadora a transcrição na íntegra de tudo que os participantes disseram durante a entrevista, possibilitando ser assistida quantas vezes fossem necessárias, para que se chegasse à tradução mais adequada das respostas emitidas por cada um.

As entrevistas foram conduzidas pela própria pesquisadora, que entrou em contato com cada um dos participantes e providenciou o melhor horário e condições para que tudo acontecesse sem intercorrências.

No caso dos educandos Surdos, a própria pesquisadora sinalizou todas as perguntas, já que é intérprete de Libras, contando com o apoio de outra intérprete, no momento da filmagem, para auxiliar com a câmera.

Aos educadores foram feitas seis perguntas e aos educandos cinco, todas de acordo com os objetivos da pesquisa, bem como das hipóteses levantadas acerca do problema proposto.

2.5 – Técnica de análise dos dados

A Análise de Conteúdo foi a técnica escolhida para realizar a análise dos dados da presente pesquisa. Segundo Bardin (2016, p.37), “a análise de conteúdo

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e preza pelo rigor do método como maneira de não se perder nos propósitos de seu objeto. Proposta por Bardin, ela refere-se ao estudo de documentos e textos, sendo associada tanto aos significados, quanto aos significantes da mensagem. É uma técnica que utiliza, além dos procedimentos sistemáticos de descrição dos conteúdos, as inferências e as deduções lógicas feitas pelo pesquisador.

A mesma técnica pode ser usada para pesquisas do tipo qualitativas, bem como quantitativas, praticando tanto a hermenêutica quanto as categorias numéricas. Ressalta-se que no viés da hermenêutica, há a busca pela compreensão de significados e, como muitos deles são ocultos, este se apresenta como o principal caminho trilhado pelo pesquisador.

Segundo Bardin (2016), a técnica de Análise de Conteúdo é totalmente aplicável às pesquisas do tipo Qualitativas por estas conseguirem incorporar o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e também às estruturas sociais.

Assim, uma pesquisa do tipo Qualitativa importa-se com o estudo das relações, das representações, crenças, percepções, opiniões e com a interpretação que os seres humanos fazem do seu modo de viver, sentir e pensar.

A Análise de Conteúdo possibilita a compreensão de técnicas de pesquisa, permitindo, sistematicamente, a descrição das mensagens e atitudes que estão atreladas ao contexto do enunciado e às inferências sobre os dados coletados.

Ao escolher esse método de análise de dados de uma pesquisa, o pesquisador sente a necessidade de ultrapassar as incertezas prévias das hipóteses e pressupostos, bem como de aprofundar a leitura para a compreensão das significações e das relações estabelecidas, além das falas propriamente ditas pelos participantes da pesquisa.

Ainda segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo pode ser realizada seguindo diferentes técnicas, tais como: análise categorial; análise de avaliação; análise de enunciação; análise proposicional do discurso; análise da expressão; e análise das relações.

A utilização de cada técnica proposta pela autora produzirá resultados diferenciados. Entretanto, todas elas permitem a produção de conhecimentos acerca do objeto de estudo.

É importante ressaltar que a técnica selecionada está em consonância com

o problema de pesquisa, bem como com o tipo de conhecimento que se deseja produzir frente ao objeto de estudo.

Em relação às etapas de análise, a mesma autora (2016) propõe três fases distintas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Em relação à pré-análise, para a autora esta:

[...] é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (...). Geralmente esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final [...]. (BARDIN, 2016, p. 125).

Quanto à fase da exploração do material, a autora argumenta que esta consiste essencialmente em codificar, decompor ou enumerar em função de regras que já foram previamente estabelecidas. Ela acrescenta, ainda, tratar-se de uma fase longa e cansativa.

Já na última fase, o tratamento dos resultados, a autora menciona que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.” (BARDIN, 2016, p. 131).

Portanto, a análise dos dados coletados nesta pesquisa seguirá os passos mencionados por Bardin (2016) para a elaboração das categorias de análise e, após a elaboração das categorias, far-se-á o confronto entre o que foi dito pelos participantes da pesquisa e o referencial teórico, a fim de elucidar o problema de pesquisa, bem como buscar responder aos objetivos propostos para este trabalho.

É importante frisar que a pesquisa que ora se apresenta não pretende concluir, e tampouco findar, as discussões acerca do tema proposto, mesmo porque quando se trata de Educação e, ainda mais, de Educação Inclusiva, os debates, as reflexões e as discussões devem continuar em busca de novos conhecimentos, desafios e propostas para que se alcance resultados cada vez melhores e mais eficientes sobre o assunto.

SEÇÃO 4

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentamos os dados coletados e os resultados obtidos a partir dessa pesquisa. Primeiramente optamos por explicitar os caminhos percorridos para a elaboração das categorias de análise.

Para tanto, fez-se uma leitura criteriosa de termos e/ou expressões que emergiram das falas de todos os participantes desta pesquisa. As categorias de análise foram elaboradas metodologicamente, seguindo os critérios propostos por Bardin (2016), partindo do seguinte princípio:

- Categorias iniciais: constituíram-se nas primeiras impressões acerca da realidade pesquisada. Foram selecionados trechos das próprias falas dos entrevistados e a nomenclatura para cada categoria foi dada, a partir de critérios escolhidos pela própria pesquisadora;
- Categorias Intermediárias: foram explicitadas a partir do agrupamento das categorias iniciais e novamente foram nomeadas, segundo critérios próprios elencados pela pesquisadora;
- Categorias finais: sobrevieram do agrupamento das categorias intermediárias e foi justamente essas categorias que foram selecionadas para análise e discussão, considerando as falas dos participantes em consonância com o referencial teórico.

Por fim, apresentamos as reflexões acerca dos resultados obtidos com a finalidade de contribuir com a discussão dos seguintes temas: formação docente, educação inclusiva e inclusão de educandos Surdos.

4.1 – As categorias de análise

Os dados da pesquisa são apresentados, nesta seção, conforme os grupos de sujeitos participantes: grupo de educadores e grupo de educandos Surdos. Para realizar o agrupamento das falas, aglutinando-as em temas comuns de análise, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Segundo Fossá e Silva (2015), a Análise de Conteúdo é uma técnica que busca analisar as comunicações, investigando o que foi dito nas entrevistas ou aquilo que foi observado pelo pesquisador.

Ao realizar a análise do material coletado, buscamos classificá-lo em temas ou categorias, para auxiliar na compreensão do que foi dito e expressado pelos entrevistados. Bardin (2016) ressalta a importância de se adotar um rigor na utilização da Análise de Conteúdo com a finalidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que está sendo questionado.

Conforme a autora, a análise de conteúdo é realizada por meio de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As duas primeiras etapas ocorreram concomitantes ao desenvolvimento da pesquisa e a coleta de dados. Portanto, neste momento, a ênfase recai sobre a última etapa proposta por Bardin (2016), que consiste em captar os conteúdos manifestados em todo o material coletado para análise.

O processo de formação das categorias realizou-se conforme previsto por Bardin (2016), ou seja, cada palavra e/ou termo foi se constituindo em uma unidade de registro para então efetuar-se a categorização progressiva (inicial, intermediária e final).

As categorias iniciais configuraram-se nas primeiras impressões acerca da realidade estudada por meio das respostas dos participantes da pesquisa. Desse modo, o quadro 07 (sete) demonstra a nomeação concedida a cada categoria inicial.

Quadro 07 – Categorias Iniciais para o grupo de educadores.

Categorias Iniciais	
01	Formação profissional inicial na área educacional.
02	Formação profissional em outras áreas.
03	Tempo de atuação na docência.
04	Tempo de docência nas escolas pesquisadas.
05	Situação funcional.
06	Formação profissional na área da Educação Inclusiva.
07	Conceito de Educação Inclusiva.
08	A inclusão de educandos Surdos no ensino regular.
09	Sensação do primeiro contato com um educando Surdo.

10	As principais dificuldades em relação ao educando Surdo durante as aulas.
11	Estratégias metodológicas para o ensino de educandos Surdos no ensino regular.
12	Atitudes positivas em relação ao educando Surdo.

FONTE: Dados elaborados pela pesquisadora com base nas respostas dos entrevistados.

Após a apresentação dessas categorias, fez-se um novo agrupamento para emergirem as 05 (cinco) categorias intermediárias, as quais foram pautadas nas narrativas dos sujeitos entrevistados e do referencial teórico.

Portanto, as categorias iniciais foram aglutinadas conforme a afinidade dos temas mencionados para se chegar, então, às categorias intermediárias, conforme explicitado no quadro 08 (oito).

Quadro 08 – Categorias Intermediárias para o grupo de educadores

Categorias Iniciais		Categorias Intermediárias	
01	Formação profissional na área educacional.	01	Formação docente inicial e na área de Educação Inclusiva.
02	Formação profissional em outras áreas.		
06	Formação profissional na área da Educação Inclusiva.		
03	Tempo de atuação na docência.	02	Tempo de atuação e situação funcional.
04	Tempo de atuação nas escolas pesquisadas.		
05	Situação funcional.		
07	Conceito sobre Educação Inclusiva.	03	Educação Inclusiva e concepção de inclusão de Surdos no ensino regular.
08	A inclusão de educandos Surdos no ensino regular.		
09	Sensação do primeiro contato com um educando Surdo.	04	Sentimentos e sensações em relação à inclusão do Surdo no ensino regular.
12	Atitudes positivas em relação ao educando Surdo.		
10	As principais dificuldades em relação ao educando Surdo durante as aulas.	05	Práticas pedagógicas para o ensino de Surdos no ensino regular.
11	Estratégias metodológicas para o ensino de educandos Surdos no ensino regular.		

FONTE: Dados elaborados pela pesquisadora.

As categorias de análise, tanto iniciais quanto intermediárias, ampararam a construção das categorias finais denominadas:

- “Formação docente para o contexto da educação inclusiva”;
- “Concepção de inclusão e a inclusão de Surdos no ensino regular”; e
- “Estratégias metodológicas para o ensino de Surdos no ensino regular”.

As três categorias foram elaboradas com o objetivo de analisar as falas dos educadores e inferir os resultados referentes à análise dos dados coletados com esse grupo de participantes. Assim, as categorias finais para análise do grupo de educadores ficaram distribuídas conforme demonstrado no quadro 09 (nove).

Quadro 09 – Categorias Finais para o grupo de educadores

Categorias Intermediárias		Categorias Finais	
01	Formação docente inicial e na área de Educação Inclusiva.	01	Formação docente para o contexto da Educação Inclusiva.
02	Tempo de atuação e situação funcional.		
03	Educação Inclusiva e concepção de inclusão de Surdos no ensino regular.	02	Concepção de inclusão e a inclusão de Surdos no ensino regular.
04	Sentimentos e sensações em relação à inclusão do Surdo no ensino regular.		
05	Práticas pedagógicas para o ensino de Surdos no ensino regular.	03	Estratégias Metodológicas para o ensino de Surdos no ensino regular.

FONTE: Dados elaborados pela pesquisadora.

Nesse momento passamos para o processo de elaboração das categorias de análise do grupo de educandos Surdos participantes da pesquisa.

Os critérios de construção das categorias seguiram os mesmos moldes adotados anteriormente para a elaboração das categorias do grupo dos educadores.

Portanto, conforme os termos e/ou expressões que emergiram das falas dos educandos entrevistados, foram construídas as primeiras categorias, conforme explicitado no quadro 10 (dez).

Quadro 10 – Categorias Iniciais para o grupo de educandos Surdos

Categorias Iniciais	
01	Opinião sobre a Educação Inclusiva.
02	Interação com os colegas ouvintes.
03	Relação entre educador e educando.
04	Dificuldades na disciplina de Matemática.
05	Uso de textos, frases e palavras em Língua Portuguesa.
06	Dificuldades com conceitos teóricos e aprofundados dos conteúdos.
07	Cópias do quadro e uso de textos, pelos educadores, durante as aulas.

08	Provas com questões de múltipla escolha.
09	Questões abertas e discursivas.
10	Os educadores não sabem Libras.
11	Sentimentos dos educandos Surdos em relação aos educadores.
12	Atitudes positivas dos educadores em relação aos educandos Surdos.

FONTE: Dados elaborados pela pesquisadora com base nas respostas dos entrevistados.

Com base nas categorias iniciais construídas, foram realizados novos agrupamentos para a construção das categorias intermediárias, conforme a demonstração no quadro 11 (onze):

Quadro 11 – Categorias Intermediárias para o grupo de educandos Surdos.

Categorias Iniciais		Categorias Intermediárias	
01	Opinião sobre a Educação Inclusiva.	01	Impressões acerca da Educação Inclusiva.
02	Interação com os colegas ouvintes.		
03	Relação entre educador e educando.	02	O relacionamento entre educadores e educandos Surdos no ensino regular.
11	Sentimentos dos educandos Surdos em relação aos educadores.		
12	Atitudes positivas dos educadores em relação aos educandos Surdos.		
10	Os educadores não sabem Libras.		
04	Dificuldades na disciplina de Matemática.	03	Dificuldade com os conceitos matemáticos.
06	Dificuldades com conceitos teóricos e aprofundados dos conteúdos		
05	Uso de textos, frases e palavras em Língua Portuguesa.	04	Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa.
07	Cópias do quadro e uso de textos, pelos educadores, durante as aulas.		
08	Provas com questões de múltipla escolha.	05	Estratégias de avaliação docente.
09	Questões abertas e discursivas.		

FONTE: Dados elaborados pela pesquisadora.

De acordo com o exposto no quadro 11 (onze), foram elaboradas as 05 (cinco) categorias intermediárias de análise que foram novamente agrupadas para, enfim, emergir as categorias finais do grupo dos educandos Surdos.

Portanto, ao agrupar as 05 (cinco) categorias intermediárias, chegou-se a 02 (duas) categorias finais de análise nomeadas:

- “Concepção de Educação Inclusiva”; e
- “Estratégias metodológicas para o ensino de educandos Surdos no ensino regular”.

No quadro 12 (doze) são demonstradas as categorias finais de análise para o grupo de educandos Surdos participantes da pesquisa.

Quadro 12 – Categorias Finais para o grupo de educandos Surdos.

Categorias Intermediárias		Categorias Finais	
01	Impressões acerca da Educação Inclusiva.	01	Concepção de Educação Inclusiva.
02	O relacionamento entre educadores e educandos Surdos no ensino regular.		
03	Dificuldade com os conceitos matemáticos.	02	Estratégias metodológicas para o ensino de educandos Surdos no ensino regular.
04	Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa.		
05	Estratégias de avaliação docente.		

FONTE: Dados elaborados pela pesquisadora.

Embora tenham sido elaboradas categorias de análise para cada grupo de participantes, separadamente, entendemos que é fundamental fazer um paralelo entre o que dizem e pensam os educadores sobre a Educação inclusiva e a inclusão de Surdos, bem como o que pensam e dizem os educandos Surdos sobre esse processo.

Afinal, essa pesquisa busca a compreensão da formação docente para a inclusão de Surdos. Portanto, saber como esse processo está ocorrendo no município de Uberaba, na visão dos educadores e dos próprios Surdos, é fundamental para o fechamento desse trabalho.

Ao final desta seção, apresentamos um paralelo entre as impressões de cada grupo sobre o processo de inclusão de educandos Surdos no ensino regular, no município de Uberaba.

Passamos, a seguir, para as análises das falas dos educadores e dos educandos Surdos, separadamente, conforme as categorias elaboradas para cada grupo.

4.2 – Os que dizem os educadores

Nesta parte do trabalho trouxemos o relato dos educadores conforme as categorias de análise construídas para esse grupo.

Faz-se necessário, nesse momento, mencionar que todos os educadores entrevistados atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio e que alguns já tiveram experiência com educandos Surdos em anos anteriores e outros estão passando por essa experiência pela primeira vez. Todos eles contam com a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula.

4.2.1- Categoria 01: Formação docente para o contexto de Educação Inclusiva

Para auxiliar nas análises dessa categoria, foram realizadas duas perguntas aos educadores, sendo a primeira a seguinte:

- Qual é a sua formação profissional?

- P1: “*Eu sou formada em Letras – Português/Espanhol e a minha primeira formação foi em Arquitetura, só que eu não concluí.*”

- P2: “*A minha primeira formação foi em Sistema de Informação e como era um curso de Bacharel, eu fiz a licenciatura em Matemática.*”

- P3: “*Eu sou formada em Letras – Língua Portuguesa/Inglês e pós-graduada em supervisão, inspeção e gestão.*”

- P4: “*Eu sou formada em Letras – Português/Espanhol e também sou formada em Direito com especialização em Direito Penal.*”

- P5: “*Eu sou licenciado em Licenciatura plena em Matemática e atualmente curso Engenharia Civil*”.

- P6: “*Inicialmente eu me formei em Matemática e em seguida eu fiz Engenharia Civil*”.

Conhecer a formação acadêmica inicial dos educadores entrevistados foi um dos objetivos da categoria 01 sendo possível verificar que todos possuem formação inicial correspondente à função que exercem como docente.

A respeito da formação inicial para o exercício da docência, a LDB nº 9394 de 1996, no art. 62 preconiza que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...] (BRASIL, 2017, p.33).

Ainda a respeito da formação inicial para o exercício da docência, a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, no art. 7º, coloca que:

[...] a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria [...] (BRASIL, 2002, p.4).

A Resolução nº 02 de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, coloca que:

[...] os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura [...] (BRASIL, 2015, p. 08-09).

A Resolução nº 02 reafirma o que a LDB nº 9394 de 1996 e a Resolução nº 01 de 2002 preconizaram quanto à formação inicial para a docência, no art. 9º, III, § 2º “a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.” (BRASIL, 2015, p. 09).

A mesma Resolução afirma ainda no art.10 a quem se destina a formação inicial:

[...] a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. [...] (BRASIL, 2015, p.09).

É interessante ressaltar que dos seis educadores entrevistados, quatro possuem formação em outras áreas distintas da docência (P1, P2, P4 e P6), sendo que destes, três iniciaram sua formação acadêmica em outra área.

O educador P6, por exemplo, afirmou ter se formado em licenciatura e, após algum tempo, decidiu cursar outra graduação. Já o educador P5 é licenciado em Matemática, mas atualmente cursa outra graduação. Ambos optaram pelo mesmo curso, Engenharia Civil, área afim da Matemática.

A educadora P1 ressaltou que, por não ter afinidade com cálculos e gostar de Língua Portuguesa, decidiu abandonar o curso de Arquitetura e iniciar o curso de Letras. Já as educadoras P2 e P4 não mencionaram o porquê da opção pela docência, mas a formação na outra área escolhida por elas também tem afinidade com a licenciatura na qual se formaram, quais sejam, P2 (Sistemas de Informação e posteriormente Matemática) e P4 (Direito e posteriormente Letras).

Apenas a educadora P3 mencionou ter se graduado na área da docência e não ter cursado nenhuma outra graduação até o momento.

Embora não tenham sido questionados, no ato da entrevista, sobre o porquê da opção em trocar de área e, mais especificamente o porquê de terem optado em deixar a formação em bacharelado e partir para a licenciatura, a análise das respostas sobre a formação profissional de cada um levou-nos a algumas indagações:

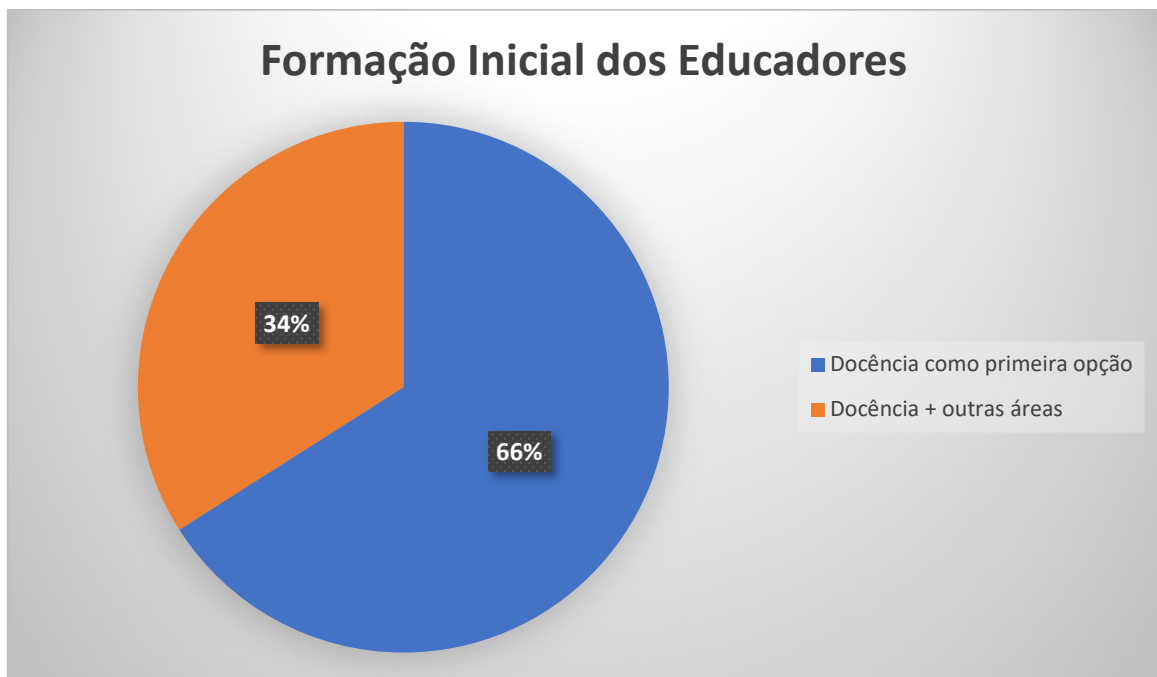
- Seria a docência um caminho mais seguro e garantido para conseguir emprego e manter-se nele, especialmente em um país de 3º mundo onde a taxa de desemprego é alta?
- Ou será a docência uma segunda opção profissional para aqueles que não obtiveram sucesso ou não se encontraram profissionalmente na primeira?

Essas indagações poderiam ter sido respondidas pelos próprios educadores entrevistados se tivessem surgido no momento das entrevistas, mas elas emergiram no momento da análise das respostas. Porém, nada impede que essas e outras

indagações que surgiram a partir das respostas dos educadores possam ser investigadas em outros trabalhos.

Conforme a análise das respostas dos seis educadores entrevistados, em relação à formação inicial, foi possível chegar às seguintes considerações conforme demonstrado no gráfico 1:

Gráfico 1 – Formação inicial docente



FONTE: Dados coletados nas entrevistas aplicadas entre maio – junho de 2017.

Estas são questões para se refletir principalmente nos cursos de formação de professores, uma vez que a realidade demonstrada pelas respostas dos entrevistados, muitas vezes, reflete a de outros educadores que também vivenciam essa busca profissional em outras áreas. Essa busca pode se dar por diversos motivos, quais sejam para tentar mudar de área e, assim, ter a possibilidade de aumentar a renda, principalmente nesse momento de crise financeira enfrentada pelo nosso país, ou mesmo a procura por outra profissão que complemente a renda atual como docente.

Compreendemos que as respostas quanto à formação inicial em que 50% dos entrevistados colocaram que a docência não foi a primeira opção de formação, reflete a desvalorização profissional pela qual a classe docente vem passando há

anos e o descompromisso governamental com uma formação sólida e de qualidade dos futuros docentes.

A desvalorização do profissional do magistério perpassa por uma formação acadêmica frágil e inconsistente, desde a inicial à continuada, até os baixos índices salariais aplicados à categoria.

Brzezinski (2009) ao se referir à formação e valorização profissional dos educadores, afirmou que:

[...] a meu ver, a conquista da formação e valorização profissional do educador se aproximará cada vez mais do real humanitário transformador, à medida que seus reflexos e outros reflexos advindos de políticas públicas, voltadas aos interesses da maioria da população brasileira, venham promover uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. [...] (BRZEZINSKI, 2009, p.03).

A autora ainda adverte que no contexto do modelo de Estado mínimo, adotado pelos governos da República brasileira, é “bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais.” (BRZEZINSKI, 2009, p.4).

O projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas de caráter regulador, baseado na teoria neo-capital humano, que em seus discursos enfatizam “a qualidade social da formação do professor, entretanto, colocam em prática os princípios da qualidade total.” (BRZEZINSKI, 2009, p.4). Esse projeto destina-se à formação de um professor medíocre, acrítico, que favorece o processo de alienação dos “assistidos”.

Por outro lado, encontra-se o outro projeto, o da sociedade civil, que é “organizada nas supracitadas entidades acadêmicas reunidas no Movimento Nacional de Educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes para atuarem na educação básica.” (BRZEZINSKI, 2009, p.4).

Segundo a autora, esse é o projeto de formação que tem suas bases epistemológicas na concepção histórico-social sendo fundamentado no conhecimento como um eixo da formação inicial e continuada de educadores.

Brzezinski (2009) afirmou ainda que, sob sua avaliação, um dos dilemas expressivos no campo das políticas de formação de profissionais da educação foi o fato de:

[...] o descarte pelo poder instituído no MEC da constituição de um Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, que por um lapso de tempo revigorou a expectativa de o Movimento de Educadores conseguirem concretizar a histórica reivindicação de instalação de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de contemplar formação inicial e continuada articuladas às condições de trabalho, piso salarial e carreira como uma das condições de melhoria da qualidade da educação básica. [...] (BRZEZINSKI, 2009, p. 5)

Para a autora a decepcionante desistência foi confirmada e verificada por meio da homologação do Decreto nº 6755 de 2009, em que se instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A desvalorização profissional, na visão da pesquisadora, é o principal motivo pelo qual as pessoas têm deixado de procurar a carreira docente como formação profissional ou a desenvolve em paralelo com outra profissão, pois viver exclusivamente da docência, em nosso país, significa, em muitos casos, jornadas duplas e/ou triplas de trabalho.

A fim de atrair “novos docentes”, a LDB nº 9394 e as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2015 garantem cursos de formação pedagógica para não licenciados e ainda, cursos de segunda licenciatura para aqueles que desejam lecionar, também, em outras áreas. A LDB nº 9394 coloca ainda, no art. 66, parágrafo único, que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.” (BRASIL, 2017, p.34).

Portanto, a respeito da formação inicial, a análise realizada nos conduz à ideia de que, no momento, os educadores têm procurado formação também em outras áreas fora da docência, sejam elas afins ou não com a primeira, para conseguirem manter-se no mercado de trabalho ou mesmo para conquistarem novas e melhores oportunidades de emprego.

Passamos agora para as análises sobre a formação dos educadores entrevistados especificamente na área da Educação Inclusiva. Esse item foi o segundo objetivo da categoria 01. Para tanto, foi perguntado aos educadores se eles possuíam alguma formação na área da Educação Inclusiva.

Você tem alguma formação na área da Educação Inclusiva?

- P1: “Nenhuma!”

- P2: *“Em 2010 eu iniciei o curso de Libras na UFTM, mas, na graduação eu não tive nenhuma disciplina voltada para essa área.”*

- P3: *“Não tenho nenhuma formação na área da Educação Inclusiva, nem na época da faculdade e nem na formação continuada”*.

- P4: *“Não tenho nenhuma formação na área de Educação Inclusiva, nada.”*

- P5: *“Nada!”*

- P6: *“Não!”*

Conforme os relatos dos educadores entrevistados, podemos perceber que apenas a educadora P2 relatou possuir algum tipo de formação na área da Educação Inclusiva, por meio de cursos livres ofertados por universidades e/ou instituições filantrópicas.

Façamos uma retomada ao ano de formação de cada um dos educadores entrevistados para analisarmos a questão da falta, citada por todos, de disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva, em seus cursos de formação inicial.

Assim, temos P1(formada em 2005), P2 (formada em 2010), P3 (formada em 2007), P4 (formada em 2011), P5 (formado em 2005) e, por último, P6 (formado em 1972).

Com exceção do último educador entrevistado, com formação anterior à LDB de 1996, os outros cinco entrevistados já tiveram sua formação inicial conforme a nova LDB nº 9394, inclusive em conformidade com a Resolução do CNE nº 01 de 2002, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, sendo que ambas já contemplavam a Educação Especial em seus textos, “os especializados” e os “capacitados” para atuarem com educandos com deficiência.

Em relação à Resolução nº 01 de 2002, esta concedeu prazo, às universidades e institutos de formação, para adequação, conforme o art. 15 “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.” (BRASIL, 2002, p.06).

É decepcionante perceber, por meio da fala dos educadores entrevistados, que não houve nenhum tipo de menção a respeito da educação especial, inclusiva,

na sua formação inicial. Entretanto, por lei, o sistema educacional inclusivo é garantido, no Brasil, desde 1988 pela Constituição Federal e esta já mencionava a preferência pela matrícula de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, garantindo a Educação como um direito para TODOS.

De 1988 até 2011, que foi o último ano de formação citado por um dos educadores, já se passaram 23 anos, tempo mais do que suficiente para que as universidades, enquanto unidades formadoras dos futuros docentes, terem se adaptado à oferta de disciplinas que contemplassem a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

O mais curioso ainda é que no caso da educadora P2, formada em 2011, em função da publicação do Decreto nº 5626 de 2005, os cursos de licenciatura deveriam incluir a disciplina de Libras como disciplina obrigatória. A educadora afirmou que durante a graduação não teve nenhuma formação na área de Educação Inclusiva, tendo procurado, por vontade própria, cursos livres de Libras.

Conforme constatado, há mais de vinte e nove anos o sistema educacional brasileiro foi considerado inclusivo pela lei máxima que rege o país: a Constituição Federal. Assim, o tema “Educação Inclusiva” não é algo considerado novo ou “recente”, a ponto de não se ter nada relacionado a esse assunto nos cursos de formação inicial pelos quais passaram os educadores entrevistados que se formaram após a LDB nº 9394.

Entretanto, no Brasil, parece haver uma conduta de naturalidade quanto às questões relacionadas à teoria e prática, e essa “conduta” apareceu nos relatos de uma das educadoras entrevistadas. A P3 relatou que *“na prática, a gente acaba trabalhando, mas na teoria eu não tive nem na graduação e nem na pós-graduação”*. A esse respeito, Silva e Pereira (2014) ponderam que:

[...] ao considerar o sistema educacional do país, pode-se observar que a escolarização não foi sempre destinada a todos, mas a uma parcela privilegiada da população. Aos poucos foi criado e ampliado, no país, um conjunto de situações e experiências que evidenciam a naturalização da exclusão, particularmente, entre os profissionais que trabalham na escola. [...] A preparação e formação de professores torna-se essencial tanto em relação às questões que dizem respeito ao discurso, quanto à vida cotidiana no interior da escola. O processo de formação docente seja inicial e/ou continuada precisa ter condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos [...] (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 120-121)

Outro trecho da fala da educadora P3 que nos chamou a atenção foi “*na prática, na verdade, quando a gente trabalha na supervisão, meio que assim, jogam no colo da gente a situação da Educação Inclusiva*” (SIC).

Nesse caso, a educadora refere-se à outra função exercida por ela, dentro da escola, a de supervisora ou coordenadora pedagógica, dizendo que nessa função “acabam jogando a situação da Educação Inclusiva no ‘colo’ dela”.

Em relação ao preparo da equipe administrativa, Silva e Pereira (2014) colocam que após a década de 90, com as proposições da LDB nº 9394/1996, o Brasil intensificou o desenvolvimento de ações em curto, médio e longo prazo com a intenção de garantir a qualificação dos profissionais da educação, não se limitando apenas aos docentes, mas também a “gestores, pessoal da área administrativa, etc., para assegurar o direito de acesso e permanência de todos os alunos nos contextos escolares comuns [...]” (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 121).

Ainda conforme a LDB de 1996, os sistemas de ensino deveriam assegurar educadores com especialização adequada, em nível médio ou superior para o atendimento especializado e educadores, do ensino regular, capacitados para a “integração¹²” dos educandos com deficiência, nas salas de aula comuns.

De acordo com os relatos dos educadores entrevistados, percebeu-se que essa “especialização” ou mesmo “capacitação” ainda não ocorreu, seja na formação inicial ou na formação continuada, e novamente volta-se ao conceito incorporado por muitos educadores de que na teoria é tudo muito bonito, mas na prática é tudo muito diferente.

Entretanto, na prática não poderia ser diferente, uma vez que conforme o art.6º das DCNs de 2002, “na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas [...]” quanto à definição dos conhecimentos exigidos para a constituição das competências “[...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...]” (BRASIL, 2002, p. 03).

Em 2003, o MEC implementou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” com o intuito de apoiar a formação docente e de gestores escolares visando a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos.

¹² Termo utilizado na época

Dois anos depois veio o Decreto nº 5626 de 2005, regulamentando a lei nº 10436 de 2002, dispondo sobre vários aspectos da inclusão educacional e social da pessoa Surda, trazendo entre outras coisas, a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação docente, conforme o que está explicitado no art. 3º do referido Decreto:

[...] A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. [...] (BRASIL, 2005, p.01)

O Decreto nº 5626/2005 fixou o prazo de um ano para as instituições de ensino superior se adequarem quanto à oferta da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação e o prazo de dez anos para a criação de cursos de nível superior para a formação, tanto de educadores para o ensino da Libras, quanto para a formação de tradutores/intérpretes de Libras.

Entretanto esse prazo já se esgotou e a realidade é que existem pouquíssimos cursos de nível superior voltados para a formação específica na área da surdez, seja para a docência ou para a tradução/interpretação da Libras/Língua Portuguesa. O mais comum de ser encontrado são cursos livres ofertados por instituições públicas e/ou privadas em parcerias com Associações de Surdos e cursos de pós-graduação, sendo a maioria ofertada a distância, demonstrando a falta de compromisso com o aprendizado correto da língua.

Um último ponto que nos chamou a atenção em relação à falta de formação na área da Educação Inclusiva é que dois educadores entrevistados estão passando pela experiência de ter um educando Surdo em suas salas de aula pela primeira vez. Por ser algo recente em suas vidas, considera-se razoável o fato de ainda não terem cursos de formação nessa área.

Porém, os outros quatro educadores entrevistados já atuam há mais de um ano, em uma das escolas pesquisadas que é referência, na cidade, em receber

educandos Surdos há mais de vinte anos. Com exceção da educadora P4, os outros educadores que atuam nessa escola já estão lá há mais de 10 anos e durante todo esse tempo não procuraram nenhum curso na área da surdez, sendo que nessa mesma escola funciona uma unidade do CAS (Centro de Apoio à Pessoa com Surdez) e este oferece regularmente cursos de Libras voltados tanto para a comunidade, como para os educadores.

Acreditamos que, se os educadores que são os profissionais que lidam diretamente com os educandos, não possuem nenhum tipo de conhecimento sobre Educação Inclusiva, esta não está acontecendo conforme foi proposto, e, portanto, a escola e, tampouco os educadores, o podem se considerar inclusivos, por apenas garantir o acesso de educandos Surdos a um espaço educacional em que nenhum educador tenha formação para recebê-los é o mesmo que os excluir, porém de forma velada. Ou reduzir a proposta da inclusão à apenas ao ato da convivência social sem garantir o direito ao conhecimento conforme é garantido aos outros educandos, é uma forma de exclusão.

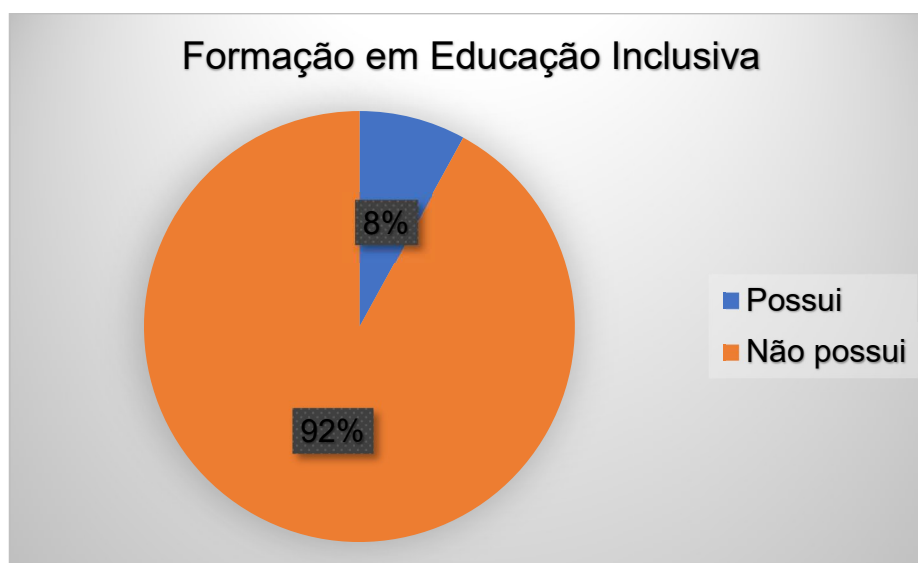
Essa situação nos remete ao que chamamos de integração escolar, princípio filosófico que orientou as práticas educacionais da Educação Especial, no Brasil, na década de setenta e que foi assim definido por Mantoan (1997):

[...] a integração escolar é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor". (MANTOAN, 1997, p. 8).

A garantia do profissional intérprete de Libras não é o suficiente para se afirmar que a escola é inclusiva para Surdos, uma vez que existem diversos outros fatores a serem considerados para que se possa afirmar que uma escola é inclusiva para Surdos, tais como: a oferta de um ambiente bilíngue, com a presença de profissionais fluentes em Libras, Surdos e ouvintes, além dos intérpretes; e a disciplina de Libras como obrigatória para todos os educandos e recursos pedagógicos adequados em Libras.

Com base nas respostas coletadas podemos inferir que 92% dos educadores entrevistados afirmaram não possuir nenhuma formação nessa área, conforme demonstrado no gráfico 02.

Gráfico 02 – Formação docente para a Educação Inclusiva



FONTE: Dados coletados nas entrevistas realizadas entre maio – junho de 2017.

Levando em consideração as legislações citadas, que vão desde a Constituição Federal de 1988 até o Decreto nº 5626 de 2005, podemos afirmar que já se passaram mais de vinte e cinco anos em que o Brasil é considerado, por lei, um país inclusivo.

Portanto, conforme afirmou Mantoan (2003), continua-se discriminando e excluindo aqueles que a escola não consegue ensinar. A falta de formação e conhecimento na área de Educação Inclusiva é uma forma de discriminação e exclusão de todos os educandos Surdos matriculados nas duas escolas pesquisadas.

Nesse caso, foi possível constatar, por meio dos relatos, que a discriminação e exclusão começaram dentro das universidades, nos cursos de formação inicial e continuaram existindo na falta, ou pelo menos, na precária formação continuada para a Educação Inclusiva.

Os educadores não mencionaram a oferta de formação continuada em serviço com temas voltados para a Educação Inclusiva, embora a pesquisadora tenha conhecimento de que as duas escolas pesquisadas oferecem, aos educadores, regularmente, formação continuada em serviço nessa área.

Uma das educadoras entrevistadas mencionou que sabe da existência de cursos nessa área, mas que “esses cursos não resolverão os seus problemas de

uma hora para outra.” Fica a indagação: quando resolver então? Os cursos existem para contribuir e ampliar nossos conhecimentos sobre determinado assunto. Se partirmos da premissa que esses cursos não resolverão nossos problemas, eles não serão resolvidos nunca.

Portanto, após a análise das respostas dos educadores, ficaram os seguintes questionamentos para reflexão:

- a) Qual a justificativa para as instituições de ensino superior, em que os entrevistados cursaram a formação inicial, não terem ofertado nenhuma disciplina que contemplasse aspectos da Educação Inclusiva? Descaso com os “invisíveis”? Descrédito na proposta da Educação Inclusiva?
- b) Por que nenhum dos educadores entrevistados reconheceram a formação em serviço, na área da Educação Inclusiva, oferecida pelas escolas em que atuam, como formação continuada? Seria o fato dessa formação não emitir um certificado que para eles caracterizasse uma formação continuada, ou esses momentos nomeados “formação continuada” estão sendo utilizados para outros fins que não o propriamente dito, afastando-os e desestimulando-os a participarem?

Acreditamos que nosso país tem um mau hábito de só se mobilizar a respeito de alguma situação quando ela chega e se instala, sendo que se adotássemos o bom hábito de nos prepararmos para a situação, com ações preventivas, talvez os resultados fossem outros.

Embora, a “situação” da inclusão de educandos Surdos tenha se “instalado” em uma das escolas pesquisadas há cerca de vinte anos atrás, não se entende e não se compreende o porquê de os educadores que atuam nessa escola ainda não possuírem formação na área. É algo, para a pesquisadora, inconcebível. Não tem outra palavra que possa definir melhor tal situação.

Entendemos que das respostas a esses questionamentos emergiria uma nova pesquisa mas, no momento, o que se percebe é que as duas escolas pesquisadas oferecem formação continuada em serviço na área da Educação Inclusiva e, especificamente na área da surdez. Entretanto, se nenhum educador reconheceu essas formações como formação continuada é porque provavelmente esse formato não está atingindo, como deveria, os educadores. Talvez os temas abordados nesses momentos de formação não estejam em consonância com as necessidades dos educadores para que eles possam perceber sua importância e comecem a

conceber esses momentos como formação continuada na área da Educação Inclusiva.

Evidenciamos, por meio dos relatos dos educadores, que nos cursos de formação inicial, os educandos com deficiência, assim como aqueles com algum tipo de transtorno e/ou altas habilidades e superdotação, continuam invisíveis e à margem dos debates acerca do que é importante ser estudado, mencionado e enfatizado, nesse tipo de formação.

Portanto, o direito à Educação para TODOS, como preconiza a Constituição, continua no papel e mesmo que a escola abra as portas para receber TODOS os educandos, para que haja a permanência de TODOS, os educadores precisam de uma formação que contemple esse novo contexto escolar.

Se a escola é para TODOS, e as especificidades são muitas, o não investimento sério na formação docente para esse novo contexto, contribui para que a educação continue excludente, porém posando de includente, conforme a realidade socioeconômica do país, uma sociedade de classes desiguais com interesses antagônicos.

Assim, a Educação Inclusiva, como formação continuada, é fundamental para o processo de inclusão escolar de TODOS os educandos matriculados no ensino regular, mas, a garantia da oferta de disciplinas que contemplem esse tema, na formação inicial, também é primordial, pois oportunizará, ao futuro educador, o reconhecimento das diferenças e da diversidade que ele encontrará dentro do contexto escolar.

Segundo Semeghini (1998), rever a formação, tanto inicial quanto contínua do professor, é condição para que se possa assegurar a estruturação da escola inclusiva. Para tanto, é necessário que haja, em todos os cursos de graduação que formam professores, leituras, orientações e debates sobre a proposta da educação inclusiva.

Mas, investir somente na formação do educador por si só não resolverá os problemas da Educação Inclusiva, tampouco da educação brasileira, que há um bom tempo tem sido considerada precária. Essa precariedade perpassa pela desvalorização profissional dos educadores, pouco investimento do poder público na área, evasão escolar em números alarmantes, tanto no Ensino Médio quanto Superior, além do caos econômico que assola nosso país, ocasionando um caos também social.

Portanto, tratar da formação docente separadamente da realidade educacional brasileira caótica, em que estamos mergulhados há pelo menos duas décadas, seria irresponsável da nossa parte. E sobre essa situação, ficamos nos perguntando como um país pretende crescer economicamente, se desenvolver e sair do caos, se tem os políticos mais caros do mundo e, em contrapartida, os educadores mais baratos do mundo?

Um educador desestimulado e desmotivado e por outro lado cobrado burocraticamente o tempo todo, não tem ânimo para buscar metodologias diferenciadas de ensino, tampouco estratégias novas para abordar o mesmo conteúdo.

Um educador desmotivado só consegue pensar no tempo em que lhe resta para a tão sonhada aposentadoria, apesar da possibilidade de que esta se transforme de sonho em pesadelo, devido às propostas de mudanças na previdência.

Encerramos as análises dessa categoria com os dizeres de Werneck (1999, p.16): “na sociedade inclusiva, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela”. Complementamos dizendo que ter TODOS dentro dela não necessariamente significa que todos se sentem incluídos, pertencentes e acolhidos no ambiente escolar por toda a equipe.

Para atingir tal fim é preciso investir na valorização e na formação docente, seja ela inicial ou continuada, para que esse novo educador se sinta preparado, motivado e, portanto, pertencente também a esse novo contexto social e educacional a que chamamos de inclusivo.

4.2.2 – Categoria 02: Concepção de inclusão e a inclusão de Surdos no ensino regular

Nessa parte do trabalho, apresentamos os relatos dos educadores sobre a concepção de cada um acerca da educação inclusiva e, especificamente, da inclusão de educandos Surdos no ensino regular. Para tanto foram feitas as seguintes perguntas:

- Qual é a sua concepção de educação inclusiva?

-P1: *“Bom, como o próprio nome já diz né, é incluir esse aluno em tudo, naquele sistema, em tudo que ele vai vivenciar.” (Sic)*

- P2: *“No meu ponto de vista ela ajuda e melhora a prática do professor em sala de aula, modifica a nossa prática em sala de aula.” (Sic)*

- P3: *“A disciplina de educação inclusiva deveria ser obrigatória em todos os cursos, porque a gente acaba se deparando com situação de inclusão a todo momento.” (Sic)*

- P4: *“É tratar todos iguais de acordo com suas especificidades.” (Sic)*

- P5: *“Então, eu creio que educação inclusiva é quando você tem assim, condições para o aluno que necessite de algum atendimento especializado, alguma atenção diferenciada, que ele tenha condição de estudar nessa escola e satisfazer as dificuldades dele nos estudos como se fosse um aluno regular.” (Sic)*

- P6: *“É o que eu digo da educação inclusiva, ela é importante na parte emocional do ser humano, só deles estarem aqui na escola, eles já se sentem incluídos na sociedade.” (Sic)*

As falas dos educadores revelaram, nesse primeiro momento, que dois deles possuem uma concepção sobre o que, para eles, significa Educação Inclusiva. Foi o caso, por exemplo, da educadora P4 relatando que para ela a Educação Inclusiva “é tratar todos iguais de acordo com suas especificidades”, e da educadora P1 relatando que, para ela, é “incluir esse aluno em tudo que ele vai vivenciar”.

Mesmo compreendendo que as duas educadoras possuem uma ideia do que vem a ser Educação Inclusiva, percebemos que suas afirmações apresentam certa contradição: Como tratar todos iguais se todos são diferentes? Para que exista a inclusão é preciso reconhecer as diferenças e atender as especificidades ou as diferentes necessidades para que todos tenham chance de ter acesso à Educação e permaneçam na escola.

A igualdade, nesse caso, está em atender as necessidades de todos. Portanto, nós chamaríamos não de igualdade, mas sim, de equidade de oportunidades, pois igualdade refere-se a situações idênticas e equivalentes para

todas as pessoas, enquanto que a equidade se refere à capacidade de apreciar e julgar com retidão, imparcialidade e justiça.

Ao analisar os relatos dos demais educadores, foi possível perceber que eles reconhecem a importância e até a necessidade da Educação Inclusiva, inclusive como disciplina obrigatória nos cursos de formação, como foi citado, por exemplo, pela educadora P3. Mas, em seus relatos, não fica clara a concepção que eles têm sobre o tema e nem mesmo a visão crítica sobre a citação, pois não explicitaram as contradições inerentes às concepções e nem às práticas sobre a escola inclusiva.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Inclusiva é assim definida:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. [...] (BRASIL, 2007, p.01)

Segundo Mantoan (2003), os educandos com deficiência necessitam de uma escola em que possam aprender e não somente marcarem passo ou serem segregados em classes especiais e atendimentos à parte. Nesse sentido, é fundamental priorizar a qualidade do ensino regular, sendo segundo ela, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores.

Mas, além disso, estendemos a responsabilidade da construção da escola mais inclusiva para a sociedade em geral – como exemplo, as barreiras atitudinais devem ser superadas - e para as políticas públicas, pois essas precisam ser materializadas em ações educativas mais includentes.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 21), “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural”.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um dos documentos que mais impulsionaram a inclusão educacional, ampliando o conceito de inclusão e defendendo que:

[...] a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigrantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais[...] (UNESCO, 1994, p. 06).

Ainda sobre o conceito de educação inclusiva, conforme Silva (2009), este deve partir do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, a participação e a interação uns com os outros é muito importante, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar.

Considerando a concepção de Educação Inclusiva dos educadores entrevistados ou a falta dela e ainda os conceitos apresentados acima, outro trecho na fala de uma das educadoras também nos chamou a atenção. A educadora P1 fez as seguintes afirmações “*eu acho que essa questão da inclusão é relativamente nova para nós, professores*”; “*a gente não vivenciava muito isso*”.

Apesar de termos uma concepção formada a respeito desse tema e de já termos mencionado o tempo em que a Educação brasileira já é considerada por lei inclusiva, concordamos com a afirmação da educadora, pois o processo de inclusão educacional tem sido realmente lento. Estamos vivenciando esse processo efetivamente e em maior intensidade, nas escolas regulares, pelo menos no município de Uberaba, há pouco mais de 5 (cinco) anos, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência. Mas, educação inclusiva não se restringe apenas ao público da Educação Especial e sim a TODOS os educandos, conforme o que preconiza a Declaração de Salamanca.

Até então, a educação de pessoas com algum tipo de deficiência, transtornos e/ou altas habilidades, ficava a cargo de instituições especializadas ou reduzia-se à criação de salas especiais dentro das escolas de ensino regular. Portanto, esse processo de convivência e interação com as diferenças, onde todos desfrutam, ou pelo menos deveriam desfrutar, do mesmo espaço e ambiente escolar, em Uberaba, é considerado recente.

Mas, mesmo compreendendo que se trata de um processo lento e considerado recente, o tema já vem sendo discutido e debatido há muito tempo. É preciso atentar-se para que argumentos de que a escola é boa, mas que não está

preparada não se torne um jargão e justificativa para a irresponsabilidade e o comodismo, entre os educadores e representantes da classe política.

Para Silva e Sena (2015):

[...] Apesar dos avanços dos últimos anos a educação inclusiva é um movimento social que desafia a escola a ser mais representativa na diversidade que existe na sociedade, tornando-se assim mais democrática e justa. [...]. Portanto, a inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que reproduz uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças. [...] (SILVA; SENA, 2015, p. 135)

Ainda a respeito da Educação Inclusiva, Perlin e Strobel (2006) ponderaram que ela não deve referir-se somente aos sujeitos deficientes e sim como uma educação para todos, sugerindo que a escola reflita sobre o simples fato de esses educandos estarem lá poder ser considerado que estejam incluídos.

Glat (2003) ponderou que a escola ao adotar a educação inclusiva estará desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuirá em direção à meta, talvez utópica, da equiparação de oportunidades a todos seus educandos.

Consideramos que as respostas dos educadores a respeito desse tema tendem a ocupar o espaço da superficialidade e corroboram muito mais com a ideia de integração escolar do que inclusão propriamente dita. Em seus relatos percebemos a defesa da “inclusão” desses educandos, considerando o direito de terem acesso à educação, mas não percebemos o entendimento deles em relação à adequação do ensino para as especificidades desses educandos. Portanto, o conceito formado por eles em relação à Educação Inclusiva está mais compatível com a ideia de integração escolar.

Segundo Borges, Pereira e Aquino (2012), o mesmo discurso que:

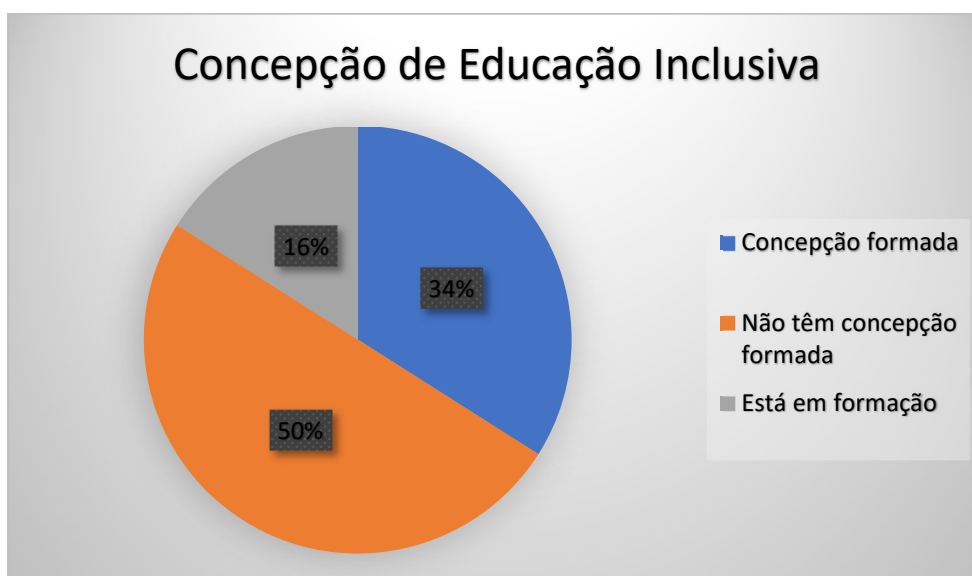
[...] defende a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, defende também a ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente, e por isto é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais. [...] (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012, p. 02)

Nesse sentido, a visão demonstrada pelos educadores acerca do tema Educação Inclusiva, em seus relatos, refletiu pouco conhecimento ou total desconhecimento acerca do tema, pouca ou até mesmo a inexistência de formação

na área e ideias confusas e contraditórias envolvendo os conceitos de integração escolar e inclusão escolar.

Assim, demonstramos abaixo, por meio do gráfico 03, o percentual referente à resposta dos educadores em relação à concepção de educação inclusiva, conforme as respostas dadas à pergunta feita pela pesquisadora.

Gráfico 03 – Concepção de Educação Inclusiva pelos educadores



FONTE: Dados elaborados pela pesquisadora.

Nesse momento passamos para a segunda parte dessa categoria, na qual foram feitas duas perguntas aos educadores, especificamente sobre a concepção deles acerca da inclusão de Surdos no ensino regular.

- Qual é a sua opinião sobre a inclusão de Surdos no ensino regular? O que você sentiu quando se deparou pela primeira vez com um aluno surdo em sua sala de aula?

- P1: *“Olha, eu acho que isso é maravilhoso! Porque o surdo já vive num mundo tão à parte, mas, ao mesmo tempo em que isso é bom, que já tinha passado da hora disso acontecer, as escolas não estão preparadas. Foi muito de surpresa porque nas escolas da prefeitura eles não te preparam para isso.” (Sic)*

- P2: *“Então, no início do ano quando eu soube que o A1 iria ser meu aluno, eu fiquei apreensiva. Como que ia saber lidar com ele, mesmo sabendo que eu teria o*

apoio da intérprete que é fundamental. Eu fiquei preocupada. Será que vou dar conta do recado? A inclusão realmente você conhece quando vai para a escola.” (Sic)

- P3: “Ela funciona muito mais de interação do que a proposta de educação como deveria acontecer. Mas eu acho muito bacana. Eu fiquei muito assustada.” (Sic)

-P4: “É fazer com que eles, dar oportunidade que eles tenham o mesmo aproveitamento das aulas que os alunos ouvintes, utilizando recursos além dos intérpretes, recursos visuais, eles gostam muito, chama a atenção deles. Frustração de não saber me comunicar com eles.” (Sic)

- P5: “Acho válida. Eles têm que ter o espaço deles no mercado de trabalho, na escola, em todos os lugares e setores. Inclusive até as empresas particulares, as grandes empresas têm uma cota e está contratando pessoas com algum tipo de deficiência. Esse primeiro impacto, foi tranquilo, mas eu já tive dificuldades maiores” (Sic)

- P6: “O que se percebe é que eles têm uma concentração maior do que os ditos normais. Eles são muito organizados, eles são pessoas que faltam pouco, são dedicados, inclusive as empresas estão querendo muito esses profissionais, dependendo da área que vai atuar. Eu fiquei feliz da escola apoiar esse tipo de aluno e hoje há bastante movimento de apoio. Eu acho fundamental. Desde quando comecei, acho importantíssimo.” (Sic)

As falas dos educadores revelaram sentimentos de medo, angústia e preocupação por não saberem como lidar com as diferenças, nesse caso, especificamente, diferenças linguísticas. Esses sentimentos, muitas vezes, também revelam, além dos mencionados acima, o medo de mudar, de sair da zona de conforto de um modelo tradicional de ensino em busca de um novo modelo, sendo que toda busca requer uma mudança de atitude e de comportamento.

Pelo fato dos educandos Surdos, em sua maioria, não se comunicarem por meio da fala, essa barreira linguística acaba provocando mudanças comportamentais nos educadores que podem ir desde a aceitação e o reconhecimento, até à rejeição.

Tais comportamentos emergem porque a sociedade está habituada com a ideia da normalização imposta pelos padrões sociais estabelecidos, que buscam encaixar as pessoas em um único grupo homogêneo.

Nesse sentido, quem se encontra “fora” desse grupo homogêneo também está fora da normalização, sendo, portanto, considerado anormal ou deficiente. Essa

ideia de normalização cria a dicotomia dos “ditos normais” e dos “deficientes”. A esse respeito Campos (2014) relata que:

[...] A imposição das regras de normalização representou uma grande tensão entre surdos devido à violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história da educação de surdos. Podemos considerar como formas de agressão: a eliminação da diferença; a ridicularização da língua de sinais; a imposição da língua oral; a inclusão do surdo entre deficientes [...] (CAMPOS, 2014, p. 41).

A autora relata também que o fato das crianças Surdas terem sido atendidas, durante muito tempo, em escolas especiais e as crianças ouvintes “normais” em escolas regulares e, ainda, os educadores com formação em educação especial atuarem em escolas especiais, enquanto que aqueles com formação em pedagogia e licenciaturas, nas escolas regulares, reforçou ainda mais o paradigma da normalização. (CAMPOS, 2014)

Rego (1995) afirmou que não é necessário que o educador tenha uma formação especialista e se preocupe com a utilização de métodos exclusivos, mas que tenha um esforço efetivo em ressignificar seus conceitos sobre desenvolvimento de aprendizagem a fim de saber trabalhar com a diversidade nos espaços escolares.

Outros pontos nos chamaram a atenção, nas falas dos educadores entrevistados, tais como:

- P1: *“até há pouco tempo as pessoas pensavam que o Surdo era “deficiente mental”;*
- P2: *“saber como lidar com ele”;*
- P5: *“antigamente as pessoas tinham vergonha”;* *“o filho surdo ficava escondido dentro de casa”;*
- P6: *“eles têm uma concentração maior do que os ditos normais”.*
- P3: a proposta funciona muito mais como forma de *“interação do que a proposta de educação como deveria ser”.*

Todos esses relatos revelam uma concepção de surdez, proposta por Skliar (2005) em que defende a reinserção social dos então considerados deficientes. Evidenciam uma proposta de concepção tradicional, clínica-terapêutica, que foca na deficiência e não na perspectiva da diferença.

Para Campos (2014) a sociedade moderna, tradicional, tem como objetivo unificar o conceito de cultura, construindo uma sociedade globalizada e europeia

formada por homens brancos, inteligentes e colonizadores. Com efeito, o pressuposto de organização de sociedade combina também com o conservadorismo, o preconceito, a homogeneização, comum em sociedades organizadas em classes desiguais.

Para a autora, a teoria moderna de educação prejudicou os Surdos, obrigando-os a se narrarem como “não surdos” em um espaço chamado de “ouvintismo”, que trata das representações dos ouvintes e o Surdo, nesse espaço, fica obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.

Para Skliar (1998, p.01) “é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.”

Conforme bem explicitou a educadora P1, quando o espaço escolar dos Surdos se limitava às escolas especiais, sob uma visão clínica, eles “eram considerados estranhos que não podiam ser inseridos na sociedade. Então, este encontro era um momento para uma regulação/correção¹³”. (CAMPOS, 2014, p. 43).

Por outro lado, quando a mesma educadora (P1) relata que: *“Eu acho que os professores, as escolas, quem trabalha, todo mundo dentro da escola, não só os professores, todas as pessoas que fazem parte do ambiente escolar, tinham que saber como falar com o A1, no caso, como se comunicar com ele. É uma maneira de ficar mais próximo desse aluno.”*

Nessa mesma perspectiva, a educadora P4 relata que: *“é fazer com que eles tenham o mesmo aproveitamento das aulas que os alunos ouvintes, utilizando recursos além dos intérpretes”*. As duas educadoras sinalizam uma visão de concepção mais próxima do que se considera, atualmente, como sendo a mais adequada para os educandos Surdos: a concepção sócio antropológica, em que a surdez é vista do ponto de vista da diferença e não da deficiência.

Quando a educadora P1 mencionou a importância de toda a escola saber se comunicar com o educando Surdo, demonstrou a sua preocupação em reconhecer o direito desse educando de se comunicar em sua própria língua com todos aqueles que fazem parte do seu contexto escolar e não somente com o intérprete de Libras.

A esse respeito, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva colocou que:

¹³ Termo definido pelo filósofo francês Michel Foucault (1999).

[...] para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e **o ensino da Libras para os demais alunos da escola.** (grifo nosso) [...] (BRASIL, 2007, p.11).

Conseqüentemente, é importante pensarmos que a mudança na postura e na concepção dos educadores entrevistados em relação à inclusão de Surdos é necessária, uma vez que ainda trazem em suas falas os resquícios da visão tradicional da deficiência. Percebeu-se que eles sinalizam uma tentativa de reconhecer a diferença como constituinte do sujeito Surdo, mas ainda estão presos a conceitos ultrapassados e mitos que envolvem a educação de pessoas Surdas.

Entretanto, foi possível perceber também que apesar das inseguranças iniciais, do medo e da angústia relatada por todos, não houve, em nenhum relato, atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação à inclusão dos educandos Surdos no ensino regular.

Portanto, apesar de visões contraditórias acerca da inclusão de Surdos e da Educação Inclusiva, visto que os educadores têm uma visão de educação inclusiva ligada apenas ao público da Educação Especial, percebemos que a primeira barreira já foi quebrada, a do preconceito e da discriminação.

Mas, é preciso avançar, pois o conceito de aceitação precisa dar lugar ao conceito de reconhecimento para se que possa olhar para os educandos Surdos enxergando-os como são, ou seja, pessoas com infinitas capacidades e potencialidades e não apenas como pessoas com deficiência que são limitadas.

4.2.3 – Categoria 03: Estratégias metodológicas para o ensino de Surdos no ensino regular

Passamos às análises da categoria 03, última categoria elaborada para o grupo de educadores. Para tanto, elaboramos as seguintes perguntas:

- Quais as suas maiores dificuldades e/ou necessidades em relação ao educando Surdo em sua disciplina?
- Quais práticas pedagógicas você adotou e que acredita terem contribuído com o avanço de aprendizagem do seu educando Surdo?

- P1: “A dificuldade em encontrar materiais adaptados e a Língua Portuguesa. Você não pode mudar muito o que você faz na sua sala de aula com os outros alunos ouvintes e o que faz com o A1. Até porque, na minha concepção, seria excluir ainda mais. Então as minhas práticas têm sido as mesmas e o que eu faço muitas vezes é adequar alguma coisa.” (Sic)

P2: “Quando o conteúdo é visível o A1 não teve nenhum problema. As provas de Matemática, eu faço elas reduzidas porque como eu sei que ele não compreende tão bem a tabuada, se eu der uma prova como eu aplico para os outros alunos, ele não vai conseguir fazer. Quando temos exercícios no livro, penso que se eu colocasse exemplo e reduzir os cálculos, com números menores para ele ter uma compreensão mais rápida...” (Sic)

P3: “Adaptação de material em relação à prática gramatical. Eu acho que essa é a maior dificuldade que eu enfrento. No 6º ano, por exemplo, a gente trabalha a interpretação textual somente com questões fechadas, que eu acho que facilita a questão do entendimento.” (Sic)

P4: “Foi perceber que o surdo desde o começo da escola foi tratado como incapaz. Então ele enfrenta muita dificuldade na leitura e na escrita. Eu utilizo muito peças de teatro! Me surpreendeu a expressão corporal deles. Adaptação de atividades, eu acho que eles aproveitaram mais do que se tivesse o mesmo conteúdo dos ouvintes. O vocabulário deles é muito restrito.” (Sic)

- P5: “Então, os pré-requisitos. Eu acho que, não sei se é a política de aprovar o aluno, mas eles têm muita dificuldade nos pré-requisitos. Eu costumo fazer a minha aula bastante visual, uso muito exemplo, muito gráfico e eu gesticulo muito, sou bem teatral.” (Sic)

P6: “Ah, o entendimento porque a intérprete passa o que ela vai acompanhando da explicação para eles, mas a minha preocupação é a seguinte: se realmente dão conta de desenvolver porque a gente percebe que não dão conta de desenvolver muito não. Primeiro, você tem que escrever tudo no quadro. Você não pode só falar. Então passa a situação no quadro, depois você explica para eles entenderem. Fica mais fácil para eles.” (Sic)

Podemos observar alguns pontos importantes citados pelos educadores em relação às dificuldades enfrentadas, por eles, em sala de aula com os educandos Surdos, como:

- Falta de materiais em Libras;
- dificuldade de trabalhar, com os educandos, conteúdos mais complexos;
- vocabulário reduzido dos educandos Surdos; e
- os pré-requisitos para a série cursada.

No tocante às práticas pedagógicas adotadas, e que julgam estar contribuindo para o desenvolvimento dos educandos, podemos destacar os principais pontos mencionados:

- Adoção das mesmas práticas que utilizam com os demais educandos;
- o Português como segunda língua do Surdo;
- redução do grau de dificuldade dos exercícios;
- adaptação nas provas e atividades de sala de aula, utilizando mais teoria e questões de múltipla escolha;
- adoção de peças de teatro como recurso de adaptação de conteúdo;
- aula bem visual, muitos exemplos, uso de gráficos;
- trabalhos e provas diferentes e mais facilitados;
- redução do grau de dificuldade, do vocabulário; e
- cópias dos conteúdos no quadro.

A falta de materiais adequados em Libras é uma queixa frequente de educadores que atuam com educandos Surdos, principalmente para aqueles do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Mas, atualmente é possível encontrar diversos *blogs*, canais e vídeos na rede social “*Youtube*”, por exemplo, que disponibilizam diversos conteúdos em língua de sinais, sendo todos gratuitos e acessíveis a todas as pessoas.

Quando os educadores mencionaram a dificuldade em trabalhar conteúdos mais aprofundados e complexos, pois “os Surdos têm vocabulário reduzido”, eles têm certa razão ao fazerem tal afirmação porque muitos Surdos, mesmo adultos, apresentam dificuldades em relação ao letramento em Língua Portuguesa e isso ocorre devido à falta de estímulo, tanto na sua própria língua, quanto na Língua Portuguesa.

Honora (2014) menciona que muitos educandos Surdos chegam à escola com um conhecimento linguístico muito reduzido em comparação com educandos ouvintes. Isso acaba ocorrendo porque os ouvintes chegam à escola com conhecimento acumulado de vivência na sua língua materna (Língua Portuguesa) e o aprendizado dessa língua acontece de forma natural por meio de diálogos com a família, músicas, contação de histórias, filmes e programas infantis.

Segundo a autora, no caso do educando Surdo, ele comumente nasce em uma família de ouvintes que desconhece a Língua de Sinais. Então é muito comum

que ele tenha seu primeiro contato com a Língua de Sinais e, conseqüentemente, com a Língua Portuguesa, com a sua inserção na escola.

Ainda a respeito do vocabulário reduzido dos educandos Surdos, Lacerda, Campos e Caetano (2014) afirmaram que os Surdos, em geral:

[...] tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa. Desse modo, é frequente que esses alunos cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com os apresentados pelos alunos que ouvem [...] (LACERDA; CAMPOS; CAETANO, 2014, p. 185).

Em relação à menção de “falta de pré-requisitos para a série cursada”, explicitada por um dos educadores, a “dificuldade no desenvolvimento”, citada por outro educador, e também o fato de considerar o Surdo “como incapaz, caso não houvesse a presença do intérprete”, cremos que esses pensamentos corroboram com a visão clínica da surdez, na qual o Surdo é visto do ponto de vista da deficiência e da patologia, gerando sentimentos de piedade e assistencialismo.

A visão clínica da surdez, ao tentar “corrigir” e “normalizar” o sujeito Surdo, está querendo dizer que o modelo ideal a ser seguido é o do ouvinte e que quanto mais próximo o Surdo estiver desse modelo ideal, mais ele se desenvolverá.

Ao considerar o Surdo uma pessoa com deficiência, considera-se também a sua incapacidade e a sua inferioridade em relação às pessoas ouvintes. Esse pensamento perdurou durante séculos, época em que as pessoas não acreditavam e, pelo que vimos, algumas continuam não acreditando, no potencial das pessoas Surdas, sendo que muitas até os consideravam pessoas com deficiência mental. Observamos que essa visão errônea e preconceituosa ainda não foi totalmente superada hodiernamente.

Em relação à falta de pré-requisitos mencionada por um educador, esta pode estar relacionada com a concepção de que os Surdos não são capazes de aprender e se desenvolver como qualquer outra pessoa, bastando ensinar-lhes o básico, reduzindo o grau de dificuldade e procurando facilitar o seu aprendizado, o que leva a uma relação pautada no assistencialismo. Quando não se acredita na capacidade de alguém, reduzem-se as expectativas em relação a ela e, com a redução das

expectativas, também as exigências sobre ela diminuem. Conseqüentemente, haverá acúmulos de déficits conceituais que levarão à falta dos pré-requisitos mencionados pelo educador.

No que se refere às práticas adotadas pelos educadores, percebeu-se que cada um, à sua maneira, tem procurado adotar práticas diferenciadas, levando em consideração a existência, na turma, de educandos Surdos.

Mas é preciso frisar que algumas práticas adotadas e mencionadas por eles não estão em consonância com as metodologias de ensino para Surdos, tais como as cópias excessivas no quadro, a redução de vocabulário e conteúdo, reforçando “a incapacidade” dos educandos e a facilitação de provas e trabalhos. Estas “estratégias” precisam ser revistas, uma vez que a cópia, por exemplo, nem sempre surte o efeito esperado, pois, como foi mencionado anteriormente, nem todos os Surdos são letrados em Língua Portuguesa. A esse respeito, Honora (2014) afirmou que:

[...] a aquisição da Língua Portuguesa na sua forma escrita se dará entendendo a língua como atividade discursiva, e não meramente uma repetição de palavras e frases. [...] mais importante que a reprodução ou cópia é o entendimento do que leram ou escreveram. [...] (HONORA, 2014, p.96).

Em contrapartida, outras estratégias utilizadas por alguns dos entrevistados estão em consonância com as metodologias para o ensino de Surdos, como a utilização das peças de teatro, uso de imagens como gráficos, uso de gesticulação e exemplos variados, o reconhecimento da Língua Portuguesa como língua 2 para os Surdos e a aula bastante visual.

Quanto ao uso de aulas visuais, Lacerda, Campos e Caetano (2014) afirmam que o educador que trabalha com educandos Surdos precisa considerar as singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos educandos ouvintes. Segundo as autoras, é preciso permitir que os educandos estabeleçam relações com aquilo que vivenciam fora da escola, apoiando-se em filmes, textos, manchetes de jornais, de modo a tornar a aprendizagem ainda mais significativa.

Portanto, no que tange às estratégias metodológicas para o ensino de Surdos, entendemos que cabe aos educadores refletirem, principalmente, sobre essas condutas de cópias excessivas e reducionismo de vocabulário, uma vez que

essas atitudes reforçam ainda mais as dificuldades dos Surdos em relação à aquisição dos conteúdos trabalhados e ao letramento na Língua Portuguesa. Tais atitudes também não corroboram em nada para o impulsionamento dos educandos Surdos rumo à aprendizagem significativa.

No entanto, reafirmamos que para que os educadores tenham capacidade de tal análise e reflexão sobre o tema, eles necessitam de formação adequada que favoreça a aquisição de uma visão mais ampla no sentido conceitual, crítica, humana e includente.

Por fim, a visão romântica e empirista sobre o tema da inclusão não contribui significativamente para o seu avanço. Para avançarmos nesse aspecto é preciso estar atento em relação ao discurso legal das políticas de inclusão. Uma vez que por trás desse discurso, vigora interesses econômicos de uma sociedade capitalista que prima pela manutenção do poder hegemônico e não considera interessante que o povo, com ou sem deficiência, assuma esse poder.

4.3 – O que dizem os educandos Surdos

Nesse momento, procedemos às análises do segundo grupo entrevistado para a realização dessa pesquisa. Para esse grupo, elaboramos duas categorias, sendo a primeira, referente ao conceito que cada um apresenta a respeito da Educação Inclusiva e a segunda referente às estratégias metodológicas adotadas pelos seus educadores em sala de aula.

4.3.1- Categoria 01: Concepção de Educação Inclusiva

Para a análise dessa categoria foi elaborada uma pergunta, conforme descrito abaixo:

- O que você pensa a respeito da Educação Inclusiva?

- A1: *“Eu penso que a inclusão de Surdos aqui na escola é legal. Os ouvintes até tentam se comunicar comigo, mas é bem difícil a nossa comunicação e eu sou*

sozinho aqui. Então aproveito para ensinar para aqueles que têm vontade de aprender.” (Sic)

A2: “Eu acho a inclusão de Surdos aqui interessante. Há uma interação entre os ouvintes e os Surdos, eles nos pedem ajuda e nós pedimos ajuda a eles também. Então eu acho legal, acho bom.” (Sic)

A3: “Eu gosto da inclusão, de todo mundo ser tratado de forma igual, nem melhor e nem pior. Mas, precisa haver maior interação entre Surdos e ouvintes, mais respeito conosco.” (Sic)

A4: “Eu penso que existem problemas na inclusão, não é fácil não. Podia estar melhor, mas ainda tem muitos problemas.” (Sic)

A5: “Eu não concordo com a inclusão de Surdos. Eu concordo com os Surdos em um ambiente para eles em Libras.” (Sic)

Pela fala dos educandos, percebemos que apenas o educando A5 demonstra um pensamento de total discordância com a proposta da Educação Inclusiva, defendendo que os Surdos deveriam ter um espaço para eles, em Libras, nesse caso, a escola bilíngue para Surdos.

O pensamento demonstrado pelo educando A5 reflete também o da comunidade Surda que luta em prol de uma educação inclusiva nos moldes diferentes da que está sendo proposta pela esfera governamental.

Segundo Quadros (2006, p. 15), os movimentos Surdos clamam por inclusão em outra perspectiva, pois “eles entendem inclusão como garantia de direitos de terem acesso à educação de fato consolidadas em princípios pedagógicos que estejam adequados aos Surdos.”

Com exceção do educando A5, os demais entrevistados relataram que a inclusão é interessante, é legal e que gostam de estar entre os ouvintes interagindo. No entanto, apontaram também a existência de problemas, principalmente relacionados à comunicação. A esse respeito, Honora (2014, P. 88) afirma que sempre “que tiver um aluno com surdez na nossa sala de aula, é importante que os alunos ouvintes tenham a oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais para troca e interação com o aluno com surdez.”

A dificuldade de comunicação que, por consequência, pode gerar o isolamento em espaço considerado inclusivo, foi mencionada pelo educando A1, que afirmou ser sozinho na escola onde estuda e que até tenta ensinar alguns sinais aos

colegas ouvintes, mas que é difícil, justamente pelo fato de ser o único Surdo na escola.

Esse sentimento de isolamento e solidão gerado pela incompatibilidade linguística entre Surdos e ouvintes é uma das maiores queixas dos Surdos em relação à Educação Inclusiva, uma vez que comunicar-se apenas com o intérprete de Libras não é garantia de inclusão e muito menos ainda de um ambiente bilíngue.

Quanto a essa questão, tanto o Decreto nº 5626 de 2005, quanto a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva de 2007, afirmaram a importância do ensino da Libras, como disciplina, aos demais educandos da escola em que há Surdos matriculados, pelo menos para a mesma turma do educando. Essa medida por si só também não consegue garantir um ambiente bilíngue para os educandos Surdos, pois este requer medidas mais amplas envolvendo, além disso, a fluência na língua de Sinais de educadores ouvintes, a contratação de educadores Surdos como modelo linguístico, a oferta de recursos metodológicos voltados para o ensino de Surdos, o ensino da Língua Portuguesa como língua 2 para esses educandos, além da presença dos intérpretes de Libras.

Portanto, é importante que as duas escolas pesquisadas procurem adotar mecanismos para que haja a oferta da disciplina de Libras para todos os educandos da escola, visando acabar ou, pelo menos, minimizar esse sentimento de isolamento social dos Surdos em relação à barreira linguística e ofertar cursos de Libras para todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com os educandos Surdos matriculados, não somente aos educadores. Se possível, a presença de um Surdo adulto, fluente na língua para servir de modelo linguístico aos educandos, seria o ideal.

Para tanto, reafirmamos a necessidade da oferta de condições de trabalho adequadas aos educadores para que eles tenham condições de frequentar os cursos específicos ofertados, destacando a garantia da formação voltada para o atendimento do educando Surdo.

4.3.2 – Estratégias metodológicas para o ensino de Surdos no ensino regular

Para essa segunda categoria, foram realizadas duas perguntas ao grupo dos educandos Surdos.

- Qual é a sua maior dificuldade em relação às disciplinas e às avaliações?

- Os educadores utilizam recursos visuais, materiais adaptados em Libras em suas aulas para que você consiga compreender melhor os conteúdos?

A1: *“A maior dificuldade está nos conceitos mais aprofundados e nas teorias. Em Português quando é cópia de textos, palavras, resumos, verbos, eu acho fácil. Em Matemática, se a professora aprofunda muito, daí eu tenho que me esforçar mais para compreender. Nas provas, geralmente eu acho fácil. Não tem nada em Libras, só cópia. O foco é só cópia somente.” (Sic)*

A2: *“Em Matemática, Física e Química. Português eu acho fácil, frase, textos palavras. Matemática é muito difícil e muito pesado. Quanto às provas, quando está semelhante com o que eu estudei, eu consigo entender e responder, mas quando está diferente do que eu estudei, está muito pesada, eu tenho muita dificuldade. As provas são iguais às dos ouvintes. Às vezes utilizam, fazem grupos, utilizam recursos normais de sala de aula.” (Sic)*

A3: *“Matemática é bem mais difícil, eu acho o conteúdo muito pesado. Já português é mais ou menos. As provas não são em Libras, são perguntas e respostas como as dos ouvintes. Os professores passam tudo no quadro e nós copiamos sempre.” (Sic)*

A4: *“Eu já tive várias experiências e acho difícil aprender Português e Matemática. Em relação às provas, matemática é muito difícil. A prova é muito pesada e própria para ouvinte e não está de acordo para mim.”*

A5: *“Matemática com certeza é bem mais difícil. Nas provas eu fico bem tenso, preciso do apoio do intérprete para conseguir fazer. Seria excelente se usassem porque minha compreensão seria muito melhor, mas não usam muito não. Usam mais textos e escrita mesmo.” (Sic)*

Ao analisar as falas dos educandos Surdos, foi possível perceber o quanto eles foram categóricos ao afirmarem que, para eles, a Matemática é o conteúdo mais difícil e mais pesado e que a cópia é a estratégia mais utilizada pelos educadores, para todos os educandos e não somente para eles.

Em relação à Língua Portuguesa, além da cópia, os educandos citaram também o ensino de palavras e frases e o uso de textos como estratégias “facilitadoras”. Honora (2014, p. 96) afirma que a preocupação do educador de Surdos deve ser a de “inserir os alunos em atividades cada vez mais discursivas e contextualizadas, em vez de lista de palavras e frases isoladas.”.

Em relação às provas, os educandos afirmaram não haver nenhum tipo de adaptação em Libras e muito menos o uso de algum tipo de recurso visual, sendo todas elaboradas igualmente, desconsiderando a forma visual de apreensão e construção de sentidos, próprios dos educandos Surdos.

Em relação às avaliações, o Decreto nº 5626 de 2005 garante a possibilidade do desenvolvimento de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos em Libras, desde que haja os devidos registros, por meio de vídeos ou outros meios eletrônicos e tecnológicos.

Podemos perceber, pela fala dos educandos, que os educadores estão confusos em relação ao que consideram estratégias para o ensino de Surdos, adotando medidas que nada têm a ver com a metodologia bilíngue pautada na visão sócio antropológica da surdez.

Ao adotarem exaustivamente as cópias, os educadores estão desconsiderando, por exemplo, que nem todos os educandos Surdos são letrados em Língua Portuguesa e que esta é a segunda língua deles e que, provavelmente, essas cópias não estão imprimindo sentido algum para esses educandos, ou seja, estão cumprindo apenas o seu papel no sentido literal: o ato de copiar.

Por outro lado, se os educadores adotassem recursos visuais como filmes, slides contendo imagens variadas a respeito do tema proposto, videoaulas em Libras e legendadas em Língua Portuguesa, disponíveis gratuitamente na internet como mencionado anteriormente, estariam promovendo uma aprendizagem significativa não somente para os educandos Surdos, mas para todos da turma.

Portanto, ao analisar todas as categorias propostas para este trabalho e tentar estabelecer um paralelo entre o que disseram os educadores e o que disseram os educandos Surdos, foi possível observar alguns pontos, tais como:

- Tanto os educadores quanto educandos Surdos concordaram, em sua maioria, com o processo de inclusão de Surdos e com a Educação Inclusiva, com exceção do educando A5;

- Ambos os grupos concordaram, também, que mesmo sendo favoráveis à Educação Inclusiva, percebem que esta ainda registra problemas diversos, seja de interação, de falta de comunicação ou falta de recursos pedagógicos apropriados para o ensino de Surdos; e
- Ambos os grupos também concordaram que dentre as estratégias metodológicas mais utilizadas, pelos educadores, a cópia de conteúdos no quadro é a mais evidente.

Assim, percebemos pelos relatos dos dois grupos que a Educação Inclusiva se mostrou satisfatória no que se refere à interação social mais do que no que se refere às questões pedagógicas propriamente ditas, sendo que as últimas são tão importantes quanto a primeira.

A escola é um local de interação social, mas também é um local de acesso a conhecimentos acadêmicos a que todos deveriam ter direito, respeitando-se e reconhecendo-se as diferenças inerentes de cada um no processo educativo.

Segundo Silva (2013, p. 07) “ser professor é trabalhar com uma infinidade de potencialidades e possibilidades da existência humana. Essa é uma característica da atuação docente mais requerida no universo da Educação Inclusiva [...]”.

Portanto, entendemos que precisamos avançar mais nas questões pedagógicas direcionadas aos educandos Surdos, pois, assim como os demais educandos ouvintes, esses educandos têm direito à uma Educação de qualidade em que sua condição visual seja respeitada e reconhecida tanto durante as aulas como na aplicação de provas e trabalhos, uma vez que o direito à essa condição foi garantido pelo Decreto nº5626 de 2005.

Precisamos avançar para que o direito à escolarização, defendido pela proposta da Educação Inclusiva, seja realmente reconhecido pelos educadores e por toda a equipe escolar.

Como fica o direito à correção diferenciada em L2 (língua portuguesa para Surdos)? E o tempo de duração de provas que deve ser maior para as pessoas com deficiência? Pelo que percebemos, por meio dos relatos dos educadores e dos educandos, o direito dos Surdos está sendo negligenciado.

4.4 – Refletindo sobre os resultados da pesquisa

Ao ingressarmos no programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação, estava claro o tema que nos despertava o gosto pela pesquisa. As várias tentativas de escritas e reescritas, desde a elaboração do projeto inicial até emergir o que seria hoje essa produção, foram muitas.

No entanto, chegamos aqui no tão aguardado “resultado da pesquisa”, entendendo que esse foi um caminho longo, porém, ao mesmo tempo, muito prazeroso. O resultado não pode e não deve ser considerado o fim de um trabalho, mas o começo de uma reflexão acerca de um determinado tema para possíveis trabalhos futuros, considerando a importância e a relevância desse tema para o contexto social que está sendo pesquisado.

Foi com esse intuito e objetivo que nos propusemos a desenvolver esta pesquisa, entendendo que discutir a respeito da formação docente para a Educação Inclusiva e sobre a inclusão de Surdos, no ensino regular, possibilitaria reflexões que auxiliariam nas discussões sobre essas temáticas.

Assim, o presente estudo teve como problema norteador a seguinte pergunta: “Qual é a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que atuam em salas de aula inclusivas do ensino regular, com educandos Surdos, em duas escolas públicas de educação básica, no município de Uberaba, Minas Gerais?”.

Observamos e concluímos, momentaneamente, que os educadores entrevistados têm embasado suas práticas educativas, assim como as suas concepções de inclusão, em sua formação inicial, pois, a maioria afirmou não possuir nenhum curso na área da Educação Inclusiva e nenhuma formação continuada voltada para esse fim.

Portanto, pelo fato de desconhecem conceitos e características específicas dos educandos Surdos, suas concepções acerca da inclusão desse público, ainda se pautam na visão clínica e terapêutica da surdez, em que os Surdos são vistos como pessoas com deficiência, pessoas limitadas pelo déficit que possui. Percebemos também que suas concepções, por vezes, esbarraram em conceitos construídos a partir do senso comum.

A concepção de inclusão dos educadores reflete uma posição acrítica frente à realidade vivenciada por eles e o que se percebeu, por meio de seus relatos, é uma

concepção voltada muito mais para o princípio filosófico da integração escolar do que de inclusão escolar.

Silva (2013) menciona que para a construção de uma proposta educacional em que todos sejam contemplados e reconhecidos em suas diferenças, como merecedores de crédito e investimento:

[...] requer a presença de um professor capaz de romper com modelos estereotipados e fechados, que, geralmente, são adquiridos durante a sua profissionalização. Por conseguinte, a formação inicial e continuada de docentes precisa ser modificada e/ou transformada. [...] (SILVA, 2013, p. 07)

É importante mencionar que em nenhum momento foi nossa intenção julgar e menos ainda culpar os educadores pela formação deficitária na área da Educação Inclusiva, mas, ao contrário, constatar que a falta desta, influencia diretamente em suas ações e atitudes em relação à convivência e ao ensino de educandos Surdos, no ensino regular. Consequentemente, se há ineficácia no ensino e dificuldades na convivência, logo, não podemos afirmar que a inclusão de Surdos está sendo efetivada satisfatoriamente. Silva (2013) coloca que:

[...] se antes a diferença era negada e a homogeneidade buscada, hoje, essas práticas não podem continuar existindo. Por mais que haja o desejo de agrupar, selecionar, classificar e enquadrar, é necessário superá-las. Não podemos continuar fixando os sujeitos a modelos padronizados, mas permitir e promover-lhes condições de explorar as diferentes possibilidades de existência humana. [...] (SILVA, 2013, p. 07)

É preciso refletir sobre a formação docente tanto inicial quanto continuada, uma vez que o contexto histórico, social e cultural que vivenciamos atualmente pede uma postura diferenciada e compatível com essa nova geração, imersa naturalmente nesse contexto tecnológico e aparentemente mais aberta às diferenças próprias da existência humana, fato não tão natural assim para quem nasceu e constituiu sua formação profissional ainda no século passado.

Em relação ao objetivo geral, procurou-se “compreender qual a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que atuam com educandos Surdos em suas salas de aula, no ensino regular, em duas escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais.”.

Entende-se que, pelo que foi exposto acima, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado. O desenvolvimento da pesquisa permitiu que fosse revelada a formação docente dos educadores que estão atuando com educandos Surdos, no ensino

regular, bem como a concepção que os mesmos têm a respeito da inclusão desses sujeitos e embora tenha se percebido que tanto a formação quanto a concepção dos educadores ainda não estejam afinadas com a proposta da Educação Inclusiva, entendemos que o objetivo foi alcançado.

Quanto aos objetivos específicos, no primeiro pretendeu-se “discutir teoricamente sobre as políticas de formação docente no Brasil, principalmente, aquelas voltadas para a educação inclusiva”, o que foi contemplado na primeira seção dessa pesquisa, quando se procurou fazer uma retomada histórica da formação docente no Brasil, assim como fazer um levantamento das principais políticas públicas de formação docente para o contexto da Educação Inclusiva.

Em resumo, podemos dizer que a formação docente, no Brasil, continua sendo um desafio às universidades que têm enfrentado o baixo índice na procura pelos cursos de licenciatura, além das questões relacionadas à dicotomia teoria e prática, enraizadas há séculos nas propostas de formação.

Percebemos que a estrutura dos cursos de formação desde os primórdios da independência do Brasil até os dias atuais, prima por privilegiar os interesses econômicos e políticos em detrimento dos interesses da categoria docente, propondo formatos que nem sempre coadunam com os desejos e ensejos dos educadores em exercício assim como dos futuros educadores e assim continuam as teorias de como fazer que se tornam pouco eficientes no momento e no local de se colocar em prática o como fazer.

As políticas públicas voltadas para a formação continuada, principalmente na área da Educação Inclusiva, ainda são bem tímidas e precisam ser efetivadas com consistência e clareza, pois ainda permanecem desconhecidas por muitos educadores em exercício e para praticamente todos os futuros educadores em formação.

O segundo objetivo específico que foi “apontar qual a concepção de inclusão de Surdos dos educadores participantes da pesquisa” também foi contemplado, uma vez que foi possível perceber qual a concepção que cada um dos educadores entrevistados têm a respeito desse tema, ficando explícito que esta se limita a conceitos superficiais, generalistas e principalmente pautados dentro de uma visão clínica-terapêutica da surdez, concepção que rejeita e ignora a capacidade e potencialidade da pessoa Surda, enfatizando apenas o seu déficit auditivo. Embora os educadores não tenham relatado claramente esses conceitos, o discurso

proferido por eles, demonstra que ainda estão influenciados por essa concepção de surdez.

O terceiro objetivo foi “identificar quais estratégias metodológicas estão sendo adotadas pelos educadores entrevistados e se elas estão compatíveis com os avanços de aprendizagem dos educandos Surdos”. Esse objetivo também foi alcançado, uma vez que foi possível fazer um levantamento das principais estratégias metodológicas adotadas pelos educadores por meio dos relatos de cada um e também por meio dos relatos dos educandos Surdos.

Com esse levantamento foi possível evidenciar que o uso de algumas estratégias, adotadas por eles, estão adequadas ao ensino de educandos Surdos e outras, no entanto, estão totalmente inadequadas, sendo que estas precisam ser revistas pelos educadores, procurando considerar e reconhecer os direitos de aprendizagem dos Surdos, principalmente, suas especificidades linguísticas e sua condição visual de apreensão e construção de sentidos. Entende-se que a falta ou o pouco estudo, pesquisa, leitura e formação na área da surdez acarretou no uso dessas estratégias inadequadas adotadas pelos educadores.

O presente trabalho ao ser estruturado, além de levantar um problema de pesquisa e explicitar seus objetivos, geral e específicos, também levantou algumas hipóteses acerca do que poderia ser encontrado na realidade pesquisada.

Para tanto foram levantadas as seguintes hipóteses: “A formação do educador atualmente não abarca conhecimentos suficientes para compreender as características específicas do educando Surdo na escola regular”; “As dificuldades surgem devido à imposição legal da inclusão sem o devido preparo prévio dos educadores”; e “A concepção de inclusão que os educadores têm atualmente é superficial”.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu confirmar duas das hipóteses levantadas. A primeira delas relacionada à formação docente, como se pôde perceber, foi confirmada, pois, os próprios educadores entrevistados afirmaram não possuir nenhum curso na área da Educação Inclusiva, assim como na área da surdez. Sendo assim, entende-se que a possibilidade de os mesmos possuírem conhecimentos que abarcassem as especificidades dos educandos Surdos seria mínima, uma vez que sem formação inicial ou continuada na área da Educação Inclusiva e na área da surdez, fica complicado para o educador proporcionar uma aula condizente com os direitos de aprendizagem dos educandos Surdos.

A segunda hipótese levantada foi refutada, pois, foi possível observar que as dificuldades enfrentadas pelos educadores e pelos educandos estão mais relacionadas ao desconhecimento, por parte dos educadores, quanto à concepção de surdez dentro de uma visão sócio antropológica do que necessariamente à questão legal da inclusão. Essas dificuldades se estabeleceram pelo fato dos educadores não possuírem formação específica na área da surdez, portanto, não se pode afirmar que foram geradas por imposição legal da inclusão. Mesmo porque, conforme mencionamos ao longo do trabalho, a Educação brasileira é inclusiva desde 1998 e desde 1996 que esse tema é debatido e difundido nacionalmente em todo o âmbito escolar. Ressalta-se também, que uma das escolas pesquisadas, recebe educandos Surdos em suas instalações há pelo menos vinte anos.

Quanto à terceira hipótese, a mesma também foi confirmada, pois percebemos que tanto a concepção de inclusão quanto a concepção de surdez dos educadores são superficiais e acríticas. Notamos que o conhecimento que eles têm a respeito desses temas está embasado em conceitos advindos do senso comum, portanto, sem aprofundamento e sem consistência teórica. Para eles a questão social já é algo muito significativo para os Surdos, deixando a questão pedagógica em segundo plano o que configura o desconhecimento do direito da pessoa Surda à Educação em total condição de equidade com os demais educandos ouvintes. Os educadores demonstraram uma concepção de integração escolar em detrimento à concepção de inclusão escolar.

Nesse sentido, percebemos que este estudo nos revelou o quanto a formação docente inicial está distante da realidade vivenciada nas escolas; o quanto as pessoas com deficiência continuam “invisíveis” para os cursos de formação docente e o quanto ainda precisa ser feito, no campo da formação continuada, para que a Educação Inclusiva seja mais debatida, estudada e compreendida.

A Educação, principalmente nos últimos vinte anos, mudou. Hoje vivenciamos um novo contexto social e educacional demarcado pelas diferenças e pela diversidade. Não há mais lugar para intolerância, discriminação e atitudes preconceituosas, embora tais atitudes ainda persistam dentro do ambiente escolar. Portanto, é preciso mudar. A nova geração do século XXI não concebe mais a escola tradicional do século XIX, não restando outra alternativa para o sistema educacional brasileiro a não ser se modernizar e procurar entrar em consonância com essa nova geração.

Os educandos Surdos que estão dentro das escolas também fazem parte dessa nova geração tecnológica, sendo que, no caso deles, a tecnologia mais do que para os outros educandos, trouxe muitos benefícios.

Portanto, cabe à escola se adequar, se repaginar e ressignificar o seu papel não só como uma instituição social, mas também, como uma instituição que investe e reconhece em cada um de seus educandos o protagonismo para a construção do conhecimento. Uma instituição que reconhece a formação docente como um pilar indispensável para a efetivação da Educação Inclusiva conforme a sua essência e não a continuidade dos princípios da integração escolar em que os excluídos que têm que se adaptar ao processo e não o contrário.

Entendemos que investir em formação docente, inicial e continuada, na valorização profissional desses educadores, assim como ressignificar as estratégias metodológicas de ensino, a fim de começar a perceber todos os educandos sob a perspectiva da diferença que os constitui e não da normalização e homogeneização que os iguala, são ações necessárias e pertinentes que precisam ser colocadas em prática e ao mesmo tempo refletidas dentro e fora da escola, assim como nas universidades e, conseqüentemente, na sociedade em geral, para que possamos pensar realmente em um contexto social e escolar inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não viemos e tampouco estamos nesse mundo por acaso. Nossas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais, vão nos conduzindo a novos caminhos que ora mostram-se tortuosos e repletos de pedras, ora mostram-se suaves e ladeados por flores perfumadas, para nos alegrar e nos impulsionar a continuar nossa caminhada, com esperança.

Essa caminhada é impulsionada por desejos, desde os mais utópicos até os mais alcançáveis e, nesse momento, acreditamos que o desejo em tornar Mestra em Educação está saindo do campo dos desejos para entrar no campo da realidade.

Nesse sentido, há um ano e nove meses atrás, quando foi pensado uma proposta de projeto de pesquisa que contemplasse a formação de educadores, bem como suas concepções de inclusão a respeito dos educandos Surdos, foi algo que nos despertou, naquele primeiro momento, motivação, prazer e alegria, por tratar-se de um tema instigante que fez parte de nossa vivência profissional durante alguns anos e agora, ao findar esse estudo, o sentimento que realça é o de que a luta continua. A luta por uma Educação cada vez mais includente e igualitária para TODOS e não apenas para a maioria considerada “normal”.

Esta pesquisa revelou, por meio dos depoimentos dos educadores, que os sentimentos despertados diante da presença de educandos Surdos em suas salas de aula retratam a visão concebida pelos ouvintes em relação à surdez. Suas falas apontaram que a defasagem na aprendizagem dos Surdos, bem como suas dificuldades, recai unicamente sobre sua deficiência. Na prática, esse discurso acaba ser revertendo em ações que podem marginalizar os educandos, antecipando o seu fracasso escolar, afirmando e reafirmando o déficit e a incapacidade em detrimento à diferença e à potencialidade.

A pesquisa nos revelou também que alguns mitos envolvendo a surdez ainda persistem, como por exemplo, acreditar que os Surdos são mais concentrados e organizados que os ouvintes por não ouvirem, fato que não é verídico e que distorce a realidade.

Outra constatação é a supremacia da Língua Portuguesa em detrimento da Libras, ação que continua existindo fortemente nas escolas em que há a presença

de educandos Surdos. Isso pôde ser confirmado tanto na fala dos educadores, quanto na fala dos educandos ao afirmarem a utilização da cópia como estratégia metodológica mais utilizada dentro de sala de aula. Os educadores ainda não compreenderam que essa ação fere os direitos de aprendizagem dos Surdos porque privilegia unicamente a Língua Portuguesa, desconsiderando que esta é a segunda língua desses educandos.

A pesquisa permitiu, ainda, a reflexão sobre como a escola tem compreendido o conceito de Educação Inclusiva, no que se refere à inclusão de Surdos. Em relação a esses educandos, a escola tem se revelado muito mais integracionista do que inclusiva, pois percebe-se que os educadores e os demais colegas da escola ou da turma, não sabem Libras, as provas não apresentam nenhuma estrutura visual que os favoreça e, os educandos Surdos ainda não tiveram a possibilidade de realizá-las em sua própria língua.

Além disso, não houve até o momento, nenhuma atitude ou postura, por parte dos educadores, que demonstrasse o reconhecimento das diferenças existentes no contexto escolar. Ao que se percebe, os educandos foram matriculados e a partir disso foi disponibilizado a eles um profissional intérprete de Libras para fazer a ponte de comunicação entre educadores e educandos e nada mais foi feito em relação ao seu direito de acesso ao conhecimento.

Que outras medidas foram tomadas para que esses educandos se sentissem acolhidos e pertencentes àqueles locais? Aonde está a garantia da equidade em oportunidades, se tudo que acontece na escola ou se dá por meio da língua oral ou da língua escrita da Língua Portuguesa? E o acesso ao conhecimento, como está sendo feito? Nos mesmos moldes dos ouvintes! Aonde estão os modelos linguísticos para que os Surdos reconheçam que há uma representatividade de sua cultura e de sua história dentro da escola? Aonde está o ambiente bilíngue que a lei tanto preconiza, se na escola apenas o intérprete conhece a língua do Surdo? São indagações que emergiram à partir das reflexões sobre essa pesquisa.

Constatamos que apenas em uma das escolas pesquisadas há a presença de educadores Surdos fluentes em Libras como modelo linguístico para os jovens Surdos matriculados, sendo que na outra escola, não há a presença de nenhum educador Surdo, tampouco de outros educandos Surdos, fatos que dificultam a socialização e a interação do único educando Surdo matriculado na instituição,

impossibilitando que o mesmo se comunique com os pares, tornando possível sua comunicação em Libras, apenas nos momentos de contato com o intérprete.

Diante de tal situação emergiram outras indagações: por que tantos empecilhos para se colocar em prática o que preconiza as legislações específicas para a inclusão de educandos Surdos? Qual a justificativa para a falta de sinalização, em Libras, dos locais de acesso e de maior circulação, para que os Surdos se sintam mais acolhidos, respeitados e reconhecidos? Por que não tentar aprender uma nova língua para conseguir, pelo menos, estabelecer um mínimo de comunicação com uma minoria esquecida dentro da escola? Por que não diversificar as aulas apresentando um conteúdo utilizando imagens, linguagem não verbal e demais recursos visuais que provavelmente beneficiará toda a turma? Por que não permitir que expressem seus pensamentos e ideias em sua própria língua com a mediação do intérprete apenas como escriba?

O intérprete não é o Surdo! O Surdo não é invisível! Ele é capaz de pensar, se expressar e opinar tanto quanto qualquer outra pessoa sendo preciso deixá-lo fazer, é preciso dar voz aos Surdos e não pedir para que os intérpretes façam por eles.

A reflexão que se faz mediante tantas indagações é que o Surdo, em sala de aula, não tem o direito de pensar em Libras, a Língua Portuguesa lhe é imposta e a sua língua é reduzida ao simples ato de se comunicar. Ela é desconsiderada enquanto estrutura linguística, sendo que o reconhecimento que a língua alcançou ainda permanece no papel e na prática tem sido utilizada, dentro das escolas inclusivas, como meio de acesso entre o Surdo e o educador por meio do intérprete. Nada mais além disso!

Há um caminho longo a ser percorrido e destacamos o quão importante é o investimento na formação docente para o contexto da Educação Inclusiva, incluindo cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas em relação a esse tema. No entanto, julgamos pertinente também o interesse dos educadores em participar de tais formações reconhecendo esses momentos como fundamentais para a ressignificação da sua prática docente, pois, se o educador não se predispõe a buscar conhecimentos acerca de algo novo e desconhecido, as dificuldades continuarão e as possibilidades de interação serão cada vez mais conflitantes.

Portanto, compreendemos que a inclusão do educando Surdo, na escola

regular deveria contemplar não só o acolhimento e a interação com a diversidade, mas o reconhecimento das suas diferenças, pois, é justamente essas diferenças que os constitui. A escola não deveria tentar, mesmo que de forma velada, igualá-los e/ou padronizá-los em moldes homogêneos, integrando-os ao sistema já existente. É o sistema que deve se adequar às diferenças e especificidades dos sujeitos e não o contrário.

Logo, para que esse paradigma se fortaleça, afastando os pressupostos da integração escolar, é necessário que a escola reflita sobre o fato de que para incluir não basta estar junto, mas também crescer, aprender e se desenvolver junto, cada um à sua maneira, com sua singularidade e identidade em condição de equidade de oportunidades e direitos. Nesse sentido, é importante que a parte pedagógica não fique esquecida ou em segundo plano, pois, cada um à sua maneira conseguirá alcançar êxito, bastando para isso que seja comparado a ele mesmo e não a outro modelo padronizado e convencionado como sendo o certo, o normal.

Asseveramos, mediante os dados explicitados na pesquisa, que a escola inclusiva precisa mais do que nunca ressignificar o seu papel em relação aos educandos Surdos, pois eles já estão lá, mesmo contradizendo a vontade da comunidade Surda, pois, sabemos que é pouco provável que em cada município haja uma escola bilíngue especializada para Surdos na qualidade sonhada e desejada por eles. O fato é que estão chegando, cada vez mais, educandos Surdos nas escolas regulares. Com eles vêm as expectativas em relação à inclusão, pois o princípio da Educação Inclusiva proporcionou essa expectativa prometendo condições de acesso e permanência na escola tal qual para os ouvintes.

Os Surdos têm o direito de aprender e ter acesso ao conhecimento formal da mesma forma que os outros educandos, com respeito, valorização e reconhecimento da sua língua visuogestual como canal de comunicação e aprendizado. Eles não querem apenas o direito de estarem juntos, em espaços inclusivos, tampouco apenas a socialização que a inclusão promove. Os Surdos querem aprender! Eles têm o direito de ter mais e melhor dentro da escola, não se contentando com o mínimo que lhes é oferecido em termos de conhecimento, conforme tem acontecido nas escolas regulares.

Destarte, é preciso acabar com a cultura de educandos Surdos chegarem ao Ensino Médio como analfabetos funcionais em Língua Portuguesa e, para isso, é fundamental que os educadores compreendam que “facilitar” ou “reduzir” não é

estratégia de ensino para Surdos, pois essas ações só reforçam a ideia de incapacidade e de deficiência sobre eles. É preciso que compreendam que esses educandos são capazes de aprender como qualquer outro educando, mas, para isso, não se pode negar a sua condição visual como canal de aprendizagem e acesso ao conhecimento.

Por fim, compreendemos que essa pesquisa por si só não resolverá os problemas detectados no ensino para Surdos, dentro do contexto pesquisado. Seria muita pretensão nossa, pensar que descobrimos a solução para o problema da inclusão dos Surdos, mas, ensejamos que os resultados desta investigação se explicitem como denúncia e anúncio, ou pelo menos, como ponto para reflexão – que pode levar à transformação - sobre a realidade demonstrada, por meio deste trabalho, no tocante à formação docente para a Educação Inclusiva, bem como sobre a concepção de inclusão de Surdos, no ensino regular, no município de Uberaba, Minas Gerais.

Nossa aspiração é que essa pesquisa possa ser lida e estudada por educadores de diversas áreas e locais que se interessam pelo tema e que se propõem a transformar suas práticas em busca de uma educação mais humana e inclusiva.

Finalizamos nossas considerações com uma frase de Helen Keller, mulher que foi exemplo de perseverança, dedicação, confiança e certeza de seus ideais: “nunca se deve engatinhar, se o impulso é voar.”

Portanto, que os nossos conhecimentos, práticas, ideais e ensejos de uma Educação pública de qualidade, em que há a prevalência da equidade de direitos, voem rumo à construção sólida de uma Educação, da qual possamos nos orgulhar e chamar de inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, E. V. **Concepções sobre Surdez e Linguagem e o Aprendizado de Leitura**. Proposta de Material Didático: Caderno Pedagógico. Curitiba: 2008. Disponível em:
< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf> > Acesso em: 20/05/2017.

ARAÚJO, J. S. de A.; SILVA, C. N.N. da. **A inclusão de alunos surdos: demarcações políticas, conquistas e intervenção pedagógica**. V. 8, n.2, Periódico Científico Outras Palavras. Brasília:DF, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Laurence Bardin: tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 278 p.

BORGES; M.C.; PEREIRA, H.de O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão *versus* Integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educação**. ISSN: 1681- 5653. OEI, 2012, p. 01-11. Disponível em:
<http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4394&titulo=Inclus%C3%A3o%20versus%20integra%C3%A7%C3%A3o:%20a%20problem%C3%A1tica%20das%20pol%C3%ADticas%20e%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente> Acesso em: 23/10/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Distrito Federal, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal**. Constituição (1998). República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei 10.436**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 20/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 18/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoos?id=17434>> Acesso em: 20/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 5626 de 2005**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 20/05/2017.

_____. SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno surdo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 2006**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 18/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>> Acesso em: 20/05/2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura, 2007, p.-1-15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 23/09/2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 21/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6755**: Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> > Acesso em: 18/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei 12319**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm > Acesso em: 18/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf > Acesso em: 25/06/2017.

_____. Diário Oficial da União. **Decreto nº 7611**. Brasília: DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13005**: Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em: 18/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei 13146**. Brasília, MEC, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm > Acesso em: 18/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº02 de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192> Acesso em: 18/06/2017.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: m 17 jun. 2017.

_____, I. Dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação básica. **Simpósio 2009**, ANPAE, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf> Acesso em: 20/10/2017.

CAMPOS, M. DE L. I. L. **Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. (Org) Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Fernandes dos Santos. São Carlos: Edufscar, 2014. 254p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAMÁSIO, M. M. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez**: uma proposta inclusiva. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

_____, M. M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf> Acesso em: 15/10/2017.

DAMKE, I. R. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação**: as ideias de Freire. Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, P. **Ironias da Educação** – mudanças e contos sobre mudança. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. Belo Horizonte: Editora Atlas, 2011.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista do Centro de Educação**, cadernos, edição: 2004, nº 24. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>> Acesso em: 18/06/2017

FERNANDES, M. **Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: FTD, 2003. p. 03.

FREITAS, S. N. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva/David Rodrigues (org). São Paulo: Summus, 2006.

FOSSÁ, M. I. T.; SILVA, A. H. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1, 2015. Disponível em:
< <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403> > Acesso em: 23/10/2017.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.

_____, R. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 10, nº 01, junho de 2003. Disponível em:
<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647> > Acesso em: 18/06/2017.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização. Ensino fundamental, 1º ciclo/Márcia Honora, São Paulo: Cortez, 2014.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**: problematizando a questão. In: Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

_____, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad, Cedes**, Campinas, vol. 26, n.69, p. 163-184, mai/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15/05/2017.

_____, C.B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: Fávero, O.; Ferreira, W.; Ireland, T. Barreiros, D. (Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. 1 ed. Brasília: UNESCO/ANPED, 2009, v.1, p. 159 – 176.

_____, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. Organizadores: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

_____, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. (Org.) Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. São Carlos: Edufscar, 2014.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, M. A. de C.; LEITE, L.P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Ver. Bra. Edu. Esp.** Marília, v. 17, n. 2, p. 305 – 320, mai – ago, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2015.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: Quadros, R. M. (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MANTOAN, M. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Meninon: SENAC, 1997.

_____, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar.)

_____, M. T. E. O direito à diferença nas Escolas. **Revista Pátio**, ano VIII, nº32, 2005. Disponível em:

< <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10761/qualidade-e-inclusao-no-ensino-medio.aspx> > Acesso em: 17/10/2017.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 21/05/2017.

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

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**: Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Maria Cristina da Cunha Pereira. – 2. ed. - São Paulo : FDE, 2009

PERLIN, G. T. T. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos na Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf> Acesso em: 18/06/2017.

PIMENTA, S.G. (org.) "Formação dos professores: identidade e saberes na docência". In: **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, jan. 2003. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____, R.M. Inclusão de surdos. In: Brasil. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. 1 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____, R. M. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29., 2006, Caxambu. Anais... 2006.

_____, R. M. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**/Ronice Müller de Quadros, Carina Rebello Cruz. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

REGO, T. C. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. In: Caderno Cedes. **Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural**. Campinas: Papirus, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: WVA. 1998.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>Acesso em: 04/12/2016.

SEMEGHINI, I. A escola investe nas potencialidades do aluno: tópicos para reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R. e SEMEGHINI, I. **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

SILVA, A. F. da S. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. MEC/SEESP, Brasília:DF, 2006.

SILVA, M. O.E da. Da exclusão a Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, vol. 13, 135-153.

SILVA, K. M. de S. C; SILVA, L. C da; REIS, F. **Deficiência Auditiva**. In: Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado/Juliene Madureira Ferreria, Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva (Organizadoras). Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, L. C. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. Rosimar Bortolini Poker ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013. 184p.

_____, L. C.; PEREIRA, A.P.D da C. **A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: compreendendo a acessibilidade**. In: Atendimento Educacional para surdos: tons e cores da educação continuada de professores no exercício profissional. Lázara Cristina da Silva, Marisa Pinheiro Mourão, Wender Faleiro da Silva (Orgs). Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 119-131.

SILVA, M. R. P; SENA, T. J M. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 37, ed. Esp. Extra, jun. 2015, p. 120-139. Disponível em: <http://periódicos.est.edu.br/index.php/nepp/>. Acesso em: 24/09/2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SKLIAR, C. B. A formação de professores (surdos e ouvintes) desde a perspectiva da diferença. In: **Encontro Nacional de Professores de Didática e prática de ensino**, 10, 1997, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

_____, C. B. **Os estudos surdos em educação**: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, C. B. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: 20/03/2017.

UNESCO, Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – PPGE/UFTM
 Av. Frei Paulino, 30 - Bairro Abadia CEP: 38025-180 – UBERABA - MG - Fone 3318 5937 – CE – Sala
 326 B - E-mail: ppged@pesqpg.uftm.edu.br

**Pesquisa: A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO
 DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA.**

Roteiro para Entrevista Semiestruturada aos educadores

***02 professores do Fundamental II/ 04 professores do Ensino Médio**

Professor: () Língua Portuguesa () Matemática
 Nível de ensino: () Fundamental II () Médio
 Escola: () Municipal () Estadual

- 1) Qual a sua formação profissional? E na área da Educação Inclusiva?
- 2) Qual a sua concepção de educação inclusiva? E qual a sua opinião sobre a inclusão de surdos no ensino regular?
- 3) O que você sentiu quando se deparou pela primeira vez com um aluno surdo em sua sala de aula?
- 4) Quais as suas maiores dificuldades e/ou necessidades em relação ao aluno surdo em sua disciplina?
- 5) Quais práticas pedagógicas que você adotou e que acredita ter contribuído com o avanço de aprendizagem do seu aluno Surdo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – PPGE/UFTM
Av. Frei Paulino, 30 - Bairro Abadia CEP: 38025-180 – UBERABA - MG - Fone 3318 5937 – CE – Sala
326 B - E-mail: ppged@pesqpg.uftm.edu.br

**Pesquisa: A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO
DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA.**

Roteiro para Entrevista Semiestruturada aos educandos

***01 aluno do Fundamental II/ 04 alunos do Ensino Médio**

Aluno: () Fundamental II () Ensino Médio

Escola: () Municipal () Estadual

- 1) O que você pensa a respeito da educação inclusiva?
- 2) Qual é a sua maior dificuldade em relação às disciplinas, aos conteúdos? E em relação às avaliações?
- 3) Os professores utilizam recursos visuais, materiais adaptados em Libras em suas aulas para que você consiga compreender melhor os conteúdos?

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3700-6776.- E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

Uberaba, ____ de _____ de 2016.

À Direção da Escola _____

Assunto: SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Solicito autorização da Direção desta escola para que **Florence Alves Pereira de Queiroz**, mestranda em Educação junto à Universidade do Triângulo Mineiro (UFTM) colete dados nesta unidade escolar, para sua pesquisa de Mestrado, desenvolvida sob minha orientação, intitulada: **A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA**. Ressalto que a instituição escolar e todos os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados e serão identificados no relatório final e produções dele decorrentes, por letras, números e/ou pseudônimos.

Caso a autorização seja deferida, solicito respeitosamente, que neste documento, seja assinado o parecer desta Direção (abaixo) e conste o carimbo e assinatura do responsável pela unidade escolar. Contamos com o apoio da Direção da escola e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges

Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
marcelbor@gmail.com

Parecer: () Deferido () Indeferido

Assinatura do orientador e do responsável pela unidade escolar.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3700-6776.- E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE - para professores

Título do Projeto: **A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA.**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo **A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA**, por ser professor (a) de Língua Portuguesa e/ou Matemática, das séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, em escola pública regular que atende estudantes surdos. Os avanços na área de Educação, e principalmente, em Educação Inclusiva, ocorrem por meio de estudos como este, por isso a sua participação é muito importante. O objetivo deste trabalho é compreender qual a formação docente que orienta a prática pedagógica e as interações entre professor ouvinte e educando surdo, no ensino regular, em duas escolas públicas da educação básica, localizadas no município de Uberaba, Triângulo Mineiro, nos dias atuais. Caso você participe, será necessário responder a uma entrevista que será audiogravada, com duração aproximada de uma hora, a ser desenvolvida pela pesquisadora, com perguntas referentes à sua formação e atuação como docente. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Esperamos, como benefício (s) desta pesquisa, buscar compreender como se dá a inclusão de alunos surdos no ensino regular e como podemos contribuir para que esta inclusão seja cada vez mais ampliada. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – entrevista –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que as informações concedidas serão analisadas. Por isso, respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS, destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e letras, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado. Você poderá obter todas as informações que quiser; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome e sua identidade, como já mencionado, não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois você será identificado (a) por código composto de uma letra e um número.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA.**

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual serei submetida (o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu sou livre para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar no estudo. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba/MG, _____/_____/_____

Assinatura do professor/participante da pesquisa: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura do pesquisador/ orientador: _____

Telefones de contato:

Profª Drª Maria Célia Borges - 99134 99172-0810 e 34-32681092

Florence Alves Pereira de Queiroz – 34- 99800- 2706 e 34- 3316-2459.

Email: marcelbor@gmail.com/florence.apqueiroz@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE - para participação de crianças e/ou adolescentes como participantes de pesquisa

Título do Projeto: **A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA.**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A criança e/ou adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidada (o) a participar do estudo **“Formação e a concepção docente sobre a inclusão do educando surdo no município de Uberaba”**, por ser estudante da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área de Educação, e principalmente, em Educação Inclusiva, ocorrem por meio de estudos como este, por isso a sua participação é muito importante. O objetivo deste trabalho é compreender qual a formação docente que orienta a prática pedagógica e as interações entre professor ouvinte e educando surdo, no ensino regular, em duas escolas públicas da educação básica, localizadas no município de Uberaba, Triângulo Mineiro, nos dias atuais. Caso a criança e/ou adolescente participe, será necessário responder a uma entrevista, que será filmada, com duração aproximada de uma hora, a ser desenvolvida pela pesquisadora, com perguntas referentes à atuação dos professores em sala de aula em relação à sua inclusão. Lembramos que o estudante responderá a entrevista em sua língua natural, Libras. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Esperamos, como benefício (s) desta pesquisa, buscar compreender como se dá a inclusão de alunos surdos no ensino regular e como podemos contribuir para que esta inclusão seja cada vez mais ampliada. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – entrevista –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que as informações concedidas serão analisadas. Por isso, respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS, destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e letras, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado. Você e a criança (ou o adolescente) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (ou o adolescente) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (ou do adolescente) no estudo, você nem a criança (ou o adolescente) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (ou do adolescente), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (ele) será identificada (o) por um nome fictício.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA.**

Eu,

_____,
 li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (dele) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome da criança (ou do adolescente) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (ou do adolescente) no estudo, desde que ela (ele) também concorde. Por isso ela (ele) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba/MG, _____/_____/_____

Assinatura do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura da criança (ou do adolescente) (caso ele possa assinar): _____

Documento de Identidade / RA escolar (se possuir): _____

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Telefones de contato:

Profª Drª Maria Célia Borges – 34 99172-0810 e 34-32681092
 Florence Alves Pereira de Queiroz – 34 – 99800-2706 e 34- 3316-2459.
 E-mail: marcelbor@gmail.com/ florence.apqueiroz@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.