



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Departamento de Pedagogia**

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**Educação Inclusiva:  
Da diversidade da criança com deficiência auditiva à inserção  
no ensino regular**

**b**  
Maria de Nazaré Santos de Oliveira

Orientação: Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

*Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri*

Évora 2012



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Departamento de Pedagogia**

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**Educação Inclusiva:  
Da diversidade da criança com deficiência auditiva à inserção  
no ensino regular**

Maria de Nazaré Santos de Oliveira

Dissertação apresentada para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em  
Ciências da Educação

Orientação: Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

*Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri*

Évora 2012

A Deus pela força, coragem e determinação na realização de um sonho.

Aos meus pais que me incentivaram em vencer os obstáculos da vida.

Aos meus filhos pela alegria de tê-los.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus professores do Curso de Mestrado pela contribuição de novos conhecimentos adquiridos.

A minha amiga Joselene que me hospedou em sua residência com muito carinho.

Ao meu amigo Almiro pelo incentivo. Seu exemplo por sede de conhecimento me deu coragem para não desistir.

A prefeita do meu Município Euricelia Melo Cardoso, que me dispensou para fazer este Curso.

Aos meus irmãos fieis colaboradores

As minhas netas que em cada uma delas vejo a continuidade pelo desejo em aprender.

A todos os meus amigos que sempre torceram por meu sucesso.

A Ascensão de Maria, da Escola Ana Neri, que me deu todo apoio para concluir este trabalho.

A minha orientadora Professora Doutora Luísa Grácio pela realização deste trabalho.

A igualdade de oportunidade é um conceito ou princípio que se reporta a uma realidade social com desigualdade diferenciadas, resultantes de distintas determinações históricas que precisam ser tornadas visíveis e reconhecidas pela sociedade como um todo. Na aceitação, no manejo, na relação entre as diferenças é que se dá a almejada inclusão.

**Júlio Groppa Aquino (1998, p.36)**

## RESUMO

O estudo trata da inclusão dos deficientes auditivos, abrangendo da diversidade da criança à inserção no ensino regular, em escola pública de séries iniciais. Os participantes são vinte professores de duas escolas dos primeiros e segundos ciclos do Ensino Fundamental que atuam com crianças surdas.

O objetivo deste trabalho é investigar como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação, junto ao aluno com deficiência auditiva, têm sido percebidos e colocados em prática por professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal e Estadual de Laranjal do Jarí. Optamos por uma perspectiva qualitativa tendo utilizado um questionário como instrumento para a coleta de dados da pesquisa que serve como fonte para análise. Os dados analisados evidenciam que os professores não tem clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem interprete que possa viabilizar a dinâmica da sala de aula; e, no intuito de se fazerem compreender pelos deficientes auditivos, acabam utilizando diversos recursos comunicativos de forma improvisada. No geral tendem a valorizar somente o esforço de comunicação da criança surda, independentemente do domínio de uma língua apresentando baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno. Além disso, elaboram suas práticas pedagógicas com base na idéia de que a linguagem é um código que tem como função primordial transmitir informações. Por fim, apontam a falta de envolvimento familiar e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão escolar. O quadro teórico constitui uma relevante contribuição á inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Reconhecendo o direito à diferença na igualdade de direitos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Educação inclusiva. Professores. Surdez.

**Inclusive Education: The Social Diversity of Children With hearing disability to  
move in to the mainstream**

**ABSTRACT**

The study is the inclusion of deaf people, including children's social diversity to inclusion in mainstream education in public school grades. Participants are twenty teachers from two schools of first and second cycle of the Elementary School that work with deaf children.

The objective of this study is to investigate how inclusive education policy and its implementation process, with the student with hearing loss have been perceived and practiced by teachers of elementary school of the Municipal and State Laranjal do Jari. We chose a qualitative perspective and has used a questionnaire as a tool for collecting research data that serves as a source for analysis. The analyzed data show that teachers do not need to have clarity of hearing and deaf people share a common language, with or without interpreter that can enable the dynamic of the classroom, and in order to make themselves understood by the deaf, just using different communication resources in an improvised way. In general tend to value only the communication effort of the deaf child, regardless of the domain of a language has a very low expectation of that student learning and literacy. In addition, they develop their teaching practices based on the idea that language is a code that has the primary function of conveying information. Finally, point out the lack of family involvement and the lack of teachers and the school on school inclusion. The theoretical framework provides a significant contribution to insertion of students with disabilities in mainstream schools. Recognizing the right to difference in equality.

**Keywords:** Learning. Inclusive education. Teachers. Deafness.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DEFICIÊNCIA AUDITIVA E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. O legado da história da educação dos surdos.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Do gestual ao linguísmo.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2.1. Perspectivas de língua, linguagem e comunicação.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2.2. Alfabeto em libras.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2. A inclusão e as políticas públicas.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3. A função da escola na perspectiva da educação inclusiva.....</b>	<b>31</b>
<b>2.4. A formação do professor e concepções diante da educação inclusiva.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Objetivos da pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2. Lócus.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2.1. O contexto da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2.2. Participantes.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3. Instrumentos de recolha de dados.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3.1. Questionário.....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1. Tema 1 – Definição de Educação Inclusiva.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1.1. Conceção de educação inclusiva.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.2. Conceção do trabalho com aluno com deficiência auditiva.....</b>	<b>56</b>
<b>4.1.3. Fatores importantes para a inclusão.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2. Tema II – Práticas e metodologias de ensino.....</b>	<b>59</b>
<b>4.2.1. Metodologias de ensino favorecedoras da aprendizagem.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2.2. Estratégias de motivação.....</b>	<b>61</b>
<b>4.3. Tema III – Aspectos curriculares.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3.1. Adaptações curriculares.....</b>	<b>65</b>
<b>4.4. Tema IV – Avaliação.....</b>	<b>65</b>
<b>4.4.1. Adequação dos métodos de avaliação.....</b>	<b>65</b>
<b>4.5. Tema V – Materiais pedagógicos existentes.....</b>	<b>66</b>
<b>4.5.1. Existência de material pedagógico.....</b>	<b>66</b>



<b>4.6. Tema VI– Recursos.....</b>	<b>68</b>
<b>4.6.1. Recursos existentes e facilitadores.....</b>	<b>68</b>
<b>4.6.2. Recursos inexistentes e necessários.....</b>	<b>69</b>
<b>4.6.3. Infraestrutura da escola e inclusão.....</b>	<b>70</b>
<b>4.7. Tema VII – Formação de professores.....</b>	<b>71</b>
<b>4.7.1. Formação inicialpara trabalhar com crianças com necessidades     especiais.....</b>	<b>71</b>
<b>4.7.2.Cursos de capacitação para trabalhar com crianças com     necessidades especiais ou deficiência auditiva.....</b>	<b>72</b>
<b>4.8. Tema VIII – Trabalho em equipe.....</b>	<b>73</b>
<b>4.8.1. Partilha e reflexão.....</b>	<b>74</b>
<b>4.8.2. Trabalho em equipe.....</b>	<b>75</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>82</b>

## ÍNDICE DOS QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Sexo.....	51
<b>Quadro 2</b> –Idade.....	51
<b>Quadro 3</b> – Titulação.....	52
<b>Quadro 4</b> – Tempo de serviço.....	52
<b>Quadro 5</b> – Possuir outra atividade.....	52
<b>Quadro 6</b> –Relação entre a estrutura da investigação e as perguntas do questionário (Grácio & Oliveira,).....	54
<b>Quadro 7</b> – Concepção de Educação Inclusiva: critério verbalizações.....	58
<b>Quadro 8</b> –Trabalhar de forma inclusiva com deficientes auditivos: critério verbalizações.....	59
<b>Quadro 9</b> –Fatores considerados importantes para a inclusão: critério verbalizações.....	61
<b>Quadro 10</b> –Metodologias que favorecem a aprendizagem: critério verbalizações...	62
<b>Quadro 11</b> –Estratégias motivadoras à aprendizagem do deficiente auditivo: critério verbalizações.....	64
<b>Quadro 12</b> –Necessidade de adaptações curriculares: critério verbalizações.....	65
<b>Quadro 13</b> –Motivos da necessidade de adaptações curriculares.....	66
<b>Quadro 14</b> –Adequação do método de avaliação: critério verbalizações.....	68
<b>Quadro 15</b> –Materiais pedagógicos específicos existentes: critério verbalizações....	69
<b>Quadro 16</b> –Recursos existentes que ajudam no ensinamento: critério verbalizações.....	71
<b>Quadro 17</b> –Recursos Necessários: critério verbalizações.....	72
<b>Quadro 18</b> –Infraestrutura existente no apoio à inclusão: critério verbalizações.....	74
<b>Quadro 19</b> –Preparo da Formação Inicial para trabalhar com necessidades especiais: critério verbalizações.....	75
<b>Quadro 20</b> –Capacitação para melhorar o trabalho com crianças com deficiência auditiva.....	76
<b>Quadro 21</b> –Debate, diálogo e discussão: critério verbalizações.....	77
<b>Quadro 22</b> –Trabalho em equipe relativo aos alunos com deficiência auditiva: critério verbalizações.....	78
<b>Quadro 23</b> –Quadro 23 – Trabalho em equipe: papel de cada membro: critério verbalizações.....	79

## ÍNDICE DOS ANEXOS

<b>Anexo A</b> – Grelha de Análise Temática e Categorical-----	86
<b>Anexo B</b> – Questionário Aplicado.....	95
<b>Anexo C</b> – Capítulo V da LDBEN – Lei nº 9394, de 1996.....	99
<b>Anexo D</b> – Lei nº 10.436 de 2002 (Lei de Libras).....	101
<b>Anexo E</b> – Relação de leis pertinentes ao campo da Educação Inclusiva.....	102
<b>Anexo F</b> – Sugestão de sites especializados na temática: Educação Especial e Inclusão.....	104

## INTRODUÇÃO

A inclusão de surdos na escola regular tem sido alvo de discussões e polemicas entre muitos estudiosos, profissionais e familiares que buscam uma melhor qualidade de ensino.

Este tema vem sendo abordado a partir de diferentes perspectivas, dentre elas o contexto histórico da educação dos surdos, os direitos das pessoas com deficiência e o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais, a importância da língua gestual para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança surda, a inclusão e políticas públicas, a formação do professor na prática inclusiva. Embora essa diversidade resulte em um referencial bibliográfico rico e heterogêneo, ainda há muita discussão sobre a implantação da inclusão dos alunos com necessidades especiais auditivas no ensino regular e a percepção dos professores envolvidos nesse processo.

No Brasil o movimento de inclusão deu início nos anos oitenta, do século passado ocorrendo mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente as pessoas portadoras de necessidades especiais. Visto que a diversidade é considerada como própria da condição humana e o sujeito com deficiência parte integrante da sociedade, com direito às mesmas oportunidades, só assim suas potencialidades poderão ser desenvolvidas.

Segundo o documento do MEC (2004), a partir da década de oitenta ocorreram alguns eventos e fatos marcantes ligados a democratização do Ensino, objetivando um processo mais significativo de formação para as pessoas com necessidades especiais. Dentre eles, destacam-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Tailândia, 1990); a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais; Acesso e qualidade* (Espanha, 1994) e a *Convenção da Organização dos Estados Americanos* (Guatemala, 1999) (Brasil, 2004).

O Brasil em 1990 participou da *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*, em Jomtiem, na Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtiem, segundo a qual a “*educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro*” (Brasil, 2004).

Ao assinar a referida Declaração, o Brasil assumiu perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumpri-lo, vem criando instrumentos norteadores a ação educacional e documentos legais que

apóiam a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas, municipais, estadual e federal.

A *Declaração de Salamanca*, 1994, veio reafirmar tal proposta, defendendo que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Essa política representa o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e oferecer educação para todos (Brasil, 2004).

Com o intuito de definir políticas públicas nacionais, e em consonância com as recomendações desses dois importantes documentos que foram o Tratado de Jumtiem e a Declaração de Salamanca, em 1996 o Brasil passou a atender os preceitos dessas propostas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96. A partir dessa lei, aos municípios brasileiros foi atribuída a responsabilidade de universalizar o ensino público para todos os cidadãos de 0 a 14 anos de idade. Assim, passou a ser papel do município formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade sócio geográfica, a educação inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2004)

Porém percebemos que, apesar das políticas educacionais atuais advogarem a inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, sua implementação e operacionalização têm sido difíceis para o aluno surdo.

São vários os problemas que surgem na implantação da educação inclusiva dos surdos. Algumas destas dificuldades resultam das crianças, devido não terem apropriado da língua oral, língua de sinais ou escrita. Desta forma o trabalho dos professores fica limitado comprometendo-se assim em parte o processo de ensino e aprendizagem.

A educação especial inclusiva definida na nova LDB 9394/96 trata-se de uma modalidade de educação especial voltada para a formação do indivíduo, com vista ao exercício da cidadania. Observa-se que para a educação, o sujeito com deficiência é um aluno especial, cujas necessidades específicas demandam recursos, equipamentos e níveis de especialização definidos de acordo com a condição física, sensorial ou mental. Para a saúde, ele é tratado apenas como paciente sujeito as intervenções tardias e de cunho curativo, porém, para a assistência social ele é apenas beneficiário desprovido de recursos essenciais à sua

sobrevivência e sujeito as formas de concessão de benefícios temporários ou permanentes de caráter restritivo (Santos e Paulino, 2008)

A Educação Inclusiva deve ser comum a todas as pessoas com necessidades educativas especiais assegurando o direito de receber tratamento igual sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas de ensino regular. Para que ocorra a inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social com isso desenvolve-se a prática inclusiva.

A inserção de alunos com deficiência no ensino regular busca desenvolver a capacidade acadêmica das crianças portadoras de necessidades especiais, assim como o processo grupal ou individual de adaptação a um meio social mais natural que é a escola. Assiste-se, igualmente, à necessidade de recursos humanos devidamente capacitados para atuar em classes inclusivas o que implica não só o conhecimento a respeito das especificidades da deficiência como também uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e de suas finalidades.

Para a conquista de um processo de inclusão de qualidade, se faz necessário algumas reformulações no sistema educacional, assegurando uma aprendizagem significativa que favoreça a relação, a percepção e a interação do educando no e com o mundo, flexibilizando a prática na busca de melhorias na qualidade do ensino.

Atualmente no Brasil e no mundo, é cada vez maior o número de pesquisadores interessados na discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Ao se abordar inclusão no contexto educacional, investe-se na possibilidade de que esses alunos não somente frequentem a escola, mas também aprendam e acompanhem um currículo regular, à luz do método pedagógico utilizado para a população escolar, considerado em necessidades específicas de educação.

Neste sentido, o tema é relevante, pois tem como objetivo contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a inclusão de crianças com deficiência auditiva no ensino regular, levantando questionamento que possam aproximar, cada vez mais, a teoria da prática.

Observa-se que a educação inclusiva vem sendo discutida no sentido de favorecer o ensino e aprendizagem, da diversidade de quem aprende e das suas necessidades, de modo a possibilitar condições de igualdades para todos. A construção de uma sociedade inclusiva depende de que todos estejam dispostos a mudar seus conceitos tomando consciência desse

desafio, pois enfrentá-lo é garantir o acesso de todos à educação como prescreve a Constituição de 1988, em seu Art. 208, “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, dentre outros [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2008.).

Também a LDB, estabelece no Art. 58, que a modalidade de educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, nomeadamente para portadores de necessidades especiais, o de deficiência auditiva. (Anexo C)

Assim sendo, o tema em estudo, é relevante por tratar da educação inclusiva, considerando a diversidade social do aluno de escola pública e a sua inserção no ensino regular.

O desenvolvimento do trabalho sobre o objeto de estudo se dá em seções a fim de dividir didaticamente o tema em questão. Desse modo, parte-se a efetuar um discurso que vai da teoria à prática, ou seja, do contexto teórico aos resultados, incluindo o que se considera como conclusão do estudo.

Assim, na primeira parte se apresenta um breve relato a respeito da educação dos surdos como caminho percorrido no Brasil, sobre essas necessidades específicas que envolvem língua, linguagem e comunicação. Daí ser apresentada a importância do alfabeto em Libras.

Na segunda parte são apresentadas a inclusão e a educação inclusiva, caracterizadas por concepções, princípios e diretrizes que nascem de políticas públicas e deságuam na função escolar que tem a perspectiva de inclusão na educação. E assim, se volta para a formação do profissional da educação que adere a concepção dessa política educacional.

A partir da terceira parte é desenvolvida a metodologia do estudo que apresenta objetivos, *lócus* e participantes da pesquisa, bem como os instrumentos da coleta de dados que são importantíssimos para o desenrolar do contexto.

Dessa forma, a quarta parte trata dos resultados. Nesse panorama fala da experiência vivenciada no município de Laranjal do Jarí, apresenta a escola campo de pesquisa e faz a análise dos dados.

Finalmente, na quinta parte se destacam as considerações finais apresentando as opiniões pessoais a respeito do estudo, como um início para novos projetos e novos estudos.

## CAPÍTULO 1 – DEFICIÊNCIA AUDITIVA E APRENDIZAGEM

De acordo com (Skliar, 2004.)

“Medicalizar a surdez significa orientar toda atenção à cura do problema auditivo, a correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais”.

Sob essas bases teóricas, o oralismo sustentou seus métodos aliando suas práticas aos avanços na medicina. Relatando o diagnóstico do surdo (Lima, 2009) cita que:

“A surdez é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. A audição é um sentido fundamental para a maioria das pessoas; afinal, o ouvido é um canal importante para receber informações do mundo externo. Essas informações são fundamentais para a construção de um modo de interação que é o mais comum em nossa sociedade: Aquele em que as pessoas usam a linguagem verbal, oral”. No entanto podemos dizer que recebemos as informações, difundidas pelo canal auditivo, por meio de palavras, e assim aprendemos a falar. A pessoa surda não recebe essas e outras informações auditivas da mesma forma que a maioria.

Para (Lima, 2009), “os níveis ou grau de surdez são definidos em relação à faixa de decibéis (dB). O decibel (dB), Unidade utilizada para medir intervalo de potência, é igual a 1/10 do bel. Essa é a medida empregada para exprimir diferenças de nível das sensações acústicas. São raros os casos de surdez profunda. Em todos os casos de surdez, podem existir diferenças entre os dois ouvidos, quanto ao grau de audição residual, a surdez pode ser classificada em: leve: de 20 a 50 dB, moderada: de 50 a 70 dB, severa: de 70 a 90 dB, Profunda: acima de 90 dB”.

Há diferenças individuais quanto ao nível da perda, à idade do início da surdez, à etiologia e aos fatores educacionais e comunicativos envolvidos. Esses fatores influenciam o



desenvolvimento e o desempenho social dos sujeitos; a surdez congênita ou pré-linguística apresenta um quadro mais complexo do que a adquirida ou pós-linguística.

“Quando há uma perda auditiva, ela existe em intensidade e frequência, isso é, em intensidade há uma diminuição da sensibilidade para a potência dos sons, deixando o indivíduo de perceber os sons fracos, para receber apenas os sons muito fortes (diferentemente para cada caso) segundo o seu grau de perda auditiva (leve, média, severa ou profunda). Com relação à frequência, há perda da sensibilidade para algumas frequências: 250, 500, 1000, 2000, 4000, 8000 Hz, ou outras abaixo ou acima destas” (Couto-Lenzi, 2009,).

O parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 2008) também definem a diferença auditiva como:

“... . Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como: surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente o código da língua oral”.

Mesmo sendo portador de surdez profunda, o indivíduo pode usar o aparelho auditivo e se submeter ao trabalho linguístico. O aparelho é de uso pessoal. Não basta apenas usá-lo, como muitas pessoas acreditam, é necessário aprender a ouvir e a decodificar sons usando sua audição residual, recuperando ou aprendendo os sons progressivamente.

Não há um diagnóstico exato para um terço da população de surdos (Marchesi, 2009). As causas hereditárias são responsáveis por 30 a 50 % dos casos. As causas congênitas como diz o nome, estão presente no momento do nascimento, podem ser ou não de origem genética e tem o mesmo efeito da surdez profunda, se desenvolvida na infância.

Entre as causas congênitas, destacam-se as associadas a doenças que acometem as gestantes. No Brasil, a exposição do embrião ou feto ao vírus da rubéola é responsável pela maioria dos casos.

Tem sido realizadas campanhas de vacinação contra a rubéola para as mulheres. Essa doença é ainda uma das grandes causadoras da ocorrência de deficiência auditiva, especialmente nas regiões, mas pobres. Por meio de um exame de sangue, pode-se detectar se a mulher é imune à rubéola. Caso não seja, basta tomar a vacina no posto de saúde, antes de engravidar. A mulher grávida não pode tomá-la.

Algumas doenças ocorridas na infância também podem causar a surdez, como a meningite e a encefalite. A prevenção e a informação são importantes aliadas para evitar a ocorrência da surdez. (Couto-Lenzi, 2009, p.55) destaca “o baixo percentual de pessoas com surdez profunda e a importância de que, mesmo nesses casos, as pessoas utilizem o aparelho auditivo prescrito pelos médicos”. Sua proposta é estimular as potencialidades do desenvolvimento da linguagem oral nas pessoas com surdez.

A exposição a ruídos intensos, por períodos prolongados, é causadora de surdez, especialmente em adultos. Um som excessivamente alto e o barulho contínuo de máquinas estão entre os agentes nocivos ao ouvido (Marchesi, 2009, p.43).

Na educação da pessoa surda, deve-se priorizar: o diagnóstico precoce, o uso de aparelhos, a aprendizagem em língua de sinais e da língua portuguesa, a interação com os ouvintes e a participação na escola comum.

A aprendizagem do surdo é um processo lento e gradual tem um tempo e uma modalidade que cabe especialmente a escola sistematizar todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto é na família, nas associações e grupos sociais formados pelos sujeitos surdos que acontece a interação com a linguagem por eles usada como instrumentos de inclusão.

### **1.1. O legado da história da educação dos surdos**

A educação brasileira tem sido alvo de preocupação, pelo fato de não conseguir cumprir seu papel de construtora de uma sociedade mais democrática. Diante disso, as iniciativas governamentais têm se intensificado, no sentido de inserir todos os alunos nas escolas, melhorando, assim as estatísticas em termos de alunos matriculados. Embora se constitua um fato importante em direção a democracia, a esta questão deve se unir também outros aspectos

de natureza qualitativa. Um deles é o desenvolvimento de práticas curriculares no interior das escolas, que atendam aos interesses de todos os envolvidos.

Dentro da iniciativa de todos na escola, as políticas públicas têm instituído a proposta de inclusão no sistema regular de ensino de alunos historicamente marginalizados, entre eles os surdos. Essa nova realidade fomenta reflexões de ordem conceitual e prática, tornando-se fulcral entender a educação dos alunos com deficiência auditiva no contexto dos estudos curriculares.

Segundo Skliar (2004, p. 86), é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem sofra modificações por forma a responder às necessidades e particularidades das crianças surdas.

“Entre o conjunto das pessoas marcadamente diferentes estão as pessoas surdas, que, por possuírem particularidades culturais, advindas de sua organização em torno das capacidades visuais virtuais, precisam ver seu processo de formação educacional ser tomado de forma adequada. As pessoas surdas têm sofrido com as consequências de uma educação que na verdade, não se caracteriza pelo foco no ensino e nas suas implicações”.

O movimento de mudanças no campo do currículo contribuiu para o início das reflexões nos estudos sobre a surdez. Neste percurso existiu uma fase em que as pessoas surdas eram proibidas de usar sua língua natural, a língua de sinais. Nesse procedimento estava presente a concepção de surdez como sinônimo de doença, e como tal, era preciso que fosse tratada para que se pudesse vislumbrar uma vida normal.

Segundo o conhecimento científico produzido na área médica, a deficiência auditiva tem sido classificada pelo grau de desvio (leve, moderada, severa, grave e profunda); pela idade (pré-lingual – congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da fala); pela localização (condutiva e neurossensoriais) e pela etiologia (hereditária ou adquirida). A classificação segundo esses parâmetros considera também outras variáveis tais como: ambiente familiar, forma de comunicação utilizada, escolarização recebida (Machado, 2009).

A educação dos surdos tem gerado importantes discussões, pois, embora as propostas educacionais direcionadas a esse grupo tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, não é isso que se observa na prática. No geral, as diferentes propostas pedagógicas apresentam uma série de limitações, de modo que, ao final da escolarização básica, esses sujeitos não se mostram capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (Machado, 2009).

Esses problemas têm sido abordados por diversos autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar tais problemas e apontar possíveis caminhos de resolução (Lacerda, 2000).

Por quase toda a idade média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, enfatizando-se aquilo que faltava a eles frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem). Essa concepção determinou o desenvolvimento de abordagem clínica e prática pedagógica que buscavam a supressão da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição com o uso de aparelhos de ampliação sonora, para assim levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (Lodi, 2004).

No final do século XVIII, e durante o século XX, a educação caminhou primordialmente por uma concepção médica em que as crianças surdas eram tratadas como pacientes, e os professores atuavam como terapeutas, sendo a atenção voltada à deficiência auditiva e o domínio de língua falada (Turetta, 2006).

No final do século XIX, aconteceu o Congresso em Milão que ficou conhecido internacionalmente pela vitória da abordagem oralista sobre a gestualista. Segundo os defensores do oralismo, a linguagem gestual era inferior e constituía um dos fatores que dificultavam a aquisição da fala. Foram então intensificadas as práticas do oralismo e a linguagem gestual, até então tolerada, foi abolida, bem como a presença do professor surdo responsável pelo ensino de conteúdos e transmissão de determinado tipo de cultura (Turetta, 2006).

Na maioria das escolas, era aplicado o sistema oralista, porém era questionado por aqueles que atribuíam importância à língua de sinais. Com isso, na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre essa modalidade de língua utilizada pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava

uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido às margens do sistema um modo próprio de comunicação através dos sinais.

Muitos estudos foram realizados conforme citados pelos teóricos mencionados no trabalho para verificar a eficácia da comunicação, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram de fato aperfeiçoados, e os surdos conseguiram compreender e se comunicar um pouco melhor no final do processo escolar. Entretanto os problemas em relação à escrita continuaram, e a grande maioria dos adultos surdos, mesmo após anos de escolaridade, não dominava a língua escrita.

Começaram a surgir mais estudos linguísticos sobre língua de sinais e, com eles as alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue. Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver uma língua viso gestual. Por considerar o canal viso gestual de fundamental importância para aquisição de linguagem da pessoa surda e a defesa de um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, torna-se o modelo de educação.

O modelo bilíngue propõe então um olhar sobre a formação da pessoa surda que afirma seu direito a uma experiência educativa e preconiza a exposição, o mais precocemente possível, à língua de sinais. Também advoga que a língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita seja ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

O fracasso em oralizar as pessoas surdas e, sobretudo, em fazê-las desenvolver a contento as atividades escolares; e o avanço das pesquisas nas áreas da linguística, sociologia, educação, etc. contribuíram para que outras perspectivas surgissem e tomassem corpo entre os estudiosos da área. E entre essas novas propostas, que surge o bilinguismo, que enquanto filosofia educacional propõe um novo olhar sobre a surdez, tendo como lastro o resgate da Língua de sinais, como a primeira língua das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda língua na sua modalidade escrita ou oral.

Skliar (2004) alerta para o fato de ser necessário ver a educação de surdos como algo mais que o domínio de duas línguas. Define-a como uma oposição aos discursos e a práticas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Por sua vez. Oliveira (2006) considera que:

“Para poder estudar esses modos diferentes e variados de fazer/pensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento prática/teoria/prática, é preciso tecer um pensamento em rede que exija múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado”.

Certamente, a surdez acarreta dificuldades aos indivíduos em qualquer sociedade de qualquer tempo. Contudo, não deve ser vista como um fenômeno a-histórico e, como tal, permanecer estática através dos tempos. Ou seja, a surdez não pode ser explicada por um método que reduz o fenômeno às suas leis gerais, cujos elementos são imutáveis e não derivados: “... a medicina, como a educação especial, refere-se à deficiência como algo dado naturalmente, desconsiderando que a doença pode ser produzida por meio da sociedade e, conseqüentemente, a deficiência como sequela” (Soares 2002, p.65).

No entanto a perda auditiva representa uma dificuldade tanto na produção da linguagem – veículo de comunicação mais importante, por meio do qual a criança se expressa e processa informações. Para que os surdos consigam desenvolver um nível de competência linguística o mais próximo possível do ouvinte socialmente aceitável, e a conseqüente integração social, a abordagem oralista enfatiza o desenvolvimento da linguagem oral pelo treinamento da fala e da leitura labial, habilidade considerada importante para a pessoa surda manter um contato significativo com o mundo ouvinte.

Portanto a comunicação total utiliza-se das práticas oralistas (linguagem oral, leitura labial, aparelhos de amplificação sonora para desenvolvimento da prática auditiva) e também de traços da abordagem gestual (linguagem de sinais, sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos não presentes na comunicação gestual de surdos).

Segundo Moura (1993, p.1) o objetivo da comunicação total é “fornecer à criança a possibilidade de uma comunicação real com os pais e professores, para que possa construir o seu mundo interno”.

A educação de surdos sempre foi marcada ou por técnica de articulação para o desenvolvimento da fala e da leitura labial ou por técnicas que substituem a fala por sinais. A

adoção do oralismo, do gestualismo ou do método combinado restringiu-se à análise deles na qualidade de prática de ensino, dos sucessos ou dos fracassos alcançados. Diante disso a educação especial vai se construindo em torno da surdez; ou seja, as situações de fracasso na escolarização, as dificuldades de integração social e a marginalização do surdo são entendidas como decorrências intrínsecas à sua particularidade.

Através de inúmeras abordagens verifica-se que tais procedimentos partem do princípio de que a surdez constitui a essência do indivíduo, ou seja, atribuindo um valor absoluto à surdez, oscilam entre normalizar esses indivíduos, por meio de processos reabilitatórios, e integrá-los em seu grupo de iguais, aceitando a sua forma de comunicação, desconsiderando a condição de ser social do homem e, como tal, inserido em um complexo de relações socioculturais que também o determinam, segregam o indivíduo surdo, embora a proposta da educação especial seja integrá-lo socialmente (Oliveira, 2006).

## **1.2.Do gestual ao linguísmo**

Interagir com outros sujeitos e construir a sua linguagem tornam-se condição imprescindível para que o indivíduo possa apropriar-se da cultura e se construir como sujeito. Se o sujeito surdo vai ter muito mais dificuldades que o ouvinte para dominar a linguagem oral, é provável que ele fique defasado em relação àquele no que se refere à apropriação cultural, caso lhe seja negado o acesso à linguagem de sinais.

A esse respeito, a posição de Goes (2006) é bastante elucidativa:

“A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição”. (Góes, 2006).

A inteligência ou capacidade cognitiva é considerada normal nas pessoas surdas. Ocorre um problema na aquisição de informações pelo sistema auditivo e a falta de desenvolvimento

da linguagem, em caso de surdez pré-linguística, ou seja, manifestada antes do desenvolvimento da linguagem. Essa falta de desenvolvimento é diferente da perda da linguagem e envolve a questão do pensamento e da representação mental na criança surda.

(Sá, 2005), menciona os estudos linguísticos sobre a linguagem o seguinte:

“... que a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e seriedade, visto que a surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo”.

A necessidade eficaz de comunicação na vida de uma pessoa traz significado negativo, trazendo também consequências para a sua formação social e educacional.

A falta de uma linguagem, independente de como ela seja, causa atraso no desenvolvimento cognitivo de aprendizagem, como também a dificuldades de interação com outros sujeitos no seu meio, em consequência de sua capacidade de interação.

Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividade, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca.

### **1.2.1. Perspectivas de língua, linguagem e comunicação.**

A inclusão dos alunos na escola regular tem gerado debates, principalmente no que se refere á diferença linguística. Alguns estudos alertam para o fato de que o aluno surdo não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, estando assim em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos



trabalhados. Porém esses aspectos nem sempre são problematizados ou contemplados nas práticas inclusivas.

Analisando os trabalhos com linguagem com crianças surdas, Rosa (1998), critica as propostas de intervenção que investem no aspecto acústico-articulatório. A autora aponta que algumas abordagens enfatizam a percepção auditiva como pré-requisito para a linguagem, outras reconhecem a necessidade de uma exposição sistemática a estruturas frasais obedecendo a uma hierarquia de complexidade morfosintático-semântica, esperando que, por meio da repetição, as crianças surdas venham a dominar uma língua.

Na concepção piagetiana, a criança constrói a compreensão do modo como o mundo funciona, primordialmente por meio de suas ações. Passa, então por uma série de estágios que seguem uma sequência fixa, sendo os principais deles: sensorio motor (do nascimento aos 18 meses), pré-operacional (dos 18 meses aos sete anos), operações concretas (dos sete anos aos 11 anos), e das operações formais (dos 11 anos em diante). Nessa visão, o desenvolvimento da linguagem é limitado pelo desenvolvimento cognitivo, ou seja, há aspectos da linguagem que a criança só será capaz de dominar depois de atingir um nível correspondente de controle cognitivo (Elliot, 1982).

Lacerda e Mantelatto (2000), afirmam que, segundo Piaget a linguagem não pode emergir antes que certas operações motoras tenham sido adquiridas, pois é na interação motora do sujeito com seu meio que estruturas cognitivas se desenvolvem.

Alcântara (2000), também cita que a linguagem faz parte de uma função mais ampla, a semiótica, que emerge no final do período sensorio motor e possibilita à criança, por meio de um signo ou de uma imagem simbólica evocar objetos ou fatos ausentes, ultrapassando assim o nível ação.

A visão Pragmática trouxe várias reflexões na área da aquisição da linguagem influenciando também o trabalho com a criança surda. Surgindo na década de setenta evocando a importância do uso da linguagem para a comunicação, onde a aquisição acontece no diálogo. Através dele a criança teria oportunidade de se apropriar das regras e praticar os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos em contextos significativos, adquirindo também as regras que regulam o uso desse conhecimento na comunicação com os outros (Alcantara, 2000).

A criança surda, através desses estudos é considerada como interlocutor capaz de se comunicar; no entanto poucos consideram o importante papel que o adulto desempenha nesse processo como um co autor na construção do diálogo.

Porém, no início dos anos oitenta passou a ser considerada a interação social, tendo como base as ideias de Vygotsky (conforme citado por Alcantara, 2000), considerando que o desenvolvimento das funções cognitivas aconteceria na interação da criança com membros mais experientes que seriam os mediadores entre a criança e o mundo.

Na abordagem sócio interacionista, compreendendo a linguagem humana como constitutiva do sujeito, focalizando as interações entre os interlocutores e os modos como se desenvolvem as práticas discursivas. Nessa perspectiva, a língua não é um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é reconstruída na atividade de linguagem.

Luchesi (2003) menciona que a educação especial para surdos reduzia a linguagem em emissão e recepção, apresentando-a de modo fragmentado e de acordo com uma ordem crescente de dificuldades vogais, encontros vocálicos, e assim por diante, até se chegar á construção de frases complexas.

Estudos como os de Oliveira (2006), apontam que quando os alunos com deficiência auditiva são inseridos no ensino regular, os processos de escolarização, da forma como lhe são oferecidos contribuem ainda mais para sua segregação e não para a integração.

Segundo Almeida (2000), um dos grandes problemas é a pobreza de experiências e trocas comunicativas envolvendo a linguagem oral, que levam a dificuldades no domínio de vocabulário, das regras gramaticais, na clareza e coesão dos enunciados, prejudicando toda a compreensão do processo de leitura.

Após a abordagem de vários autores, se constata que as pessoas que não aprendem uma língua oral, por falta de audição, não estão privadas da possibilidade da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, pois, fazem isso utilizando outro canal que é a visão e outra forma de comunicação a língua gestual.

As várias línguas gestuais existentes são utilizadas pelas comunidades surdas que apresentam um conjunto de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, ou seja, uma gramática própria. A ausência de barreiras à aprendizagem pelas pessoas surdas se deve ao fato da língua gestual possuir a modalidade visual-espacial para a sua realização, onde sua

produção é realizada através de signos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais.

A forma mais adequada para estabelecer a comunicação com pessoas surdas é por meio da língua gestual, que utiliza a modalidade gestual-visual-espacial, o que facilita a interação (Almeida, 2004).

Visto que é justamente pela dificuldade na comunicação, que muitas das informações socializadas em sala de aula não são compartilhadas pelos alunos surdos. Isso faz com que não tenham acesso aos conteúdos acadêmicos, dificultando a sua aprendizagem e a sua produção nas avaliações.

### **1.2.2. Alfabeto em libras**

O alfabeto manual utilizado para soletrar manualmente as palavras é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, é um código de representação das letras alfabéticas. Acreditar que a língua de sinais é o alfabeto manual é o mesmo que fixar na idéia de que a língua de sinais é limitada, já que a única forma de expressão comunicativa seria uma adaptação das letras realizadas manualmente, convencionadas e representadas a partir da língua oral.

O alfabeto manual tem uma função na interação entre os usuários da língua de sinais, lança-se mão desse recurso para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas, e algum vocabulário não existente na língua de sinais que ainda não tenha sinal.

No Brasil, o alfabeto manual é composto de 27 formatos (contando o grafema ç que é a configuração de mão da letra c com movimento tremulo) cada formato da mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro. Por ser uma convenção, o alfabeto manual se configura de uma forma específica nas línguas de sinais de cada país.

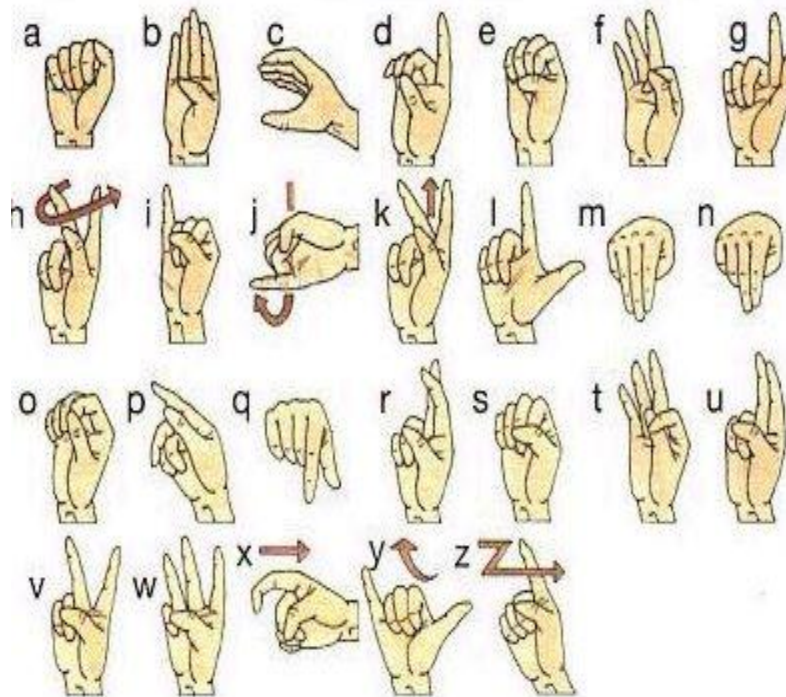


Figura 1: Alfabeto em Libras  
 Fonte: <http://www.ecs.org.br/bibliotec>

A língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção lingüística. A postura educacional perante as línguas de sinais interferiram no processo histórico das comunidades surdas. O fato de “permitir” e /ou “não permitir” que as pessoas surdas usassem suas línguas espaciais- visuais provocaram profundas mudanças na vida das pessoas que integram tais comunidades. Percebe-se que os surdos passam a ter um papel importantíssimo no processo educacional no momento em que a língua de sinais passa a ser respeitada como uma língua própria dos membros deste grupo social.

(Sánchez, 2009), menciona que:

A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda a outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial, social ou cultural (Sánchez, 2009).

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visual, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço.

As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço- visual como modalidade lingüística.

No Brasil a regulamentação da Libras já é um direito reconhecido pela Lei n° 10.436 aprovada em 24 de abril de 2002. Então, escola, universidades, repartições públicas, tribunais, hospitais etc. devem atender essa população específica assegurando-lhe o seu direito lingüístico de poder ser assistido em sua própria língua. (Anexo D)

## CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, foram coletados dados alarmantes que se constituem em elementos de fundamental importância para a compreensão do surgimento da proposta de inclusão. São eles: o fracasso escolar, a evasão e a repetência, especialmente das crianças pobres; o aumento da demanda pela criação de classes e escolas especiais, sobretudo na década de 1980. Tudo isso propiciou o questionamento e as propostas de reformulação de uma Constituição Federal que incorporasse os anseios que se desenvolviam em relação à Educação para Todos.

A proposta de inclusão gerou polêmicas no Brasil, logo após a promulgação da LDBEN. Alguns educadores questionavam se ela não seria uma utopia.

A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante à utopia do socialismo: a cada um de acordo com suas possibilidades, a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A idéia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados (Glatt, 2008).

A necessidade de se construir uma escola inclusiva e uma sociedade inclusiva se refletiu em encontros internacionais, por meio de grupos que reivindicavam seus direitos sociais. O desenvolvimento de um bloco de países ricos e pobres mostra que a segregação evoluiu, provocando reações que vem se articulando de diversas formas. Cabe às escolas, mais do que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, firmar o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade.

Mantoan (2004), afirma a necessidade e o direito da inclusão incondicional de todos os alunos nas escolas comuns.

“É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares do Brasil e exterior, que aceitaram o desafio de tornarem-se verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário educacional neste início de século.

... .é certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabem que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele”.

Outra dificuldade que, muitas vezes, apresenta-se para a constituição de uma escola inclusiva diz respeito à possibilidade que preocupa alguns pais, de que a convivência com alunos com deficiência poderia trazer dificuldades para as outras crianças sem deficiências. Pesquisadores e professores experientes afirmam que não há prejuízo nessa convivência. A visão de que só as pessoas com necessidades especiais ganhariam com a inclusão é preconceituosa. Entendemos que o grande objetivo a ser conquistado é a construção de uma sociedade inclusiva, com a contribuição indispensável das escolas, que têm de preparar espaços educativos para todos.

A sociedade brasileira esta vivendo um processo inédito. Nas cidades do início do século XXI. Encontramos pessoas com deficiências frequentando escolas, os mais diversos ambientes de trabalho, supermercados e lojas, e ainda participando de concepções esportivas. Isso não ocorria há 20 anos. O processo de inclusão traz muitas implicações e, por isso, ele é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e educandos. Entendemos que a sociedade esta construindo um processo inclusivo, mas ainda produz exclusão. Essa situação pode ser alterada com o avanço do humanismo, do conhecimento da diversidade e das possibilidades humanas. Deve ficar claro que:

“A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência de inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela pode ser encarada com um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência” (Brasil, 2008).

Com a evolução da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é possível vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa. São essenciais a construção e o fortalecimento de uma mentalidade inclusiva.

## 2.1. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo

O sistema escolar brasileiro está diante do desafio de alcançar a educação que contemple a diversidade da condição humana. No anseio de uma inclusão que se efetive na prática de forma harmoniosa, é necessário procurar conhecer as dificuldades que estão sendo reveladas na sua operacionalização. Acredita que esse é o momento de mobilização para que a inclusão escolar não seja mais uma proposta diante das necessidades reais da população.

Ao fazer referência à inclusão no âmbito educacional, encontramos também, documentos que dão embasamento legal, dando sustentação à Educação Inclusiva. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Infância (1959), o documento da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), no âmbito internacional e, no âmbito nacional: a constituição Nacional (1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (1996), o plano Nacional de Educação (2001), e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Estes são importantes marcos neste domínio. Além destes existem diversos decretos e leis que regem os direitos das pessoas com necessidades especiais. (Anexo E)

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, destaca que:

“Os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (art.I). Todas as pessoas têm direito à vida, à liberdade e à segurança (art.3), assim como à satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais, indispensáveis à dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade (art.22). Todas as pessoas têm também direito á educação. Devendo ser obrigatória e gratuita, pelo menos nos níveis elementares. O objetivo da educação é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, devendo favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos. Os pais têm o direito de escolher o tipo de educação a ser dado aos seus filhos (art.26). Toda pessoa tem o direito de participar



livremente na vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e dos benefícios que dele resultem” (art. 27) (Marchesi, 2004).

Por sua vez a Declaração Universal dos Direitos da Infância proclama que:

“Toda criança tem direito de crescer e desenvolver-se e, para isso, deverá desfrutar de cuidados que começam antes do nascimento e se prolongam na provisão de condições adequadas de moradia, alimentação, saúde e lazer. A criança física ou mentalmente impedida ou que sofre algum impedimento social deve receber tratamento, educação e cuidados especiais. A criança deve ser protegida das práticas que provoquem discriminação racial, religiosa ou de qualquer outro tipo” (Sasaki, 2008).

A Conferência Internacional de Jomtien, (UNESCO, 1990), “constata que muito resta por fazer no que se refere a educação. A Declaração sobre Educação para todos reafirma a importância da Educação básica como fundamento do desenvolvimento humano e da educação continuada e propõe centrar os esforços na aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade. No seu art.3 afirma a necessidade de promover, dentre outros, o acesso das diferentes categorias de pessoas com deficiências à educação, a partir do próprio sistema educacional. O documento destaca a importância da alfabetização e da diversidade de necessidades de aprendizagem que crianças, jovens e adultos apresentam. Reafirma dentre outros, o compromisso com as metas enunciadas para a década das pessoas com necessidades especiais” (1983-1992). (Sasaki, 2008).

A Declaração de Salamanca (Declaração de Salamanca, 1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais delineia a proposta a ser implantada com organismos internacionais e sociedade civil. Destaca a responsabilidade dos sistemas educativos na provisão de educação adequada às características individuais interesses e necessidades de cada criança e o papel da escola de ensino regular com orientação integradora como meio de combater atitudes discriminatórias de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e fornecer educação para todos. “A linha de ação estabelece que todas as escolas devem acolher todas as crianças e explicita o desafio enfrentado pelas escolas que deverão desenvolver pedagogias centradas nas necessidades dos alunos para educar com

sucesso todas as crianças. A educação em escolas especiais somente é recomendada nos casos de exceção, quando as classes comuns não possam satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças. No caso da surdez é recomendada a educação em escolas ou classes especiais que atendam à especificidade dessa população”. (Sasaki, 2008).

A legislação nacional Brasileira incorpora a maior parte dos princípios estabelecidos nos documentos internacionais. Uma das primeiras menções à Inclusão em documentos oficiais brasileiros aparece na Constituição Federal (1988) afirma que a educação é um direito público e subjetivo e que os portadores de deficiência devem ter atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 ratifica a Declaração Internacional dos Direitos da Infância. A LDB caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais. Dispõe sobre a oferta de apoio especializado.

O Plano Nacional de Educação (2001) delinea as políticas de prevenção, ampliação de atendimento especializado e extraordinário, em classes e escolas especiais e aborda a formação continuada de professores. As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2001), fazem menção explícita à inclusão, caracterizando-a como política centrada na reestruturação dos sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Tais diretrizes abordam os princípios da educação inclusiva e os instrumentos para a sua implementação, tais como a formação de recursos humanos qualificados, o projeto pedagógico da escola, o conhecimento das necessidades, a caracterização da população a ser atendida e a descrição dos serviços e modos de atendimento.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: (2001)

“Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusive, um espaço

democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (Plano Nacional da Educação, 2001).

Este documento posiciona-se claramente em relação a necessidades de que o sistema educacional se organize para atender à diversidade, escola é conceituada como “um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos”, isto que, “a diversidade deve não só ser aceita como desejada”. Com esta afirmação emerge a problemática relacionada com uma dimensão política contestando uma interpretação reducionista do conceito de inclusão, com as conseqüentes implicações para a implementação de políticas identificadas com esse conceito.

A polêmica em torno da inclusão no Brasil nos últimos anos se justifica, assim pela complexidade do tema, envolvem assuntos sociais, políticos, educacionais, entre outros. O ato de inserir o aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, por si só, seria uma pseudo-inclusão, o que nos soa, no mínimo, como irresponsabilidade. A inclusão, por mais justa que seja, requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. “A singularidade de cada indivíduo suscita a observância de cada situação em particular. A inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldades, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta” (Machado, 2009).

De acordo com Sasaki (2000), o movimento de inclusão começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos e vão configurar-se fortemente nos primeiros dez anos do século XXI, em todos os países. O autor faz uma reflexão histórica a fim de entender a situação atual, encontrando quatro fases distintas.

A primeira, fase corresponde ao período anterior ao século XX, é chamada fase da exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiências era tida como indigna da educação escolar. Durante a idade média se praticava o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças, a Igreja condenou tais atos, mas, por outro lado, acalentou a idéia de atribuir tais aspectos a causas sobrenaturais de que padeceriam as pessoas. No final do século XVIII e principio de século XIX, iniciou-se o período da institucionalização especializada em pessoas com necessidades educativas especiais e é a partir de então que surgir a Educação Especial.

A segunda fase, chamada de segregação, já no século XX, começou com o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais. Nasce uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termo de quociente intelectual. As escolas especiais se multiplicam, se diferenciam em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisados cerebrais etc. Esses centros especiais e especializados, separados dos regulares, com seus programas próprios, técnicos e especialistas, constituíram um subsistema de educação especial diferenciado dentro do sistema educativo geral.

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, a pessoa com necessidades educativas especiais começou a ter acesso à classe regular desde que se adaptasse sem qualquer transtorno ao contexto escolar, essa seria a terceira fase.

De acordo com Sasaki (2000,)

“A fase da integração, embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60. Nesta nova fase, houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivo possível. Só que se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguisse adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos”.

A última e quarta fase, a de inclusão, começou a projetar-se no início da década de 1980, quando um maior número de alunos com deficiência passou a frequentar classes regulares, pelo menos em meio turno. Intensificou-se atenção à necessidade de educar os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular como consequência das insatisfações existentes em relação às modalidades de atendimento em educação especial, que, para muitos contribuíam para a segregação e a estigmatização dos educandos, além de não darem respostas adequadas às suas necessidades educacionais e sociais.

Sabemos que estamos incluídos nessa sociedade humana pelo princípio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade. Temos que discutir a inclusão, por que há uma sociedade excludente, que dicotomiza identidade e diversidade. Sasaki (2005) menciona a respeito da inclusão que:

“Trata-se do mais complexo texto sobre inclusão na educação, em cujos parágrafos fica evidenciado que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiências e sim a todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isso se coaduna com a filosofia da inclusão na medida em que a inclusão não admite exceções todas as pessoas devem ser incluídas”.

Mediante essa declaração, a educação é uma demanda de direitos humanos, e os indivíduos com necessidades especiais devem fazer parte das escolas as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.

No Brasil temos uma legislação bastante variada e rica. A nossa constituição elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art.1º, Incisos II e III), e como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV) – garante ainda, expressamente, o direito à igualdade – (art.5º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos á educação. Fica assim claro que a constituição garante a todos o direito á educação e ao acesso à escola.

As diretrizes e bases da educação nacional, consolidadas na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não dava oportunidades aos alunos com deficiência, assim como a Lei 5.692/71, conhecida como Reforma Passarinho – em referência ao Ministro da Educação da época, que permaneceu em vigência por mais de duas décadas, ”resistindo” às reformulações da constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. Já era tempo, portanto, de reexaminar as diretrizes e bases da educação nacional, no seu todo e, especificamente, no que concerne aos níveis de ensino. No entanto, esse processo, iniciado em 1988, arrastou-se até 1996.

No que respeita á educação especial, houve sem duvida um saldo considerável: de apenas um artigo evoluiu-se para um capítulo, destacando-se o art. 85, para algumas considerações mais detalhadas: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de deficiência” (Brasil, 2004).

No texto da nova LDB continua patente uma subjetividade de interpretações ao utilizar-se o advérbio “preferencialmente” na rede escolar de ensino, o que nos induz a pensar que a educação escolar de crianças com deficiências tem sua melhor maneira de ser, quando integradas nas escolas do ensino regular, ainda que em classes especiais, ou seja em salas de apoio (multifuncionais).

Percebe-se, por esses e muitos outros posicionamentos, que a atual LDB – Lei 9.394/96 – tem levado a sociedade a discutir uma série de novas posturas profissionais e a tentar corrigir uma atitude de segregação internacional, passando a olhar as pessoas com deficiências como seres humanos inseridos na comunidade em que vivem capazes de estabelecer uma maneira própria de existência, de acordo com suas peculiaridades.

Tais avanços, no entanto, tornaram-se mais significativos, após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). Disseminou-se, a partir dessa conferência, o conceito da escola inclusiva, evidenciando uma preocupação com todos os tipos de pessoas que se encontravam excluídos da escola.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com necessidades especiais celebrada na Guatemala, deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência.

Portanto o sistema oficial de ensino, por parte de seus órgãos, nos âmbitos federal, estadual e municipal deve dar às escolas prazo especial para adotarem as providências necessárias de modo que suas escolas possam atender às prescrições da Constituição Federal e à Convenção da Guatemala. Visto que a educação especial perpassa os diversos níveis de escolarização, ela não constitui um sistema paralelo de ensino com seus níveis e etapas próprias, é um instrumento um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica.

## 2.2. A inclusão e as políticas públicas

A educação inclusiva é considerada como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação e faz parte de um movimento mundial, denominado inclusão social. Trata-se de um novo paradigma ligado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania, e a diversidade é respeitada, aceita e reconhecida politicamente (Santos e Paulino, 2008).

A inclusão pode ser descrita como um fenômeno social complexo, que resulta de ações estabelecidas e mantidas por diferentes instituições, o governo, as instituições formadoras de educadores, as escolas, as pessoas com necessidades educativas especiais e suas famílias.

No Brasil, as primeiras informações sobre a atenção as pessoas com deficiências remontam a época do império seguindo o paradigma da institucionalização, ou seja, os deficientes permaneciam segregados em instituições para que fossem cuidados e protegidos.

No século XX, iniciam-se então os movimentos sociais e, em 1948, os países participantes da organização das nações unidas elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos documento importante que, desde então, tem norteado os movimentos e definições de políticas públicas nesses países (Brasil, 2004).

Porém a década de 60 caracterizou-se por intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, associando a crítica à institucionalização de pessoas com deficiência. Foram implantados serviços de reabilitação profissional voltado a essa população, preparando-as para a integração ou reintegração a comunidade.

A partir da década de 80 do século passado, evidenciou-se a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população. Na década de 90 do século passado, à luz da defesa dos direitos humanos, constatou-se que, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades, a diversidade enriquece e humaniza a sociedade. Começou então a ser delineada a ideia de construção de espaço social inclusivos. Organizados para atender as características e necessidades de todos os cidadãos. Especialmente aos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para a construção de sistemas educacionais inclusivos foram gerados vários documentos e eventos marcantes; tais como: A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948),

Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) a Conferencia Mundial sobre necessidades Educacionais Especiais; Acesso e Qualidade (Espanha, 1994) e a Convenção da organização dos Estados Americanos (Guatemala, 1999) Os debates que ocorreram a partir desses documentos e eventos repercutiram em nossa realidade e possibilitaram a adoção de medidas legais para a integração e educação de indivíduos com necessidades especiais.

No âmbito nacional o Brasil tem definido políticas públicas, criando instrumentos legais que explicitam sua opção pela construção de uma sociedade para todos. Destacam-se Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2001), Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com Deficiências (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básico. (Brasil, 2004). Representando um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco funcional quanto á atenção á diversidade na educação brasileira.

A mediação do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas de cunho conceitual, político e o operacional. Em vez de se pensar no aluno como origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidades para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (Brasil, 2004).

Essa construção coletiva requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica. O caminho da mudança deve ser inclusivo, não se restringindo ás instancias educacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os dispositivos legais e político-filosófico. Buscando novos horizontes e o rumo das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidade e a valorização da diversidade no processo educativo.

Para (Machado, Labegalini e Baraldi, 2007) “a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todas as pessoas, do acesso



continuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida”.

De acordo com os paradigmas acima expostos, alguns autores discutem as diferenças entre as práticas de integração e a inclusão das pessoas com deficiências.

Sassaki (2005) afirma que “a integração se refere às práticas desenvolvidas nas décadas de sessenta e setenta, baseadas no modelo médico da deficiência e que objetivavam a modificação do deficiente na direção da normalidade, para que, por esforço e modificação pessoais, fosse aceito na sociedade”.

Visto que a inclusão que teve início nos anos oitenta e se estabeleceu mais fortemente na década de noventa, pressupõe mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente às pessoas portadoras de necessidades especiais.

Omote (1999) aponta que, com a inclusão, o foco deslocou-se do aluno para o meio, buscando basicamente uma reformulação da escola, tornando-a capaz de gerar um ensino de qualidade a todos. Ao conceito de inclusão estão associados alguns pontos propiciadores de inovações, trazendo uma postura filosófica, um imperativo moral implicando transformações sociais.

Para Bueno (2001) “a diferença entre essas duas concepções de educação especial é produto de uma distinção básica em relação a situação da escola na sociedade atual. O autor considera que a integração deixava implícita uma visão acrítica da escola quando atribuía a dificuldade de incorporar crianças excepcionais no ensino regular às características dessas crianças; considerava que, de alguma forma a escola vinha dando conta dos seus fins, pelo menos em relação aos alunos considerados normais”.

Em contrapartida, a inclusão reconhece que a escola atual não vem conseguindo dar conta das múltiplas diferenças de seus alunos, originário de suas condições pessoais, sociais e culturais. O autor afirma a necessidade de modificações estruturais na instituição escolar, para que esta seja capaz de prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Mendes (2002) afirma que, “o processo de integração escolar era possível somente para os alunos que conseguissem se adaptar à classe comum; portanto, não eram exigidas

modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguissem acompanhar os demais alunos eram excluídos”. Diante das críticas a esse processo, e com o movimento na história da atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais, surgiu então a educação inclusiva, cuja idéia central é intervir diretamente sobre essas pessoas e reestruturar a sociedade para que seja possível a convivência dos diferentes. É nesse sentido que a inclusão afirma a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Mendes (2002) salienta que “a inclusão social implica uma conquista de espaço social, por meio das interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais e de uma participação ativa e produtiva da sociedade, tanto na escola, como no lazer e no trabalho”. Trata-se, portanto de uma condição almejada não somente por pessoas com necessidades educacionais especiais, mas por todos aqueles que são excluídos do direito à educação, saúde, moradia e lazer.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, v.1) aponta que a escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade e ofereça respostas adequadas às características e necessidades de seus alunos, solicitando apoio de instituições e especialistas quando se fizer necessário. Trata-se de uma meta a ser atingida por todos que estão comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática justa e solidária.

### **2.3 A função da escola na perspectiva da educação inclusiva**

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Todavia um Estabelecimento de Educação regular do ensino fundamental preparado para atender crianças a partir de zero ano que seja um espaço adequado para todas as crianças,

ricos em estímulos visuais, auditivos e outros, com profissionais devidamente capacitados e orientados para lidar com crianças com deficiências. Deve, pois ser um local de maior qualidade para todas as crianças, para que o aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminação e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

Segundo Oliveira (2004), “é importante destacar o que existe de novo e desafiador no fato de incluir o aluno com deficiência no ensino regular: a exigência de novo posicionamento das instituições escolares frente aos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais inovadoras”.

Dessa forma, na fase atual, a educação de alunos com deficiência, inseridos no ensino regular de Escola Pública, apresenta-se como uma proposta de mudança de paradigma, na perspectiva social. Trata-se de um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações no ambiente físico (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade das pessoas. Esse processo refere-se à diversidade de sistemas sociais, possibilitando à pessoa com deficiência preparar-se para assumir papéis na sociedade. Busca-se assim em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Esse modelo enfatiza a relação sujeito/meio e colhe dados significativos que contribuam para o planejamento e a implantação de programas educativos eficazes.

Essa tentativa e busca de reformulação da sociedade vem evidenciando urgência de lutar contra a tradicional exclusão, e o movimento pela inclusão social tem procurado discutir a inserção das pessoas com deficiência em instituições e sistemas sociais de natureza distinta, como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Paralelamente, a política mundial também tem apontado para o acesso igual de todos os alunos às oportunidades essenciais de desenvolvimento do pleno exercício da cidadania.

Diante disso Montoan (2004) ressalta que:

“Na perspectiva inclusiva, suprime a subdivisão dos sistemas escolares em modalidade de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar”.

O paradigma da inclusão reflete sobre o momento histórico de um processo de progressão por qual passa a visão de nossa sociedade relativa à deficiência. Refletido por uma luta maior

pela educação em detrimento de todos, pelo reconhecimento da igualdade de valores e direitos entre os seres humanos. Somando as forças em busca de soluções rumo a uma verdadeira educação inclusiva.

Em função da inclusão escolar dos seus alunos, a escola reformularia sua filosofia, faria a revisão de suas práticas pedagógicas e de seus sistemas de avaliação, adaptaria seus currículos aos diferentes ritmos e às características de aprendizagem de seus alunos, numa crescente socialização do reconhecimento (Martins, 2006, p. 32).

Todavia a educação inclusiva preconizada pela declaração de Salamanca só terá condições de se tornar realidade mediante a conscientização de todos os integrantes desta sociedade, e em caráter de urgência que as escolas estejam aptas a poder atender todos os alunos, num clima de bom acolhimento, e sem nenhum tipo de discriminação.

Portanto, a escola não é apenas importante pelo que ensina, mas pelas relações sociais que oportuniza, e o professor é figura essencial para que isso aconteça, porque ele organiza os espaços, oferece materiais adequados e participa de atividades com as crianças, selecionando atividades adequadas para cada faixa etária da criança executar de forma coerente satisfazendo as necessidades dos alunos.

Desse modo, a criança é vista como um indivíduo vivendo um processo contínuo e dinâmico de crescimento e desenvolvimento. Para tanto, a proposta pedagógica envolve organizar condições adequadas para que as crianças interajam com adultos e com outras crianças em situações variadas, num clima de autonomia e cooperação.

“O importante é garantir a diversidade e a igualdade de oportunidades, o acolhimento a muitas formas de trabalho mais do que a um único modelo de desempenho com o qual todos os outros são comparados, o reconhecimento de uma plenitude de significados e valores continuamente confrontados nas situações, dentro de uma atmosfera afetiva de estabelecimento de relações diversificadas, na qual a aceitação de cada singularidade seja um objeto de atenção” (Oliveira, 2004).

Portanto, deve ficar claro para a escola que as diferenças não significam inferioridade, carência ou deficiência, mas é fundamental que a escola entenda essas diferenças e a leve em consideração as novas políticas de formação, e que a educação possa contribuir para a mudança da estrutura social, a partir da garantia de igualdade nas condições de desenvolvimento e aprendizagem.

A criança com necessidades especiais não é uma criança ontologicamente deficiente, porém uma criança como todas as demais, com peculiaridades definidas na sua aprendizagem. Não é uma criança marcada pelo déficit, porém alguém que reúne uma série de atributos que podem favorecer para uma aprendizagem significativa e eficaz.

A visão paradigmática de uma sociedade inclusiva constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino.

Trabalhar, portanto, na escola, numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível, mas um desafio. O projeto de educação inclusiva, nesse sentido, deve constituir-se como um projeto com características ou princípios bem definidos, porém, que permita, ao longo do processo de implementação na escola, revisões, redefinições e ressignificações. Essa escola precisa, sim, ser um meio de possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais alcance patamares de desenvolvimento que justifiquem a sua inclusão na escola. Atender às necessidades especiais desses alunos supõe, portanto, mudar o olhar da escola, preconizando não a adaptação do aluno a ela, mas a adaptação do contexto escolar a ele. A avaliação dos seus efeitos não deve ser medida, portanto, pelo aproveitamento de alguns alunos, os que apresentam dificuldades de aprender ou aqueles com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino regular.

Neste processo, atribui-se aos professores: “Um novo papel como atores sociais responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida” (Alarcão, 2003).

Atualmente, no Brasil e no mundo, é cada vez maior o número de pesquisadores e educadores interessados na discussão sobre a integração de alunos com deficiência no ensino regular. Nas últimas décadas, essa tem sido talvez, a questão referente à educação especial mais discutida no país. No entanto a proposta mais moderna, em países ditos do Primeiro Mundo e que está sendo discutida atualmente no Brasil, é a da escola inclusiva, o chamado movimento pela inclusão total.

A situação atual do atendimento às necessidades escolares da criança brasileira é responsável por índices assustadores de evasão e repetência do ensino fundamental. (Alarcão, 2003). Para enfrentar as exigências da escolaridade regular corroboram uma crença que

aparece na simplicidade das afirmações do senso comum e, até mesmo em certos argumentos e interpretações teóricas sobre o tema.

O conviver do aluno com necessidades educativas especiais com outras crianças é importante não só pelo aprendizado social, mas, principalmente, porque possibilita a construção de sua identidade, e o processo de conhecimento de si mesma passa necessariamente pelo confronto com o outro (Alarcão, 2003).

A educação inclusiva remete a preocupação de recriar o ambiente educativo, a fim de possibilitar a democratização da educação a partir da mobilização dos educadores e da comunidade, assumindo o papel de sujeitos construtivos de uma sociedade mais justa e igualitária, proporcionando a todos uma educação de qualidade.

Programar a educação, numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível. É, sim, um desafio superável. É uma questão de pensar e mudar. Querer “pensar e construir” uma escola que inspire e promova a troca entre os alunos, que confrontem formas desiguais de pensamento e de estilo de vida busque metodologias interativas e faça do reconhecimento e da convivência com as diversidades, estratégias e alternativas para uma nova aprendizagem, voltadas para o educando. Uma escola que reconheça as diferenças e, respeitando-as, possa conviver com elas.

#### **2.4. A formação do professor e concepções diante da educação inclusiva**

No Brasil a formação ainda causam muitas polemicas nos meios educacionais. A formação do docente é entendida como um processo que tem origem na formação inicial e prolonga-se durante toda a vida profissional do educador.

Nesse sentido, acreditamos ser de extrema relevância preparar professor para os novos desafios da educação. A promoção de uma postura reflexiva e critica, por meio da apropriação de conhecimentos, proporcionará a esse profissional condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática.

Mesmo que haja pouco consenso em torno desse tema, esperamos que a formação global do professor priorize o objetivo de alcançar uma prática educativa de qualidade, perseguindo como metas tanto a preparação técnica nos conteúdos a serem ministrados aos seus alunos como a construção de novos saberes oriundos de uma permanente consciência crítico-reflexiva sobre os contextos sociais, políticos e institucionais implicados em seu fazer atual. Trata-se, portanto, de uma mudança no processo estrutural, que demanda prioridade, tempo e exige, acima de qualquer apoio externo, o próprio desejo do professor de transformar-se.

Durante muito tempo a formação de professores centrou-se no aperfeiçoamento de conhecimentos com base em uma perspectiva técnica e racional. Com esse enfoque, a intenção era formar um profissional com saberes uniformes, que pudesse exercer um ensino nivelador, sem risco de ruptura com a ideologia dominante. Paulo Freire (1996) proferiu que “a prática educacional jamais foi neutra e que é justamente a afirmação da neutralidade da educação o que leva necessariamente os educadores a se afirmarem como técnicos”.

O professor precisa estar contextualizado na realidade político-social do seu aluno, questionando-se sempre sobre como fazer, por que fazer e a quem fazer. Para Paulo Freire (1996), “ensinar não se restringe apenas á simples transmissão de saberes prontos e cristalizados, mas, sim, constitui um exercício constante de autonomia, liberdade e amor ao trabalho”.

Assim, segundo o autor, o ato de ensinar permite tanto ao professor quanto ao aluno agir conforme as suas possibilidades e limitações, deixando fluir toda a sua curiosidade, manifestando todo o potencial da sua criatividade, permitindo-se simultaneamente ser o sujeito que ensina e o sujeito que aprende.

Desse modo, conclui:

“Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado. . . . Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da formação do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro

que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado” . Paulo Freire (1996)

No mundo educacional, o retorno à valorização da diversidade humana requer emergencialmente uma nova forma de ensinar e, também, de ensinar a ensinar, que demanda uma multiplicidade de respostas educativas coerentes com as diversas necessidades dos alunos. Para que isso transcorra com coerência e sabedoria, é necessário que haja uma redefinição do papel da escola e, conseqüentemente, dos professores e dos demais agentes educativos. Os docentes precisam estar devidamente preparados para assumir novos valores profissionais que abranjam, além de uma prática diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformado, voltado às características individuais dos seus alunos.

Segundo Muller e Glat (1999):

“Apesar das professoras terem um bom nível acadêmico ficou bastante nítido que há pouca inserção da educação especial nos cursos de formação, seja a nível secundário, seja na graduação, sem dúvida, faz com que os professores sejam jogados no mercado de trabalho bastante despreparados”.

Tanto a escola quanto o educador devem adotar processos mais flexíveis, que possibilitem mudanças em função do seu próprio contexto e cultura, de modo a tornar as atitudes e a autonomia desse profissional na sua prática cotidiana tão importante quanto o restante dos conteúdos ministrados.

González (2002,), constata que,

“Justificar a necessidade da formação dos profissionais, de acordo com os novos propósitos de atenção á diversidade e integração, . . . , será o eixo fundamental em torno do qual girarão nossas análises, principalmente se pensarmos que a formação dos profissionais da educação especial pode ser considerada um espaço de reformulação e reconstrução de todo o processo de mudança educacional”.



O princípio de uma educação democrática que minimize a injustiça social, e que questiona a idéia do professor como um mero transmissor de conhecimentos técnicos e acadêmicos, é considerada como muito importante. Assim o professor deve procurar fundamentar a sua prática em situações singulares e imprevisíveis, em que tenha a oportunidade de desenvolver sua criatividade para superar situações únicas e incertas, que retratam com mais realidade sua experiência em sala de aula (González, 2002)

Para Perrenoud (2002), “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competência dos saberes profissionais”.

A reflexão do professor sobre a prática docente está na base das transformações das suas relações pedagógicas e pessoais, com o que ele poderá ampliar o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo. A luta por essa dignidade profissional procura por outras funções bem mais significativas que devem assumir um caráter permanente nesta reflexão, a saber: participação efetiva em movimentos sociais; luta contra a desigualdade de direitos; valorização da autonomia e de melhores condições na carreira do professor.

Weiss (2003) afirma que,

“para superar as limitações de uma prática repetitiva, além da discussão sobre a promoção de um professor reflexivo e crítico, é necessário questionar as possibilidades de exercício de cidadania, pessoas dentro de uma sociedade excludente, por um grupo de pessoas identificadas como especiais, seja por suas características notadamente diferentes, seja porque trabalham ou convivem com os assim identificados. Dessa forma, a reflexão do professor sobre o seu papel social deve incluir o que significa ser professor de Educação Especial na nossa sociedade que separou este grupo, segregando não só os alunos, mas, muito provavelmente, também os professores”.

Portanto a formação atual do professor não deve apenas restringir-se a uma mera atualização científica dos conteúdos formais da pedagogia e da didática, mas, sim, propor-se a

criar espaços de participação e reflexão para que esse profissional aprenda a adaptar-se à nova realidade da inclusão, bem como a lidar com isso e com suas próprias incertezas sobre sua profissão. Refletindo sua prática com base em um pensamento mais crítico. Adquirindo um tipo de saber docente que compreende e valoriza o saber do seu aluno, de modo a auxiliá-lo a fazer uma junção entre o conhecimento que este evidencia na ação e o conhecimento que adquire na escola.

Desse modo, Nóvoa (1997,) esclarece que:

“A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental; os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

Vários autores criticam a racionalidade técnica como modelo de atuação do professor, pois no cotidiano surgem casos inesperados que não constam em nenhum manual técnico, onde ele tem que fazer uso de sua criatividade para resolver situações ambíguas. O direcionamento para a racionalidade técnica pode ser fundamentada no modelo de racionalidade prática, como constataram Sacristán e Gómez (2002).

“A formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula”.

As concepções oferecem propostas e destaques diferentes, todas procuram evidenciar a importância da análise e compreensão desse profissional quando o mesmo se depara com problemas complexos em sala de aula e os supera por meio do improvisado ultrapassados a

reação linear e mecânica. O professor necessita buscar conhecimento e idéias, alternativas que se adapte à situação, criando novas possibilidades de ações a partir da reflexão na ação.

Tendo essa visão Schon (1997,) defende que:

“O professor tem a tarefa de encorajar com se reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem ( o que terá passado na cabeça daquela miúda para ter pendurado o cordel em forma de laçada?), então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação”.

Visto que um professor que reflete na ação deve, antes de tudo, permitir-se ser surpreendido com situações inusitadas trazidas pelo seu aluno, deixando-se levar por um processo de reflexão sobre o que teria conduzido o aluno a pensar daquela maneira.

Nessa premissa, Perrenoud (2002, p. 44) explica que:

“em primeiro lugar é preciso aceitar algumas perdas: para que os alunos aprendam a se tornar profissionais reflexivos, é preciso renunciar á atitude de sobrecarregar o currículo da formação inicial de saberes disciplinares e metodológicos; é preciso reservar tempo e espaço para resolução de um problema”.

Tendo o professor como objetivo ampliar o conceito de profissional reflexivo, este além de refletir sobre sua ação docente, deve ampliar suas perspectivas a fim de atingir uma reflexão mais crítica e abrangente sobre sua posição na sociedade. Sendo necessário que o docente compreenda a influência organizacional no controle de sua autonomia e de sua prática educativa, muitas vezes interferindo em seus valores e princípios éticos.

Um componente muito importante em sua reflexão é o seu posicionamento crítico perante a sua função de professor somente assim mostrará sua capacidade de usar sua inteligência para a compreensão e transformação social. Por isso ao tratarmos sobre a formação do professor que lida com o aluno com necessidades especiais, é necessário ressaltarmos que o processo de qualificação desse profissional apareça como requisito indispensável à transformação do nosso sistema educacional.

Neste sentido, Glat (2008,) sugere que

“a qualificação técnica de boa qualidade dos futuros profissionais, assim como a capacitação dos profissionais em exercício deve ser revista no sentido de prepará-los para concretizar o ideal democrático de oportunizar a educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem, que geram segregacionismo e discriminações”.

Porém, surgem vários problemas na atuação docente, como a inexistência de condições que favoreçam o desenvolvimento de uma competência voltada para a compreensão da diversidade apresentada pelos alunos com necessidades especiais. O professor faz reflexão sobre o seu processo de pensamento e de seu aluno no momento específico da aprendizagem nessa condição o professor estará preparado para construir uma prática pedagógica adequada à diversidade em sala de aula.

A proposta de uma sociedade inclusiva não é fácil, ela só se tornará viável por meio do interesse e da participação de toda a sociedade, na qual se incluem famílias, escolas, organizações, governo etc.

Partindo desse pressuposto entre tantos desafios proposto pela inclusão, encontramos a necessidade de uma modificação estrutural no sistema educacional brasileiro, com um dos focos voltada para a formação inicial e continuada do professor, especialmente aquele que lida diretamente com alunos portadores de necessidades especiais.

No mesmo lugar onde o professor do ensino regular adquire algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, o professor de educação especial deve ampliar suas perspectivas tradicionalmente centradas nessas

características. Onde a prática reflexiva possibilite a constituição de uma rede de interação e mediações feitas durante o período de formação do professor que favoreça desde a apropriação do conhecimento técnico específicos até o exercício contínuo de reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico.

A tudo isso acresce ainda, a necessidade de formação dos profissionais das escolas para o uso de novos recursos educativos, alterando, de certa forma, toda a dinâmica do processo de ensino aprendizagem realizado. Nesse sentido, o debate e a pesquisa sobre a formação de profissionais que atuam com a clientela da Educação Especial, entre outras questões, se mostram atuais, pertinentes e necessárias.

Assim, Capellini e Mendes (2003, p.25), afirmam que, “o primeiro passo para o processo de inclusão consiste em disponibilizar informações, técnicas científicas e legais aos professores do ensino regular, inseridos na inclusão escolar”.

Nesta perspectiva da educação inclusiva a formação a capacitação de professores visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica em sala de aula também são consideradas metas a serem atingidas. Esse tema vem sendo debatido por órgão do governo e educadores envolvidos com a inclusão. Abordamos alguns trabalhos que discutem a formação continuada e as adaptações que precisam ser introduzidas nas escolas, objetivando um atendimento de qualidade aos alunos surdos.

## **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA**

A pesquisa bibliográfica compreendeu uma revisão de literatura disponível sobre o tema, ou seja, um levantamento sistematizado de livros, artigos publicados em periódicos, teses dissertações e outras publicações sobre o assunto, visou fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise dos dados coletados.

Quanto à pesquisa de campo, foi realizada uma investigação empírica junto aos professores de escolas públicas, séries iniciais, através de questionários, entregue aos participantes em mãos, construído por Grácio & Oliveira.

### **3.1. Objetivos da pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo foi o de compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, investigando o modo como professores do ensino regular vivenciam a realidade do trabalho pedagógico junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, incluído em suas classes regulares. Decorrente deste objetivo geral se tem os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a definição de educação inclusiva;
- Conhecer as práticas e metodologias de ensino utilizadas com crianças com deficiência auditiva;
- Identificar se existem adaptações curriculares e na avaliação destes alunos;
- Conhecer os materiais pedagógico-didáticos utilizados bem como os recursos existentes e os considerados como necessários;
- Identificar em que medida a formação inicial e a contínua respondem a necessidades para lidar com crianças com deficiência auditiva;
- Verificar da existência de trabalho em equipe por parte dos professores.

### **3.2.Lócus**

A pesquisa foi realizada com professores de duas escolas públicas que trabalham com o Ensino Fundamental, são varias escolas no município, a escolha das duas escola ocorreu devido desempenha minhas atividades profissionais nas duas Instituições de Ensino. Uma das escolas está localizada no bairro do Agreste, Escola Municipal Tereza Teles, que atende 480 crianças do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e funciona em dois turnos: manhã e tarde. No bairro a ocupação desigual de famílias de baixa renda. Apresenta precariedade no sistema de abastecimento de água e saneamento básico.

Outro *loco* se concentra na Escola Estadual Sonia Henriques Barreto que está localizada no bairro Central e próximo à áreas alagadas pelo Rio Jarí. A renda per capita da população local é baixa e é proveniente de emprego informal. As principais dificuldades encontradas são a falta de saneamento básico e a violência. Na escola, a preocupação com a segurança é uma realidade constante. O espaço destinado oferece escolaridade para 1.600 alunos do 1º ano do Fundamental aos três anos do Ensino Médio. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, sendo que o 1º Segmento do Fundamental atende 340 alunos, o segundo segmento do Ensino Fundamental atende 512 alunos e os 748 restantes cursam os três Anos do Ensino Médio.

#### **3.2.1 O contexto da pesquisa**

##### **A) A Escola Estadual Sônia Henrique Barreto no contexto da inclusão**

A Escola Estadual Sônia Henrique Barreto localizada em um bairro central de Laranjal do Jarí, AP e atende crianças de outros bairros. Possui uma clientela de nível social médio-baixo. Dos 1.600 alunos que freqüentam esta escola, cem estão nas Salas de Recurso, por um período de adaptação e socialização que chegam apresentando distúrbios de aprendizagem e necessidades especiais, tais como: necessidades especiais auditivas, visuais e mentais; os demais se encontram no ensino regular, há uma interação entre a sala de recurso e a sala regular.



Fotografia1: Fachada frontal da primeira escola campo  
Fonte: Nazaré Oliveira, 2010.

São avaliados pela equipe pedagógica (professor / supervisor) através da observação diária, sempre tendo como padrão de comparação o estágio anterior em que o aluno se encontrava. A Escola conta com diagnóstico de profissionais da área e do apoio da Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais (APAE), com a participação das famílias, que estão sempre em contato com a escola, recebendo orientações sobre como auxiliar no desenvolvimento destas crianças.

As Salas Recurso da Escola Estadual Sônia Henrique Barreto não oferecem serviços complementares de apoio aos alunos com necessidades especiais (braile, linguagem de sinais etc.). Os professores que atuam na Escola Estadual Sônia Henrique Barreto não possuem assistência dos professores que atuam nessas salas de recurso, a fim de prestar melhor atendimento ao aluno especial, incluído na sala comum. Alguns professores estão fazendo especialização em Educação Especial, pois, viram necessidades de buscar mais conhecimentos sobre este assunto, que é uma realidade dentro da Escola.

Percebe-se que o aluno incluído com necessidades especiais, ao longo da vida escolar, necessita de atendimento especializado. A simples transferência do aluno com necessidades especiais para a sala de aula comum só vai garantir a convivência com os colegas. Para o sucesso acadêmico, são necessárias mudanças estruturais pedagógicas, como por exemplo, cursos de capacitação para os professores se habilitarem a lidar com crianças especiais, até para que o professor não se sinta responsável por falhas que não lhe dizem respeito diretamente.



Os alunos portadores de deficiências que estudam nas referidas escolas e apresentam dificuldades auditivas, necessitam de adaptação curricular, com metodologias e estratégias diferenciadas para que possam desenvolver o espírito crítico e reflexivo.

Na Escola Estadual Sônia Henrique Barreto, as professoras das salas do ensino regular procuram buscar, junto às professoras das salas de recurso, atividades que possam ser aplicadas nos alunos especiais quando estes se encontram sob sua responsabilidade. Porém, como nem todas as professoras das salas comuns estão capacitadas a trabalhar com alunos especiais, nem sempre a inclusão logra total êxito, tendo como resultados positivos, na maioria das vezes, a sociabilização do aluno especial, porém com poucos avanços na esfera cognitiva. Entretanto a educação inclusiva é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

### **B) A Escola Municipal Tereza Teles no Contexto da Inclusão**

A pesquisa, aqui retratada, foi feita em uma escola regular, da Rede Municipal de Ensino Fundamental Tereza Teles, localizada em Laranjal do Jarí- AP. A escolha dessa escola se fez, sobretudo, porque, a Rede Municipal vem envidando esforços, no âmbito da educação inclusiva.



Fotografia2:Fachada frontal da segunda escola campo  
Fonte:Nazaré Oliveira, 2010.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tereza Teles iniciou seu processo de construção no final do ano 2000, somente em março de 2001 que funcionou através do decreto nº. 087/01, a escola fica situada à Avenida Floriano Peixoto nº. 1024, composta por 09 salas de aulas sendo 02 (duas) para a educação especial, onde uma é multifuncional.

Os alunos portadores de deficiências que estudam na escola Tereza Teles os que apresentam dificuldades de aprendizagem auditivas estão em sala regular, porém recebem assistência educacional no horário oposto em sala de multifuncional necessitando de adaptação curricular, com metodologias e estratégias diferenciadas para que possam aprender o que é ensinado.

Na escola tem duas salas de Apoio com os profissionais que preparam e acompanham os alunos com deficiência auditiva, inseridos no ensino regular.

Como coordenadora da Educação Especial no Município temos conseguido um resultado relevante, tanto no aspecto cognitivo quanto na socialização dessas crianças porque exercitamos atitudes e habilidades de cidadania, procuramos promover a igualdade de oportunidade aos alunos com necessidades especiais para acesso, percurso e permanência na educação escolar, garantindo-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades.

### **3.2.2. Participantes**

O público selecionado para a pesquisa foram 20 professores que atuam no 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental das duas escolas públicas, lócus da pesquisa e que estão em sala de aula com crianças deficientes auditivas.

O grupo de professores das duas escolas objeto de estudo se constituiu em um número de 20, sendo 10 professores pertencem ao quadro da Escola Sonia Henriques Barreto e os outros 10 pertencem ao quadro da escola Tereza Teles, no qual reflete o domínio do sexo feminino, um total de 17, que corresponde a 85%, contra três do masculino que retrata somente 15%. Compreende-se que a mulher ainda é maioria no contexto educacional.

Quadro 1 – Sexo

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Feminino	17	85
Masculino	3	15
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tratando de um corpo docente ainda jovem, na maioria em nível etário entre 25 e 30 anos de idade, correspondendo a 40% dos inquiridos, dá para compreender que as professoras e os professores estão ainda numa fase em que a carreira de magistério se torna promissora para desempenhar os estudos a respeito da inclusão, sem desmerecer as demais faixas como a que está intercalada entre os 36 a 40 anos, com um percentual de 25% que pode também se vincular a esse pensamento.

Quadro 2 – Idade

<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
25 a 30 anos	8	40
31 a 35 anos	4	20
36 a 40 anos	5	25
Mais de 40 anos	3	15
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Quando se trata de qualificação profissional se deve levar em conta o nível de escolaridade desses profissionais. Como é sabido por Lei, tendo como parâmetro a LDB, nº 9394/96, que determina a formação do magistério em qualidade superior, logo se propõe que, no mínimo, esses professores que atuam na escola campo de pesquisa, sejam licenciados. Assim, o estudo revela uma gama de 15 professores, equivalendo um percentual de 75%, nesse patamar, tendo somente cinco, dos pesquisados, nível de especialização.

Quadro 3 – Titulação

<b>Titulação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Licenciado	15	75
Especialista	5	25
Mestre	0	0
Doutor	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Outra característica desse grupo de professores pesquisados é a que se refere ao tempo de serviço no magistério. A prática de sala de aula contribui para um trabalho mais eficaz. Assim, descobriu-se que os maiores percentuais estão entre os 11 e 15 anos, que perfazem 40% e seis a dez anos, completando 30% de exercício. Os seis restantes se dividem em 15% cada, entre um a cinco anos e mais de 15 anos de magistério, o que caracteriza um percentual pouco relevante para o contexto tempo de serviço.

Quadro 4 – Tempo de Serviço

<b>Tempo de Serviço</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 a 5	3	15
6 a 10	6	30
11 a 15	8	40
Mais de 15	3	15
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Procurando complementar essas características se pretendeu conhecer se os participantes, para além de exercerem a atividade de professores, possuem outras atividades, pois é bem

sabido que no Brasil, uma gama de profissionais possui mais de um emprego por causa dos baixos salários na categoria *professores*.

Quadro 5–Possuir outra atividade

Possuir outra atividade	N	%
Sim	16	80
Não	4	20
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Os dados revelam que dezesseis professores, i.e., 80%, estão desempenhando outras funções fora desta escola, ou seja, possuem outras atividades.

### 3.3. Instrumentos de recolha de dados

Foi utilizado como instrumento de recolha de dados o questionário previamente constituído para responder aos objetivos propostos (Grácio& Oliveira, anexo A).

#### 3.3.1. Questionário

Como técnica de pesquisa, utilizou-se o questionário aberto, cuja estratégia de ação trouxe a possibilidade de respostas favorecendo a tarefa de recolha de dados. Segundo Oliveira (2004), “o questionário é uma técnica quantitativa de pesquisa, pois possibilita a organização dos resultados por categoria e também os resultados em percentagens”. No entanto, o fato de termos construído um questionário de perguntas abertas permitiu o acesso à informação mais profunda que foi objeto de análise de conteúdo.

Não existe uma metodologia padrão para a elaboração de questionários, porém existem recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica.

Netto (1998, pp, 51-52):

“...acredita que a riqueza do pesquisador implica no conhecimento de vários métodos e padrões analíticos. Mas o que garante o êxito da pesquisa é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Investigador ignorante, pesquisa estreita. Investigador rico, resultados fecundos e instigantes”.

De acordo com Pardal e Correa (1995), o questionário é um instrumento de recolha de dados/informações, preenchido pelo próprio informante e que não necessita da presença do pesquisador. É suscetível de ser administrado a uma amostra dada da população em estudo.

Com relação a outros instrumentos, apresenta vantagens e desvantagens interessantes. São vantagens como: é barato (pode ser entregue ou enviado através dos correios etc.); garante, em princípio, o anonimato (condição necessária para a autenticidade da resposta); não implica uma resposta imediata (permite ao inquirido a escolha da hora mais conveniente para o efeito). São desvantagens quando: não sucede em determinados estudos (não pode ser aplicado a analfabeto e só o é, com reservas, a inquiridos com dificuldade de compreensão das questões); pode se tornar inconveniente, pois o inquirido pode ler todas as questões antes de responder; pode perturbar a informação na medida em que promove a facilidade da resposta grupal; só é viável em populações consideradas homogêneas; e, por mais que seja planejado, é frequente o atraso na devolução.

No questionário podem ser feitas perguntas abertas (que dão autonomia ao entrevistado); fechadas (que limitam a resposta do informante); e, nas questões fechadas podem ocorrer, de acordo com Pardal e Correia (1995), as perguntas-filtro que repartem as perguntas; e, as de múltipla escolha, de caráter fechadas, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado.

O questionário utilizado nesta pesquisa é constituído por duas partes distintas (Grácio & Oliveira). Anexo B, A primeira parte de recolha de dados sócio-demográficos visou, sobretudo, caracterizar os participantes. A segunda parte do questionário é constituída por 15 perguntas de resposta aberta como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 6 – Relação entre as dimensões da investigação e as perguntas do questionário (Grácio & Oliveira,).

TEMAS	QUESTÕES
Definição de educação inclusiva	1. Qual o significado da Educação inclusiva para você? 2. Na sua opinião o que é trabalhar de forma inclusiva com alunos com deficiência auditiva no ensino regular? 3- Quais são os fatores que considera importantes para que a inclusão aconteça?
II. Práticas e metodologias de ensino	4- Que metodologias de ensino usa com crianças com deficiência auditiva? 5- Que estratégias usa para motivar as crianças com deficiência auditiva para a aprendizagem? Por quê?
III. Aspectos curriculares	6- Faz algumas adaptações curriculares ou de conteúdos para crianças com deficiência auditiva? 6.1 Por quê? 6.2. Se faz diga que adaptações são essas?
IV. Avaliação	7. Os métodos avaliativos são adequados para crianças com deficiências auditivas?
V. Materiais pedagógico-didáticos	8. Que materiais pedagógico-didáticos tem para ensinar crianças com deficiência auditiva?
VI. Recursos a). Utilizados  b). Necessários	9- Que recursos considera que existem que o ajudam a ensinar crianças com deficiência auditiva? 10- Que recursos faltam e eram importantes para apoiar o ensino/aprendizagem de crianças com deficiência auditiva? 11- A infraestrutura da instituição contribui para garantir uma inclusão com qualidade? Por quê?
VII. Formação dos professores	12. A formação inicial preparou-o para trabalhar com crianças com NEE? 13 Faz cursos de capacitação para melhorar o seu trabalho com crianças com NEE ou deficiência auditiva?

VIII. Trabalho em equipe

14 Os professores discutem com alguém as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos?

14.1. Se sim, com quem?

15. Os professores trabalham em equipe para melhorar a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?

15.1. Se sim, Com quem? O que faz cada um? Qual o seu papel?

---

Os dados obtidos através do questionário serão objeto de análise quantitativa (frequência e percentagens) e qualitativa (análise de conteúdo).



## **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.**

A tarefa de fornecer informações é fundamental para o processo de inclusão, auxiliando os educadores em sua prática e reflexões. Neste estudo observou-se que a intenção é oferecer educação para todos, demonstrada por meio de acordos e convenções internacionais, dos quais o Brasil é signatário. A proposta de inclusão vem sendo estimulada em diversas escolas do Brasil e envolve desde a Educação infantil até a educação superior.

No Estado do Amapá, no Município de Laranjal do Jarí, foram escolhidas duas escolas públicas para a realização da pesquisa. A pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, priorizando conhecer se os professores destas escolas que trabalham de forma inclusiva. A partir desta premissa foram investigadas as práticas desenvolvidas nas escolas pelos professores. Os resultados obtidos através da coleta e análise de dados possibilitam fazer reflexão sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva nas escolas pesquisadas.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Sônia Henrique Barreto e Escola Municipal Tereza Teles, junto às professoras que trabalham com aluno de necessidades educacionais especiais. Utilizou-se um questionário direcionado às professoras com o objetivo maior de fazer uma sondagem sobre a inclusão de alunos com surdez nas salas comuns nas escolas citadas.

Os questionários coletados constituíram então o material empírico desta pesquisa, criados a partir de um processo sistemático e informado pelo propósito do estudo, orientação do investigador e conhecimento, além de o significado se tornar explícito pelos próprios participantes. A partir de então foi interpretado os repertórios dos participantes, fazendo relação com a literatura pesquisada como: comunicação, língua oral e língua de sinais, inclusão escolar, legalização, política públicas de inclusão, formação, concepções e práticas.

### **4.1. Tema I – Definição de Educação Inclusiva**

Neste contexto vai-se tratar da opinião dos professores sobre o que entendem da Educação Inclusiva. Para tanto, se utilizou de três questões do que é, como trabalhar e os

fatores desse aspecto. Os quadros apresentam os resultados dos sujeitos, aqui descritos como “S”, bem como, o número correspondente na ordem de respostas.

#### 4.1.1. Concepção de Educação Inclusiva

A partir deste ponto, vai-se tratar dos aspectos qualitativos referentes às concepções que os professores possuem sobre o trabalho com alunos que necessitam de tratamento educacional específicos, na área de deficiência auditiva.

Os dados aqui apresentados se reportam à questão aberta “Qual o significado de Educação Inclusiva para você?” Apresenta-se no quadro 7, a síntese das respostas obtidas no contexto.

Quadro7 – Concepção de Educação Inclusiva

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Compreensão	“É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro” ( S 1, 13, 14)	3	15
Aceitação	“É aceitar o diferente” (S 4, 19, 20) “É Identificar-se com os grupos, não ter que submeter a uma cultura diferente” (S 12,16)	5	25
Convívio	“Ter o privilégio de conviver” (S 15) “É socializar-se no mesmo espaço” (S 5, 6,11)	4	20
Partilha	“É compartilhar com pessoas diferentes de nós” (S 18)	1	5
Mudança	“É um processo que envolve mudanças na educação e na vida de muitas pessoas” (S 9,10)	2	10
Igualdade de Oportunidade	“Dando igualdade de oportunidades para todos” (S 2, 5,17)	1	5
Resposta à Necessidade	“É atender às particularidades de todos os alunos com ou sem deficiência” (S 3, 7,8)	3	15
Importante	“Para mim é muito importante” (S 2)	1	5
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

É possível concluir que o significado da educação inclusiva, resulta na perspectiva dos participantes em vários significados.

Em primeiro lugar a educação inclusiva surge conceptualizada pelos professores como um processo de aceitação (25%); em segundo lugar, como processo de socialização (20%); e, em terceiro lugar, como necessidade de compreender o outro e atender às necessidades e particularidades de todos os alunos, com ou sem deficiência (cada uma 15%). A educação inclusiva surge ainda vista como uma mudança importante na educação e na vida de muitas pessoas (10%), significando partilhar e dar igualdade de oportunidade a todos (cada um 5%).

Segundo Oliveira (2004), “é importante destacar o que existe de novo e desafiador no fato de incluir o aluno com deficiência no ensino regular: a exigência de novo posicionamento das instituições escolares frente aos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais inovadoras”.

#### 4.1.2. Concepção do Trabalho com alunos com deficiência auditiva

Quando se perguntou a respeito da opinião dos pesquisados sobre o que é trabalhar de forma inclusiva com alunos com deficiência auditiva no ensino regular, se obteve opiniões diversificadas.

Quadro 8 – Concepção de trabalho pedagógico inclusivo com deficientes auditivos

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Participação	“É dar oportunidade de participar de igual nas atividades” (S 2) “Participar com igualdade de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula” (S 8, 9,10)	4	20
Aceitação /Integração	“É aceitar o aluno com deficiência em sala regular, aceitando sua limitação” (S 4, 15, 16) “É integrando e interagindo com todos sem distinção” (S 11, 12) “É tratar todos com igualdade sem discriminação” (S 17)	6	30
Trabalho Especializado	“É trabalhar de forma especializada com o apoio do professor de Libras” (S 3.13,14)	3	15
Desafio	“[é] um trabalho longo e desafiador” (S 2)	1	5

Valorização	“É ser valorizado participando das atividades” (S5,6,7) “É reconhecer que todos são capazes de aprender” (S 20)	4	20
Respeito	“Respeitar as diferenças e limitações” (S 18)	1	5
Desempenho	“É desempenhar com conhecimento e entusiasmo as atividades curriculares adaptadas em língua de sinais” (S 19)	1	5
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

No discurso do grupo de professores analisados, quando questionados sobre o que é trabalhar de forma inclusiva com deficientes auditivos no ensino regular, percebe-se que os respondentes apresentam maior valor percentual, isto é, 30%, no que se refere à *Aceitação/Integração* desses alunos.

Em segundo lugar, o trabalho inclusivo com alunos com deficiência auditiva é visto como dar oportunidades de participação e reconhecer que todos são capazes de aprender (cada uma 20%).

Em terceiro lugar, surgem verbalizações que traduzem as idéias de que trabalhar com alunos com a deficiência auditiva é trabalhar de forma especializada com apoio do professor de Libras.

Por último, com caráter residual, surgem as concepções de que o trabalho inclusivo é um trabalho longo e desafiador, que respeita diferenças e limitações e que passa por um desempenho do professor baseado no conhecimento e entusiasmo.

Esta contextualização faz sentido, apoiado em Santos e Paulino (2008), pois está em consonância com o paradigma da inclusão em educação, visto que não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das crianças e jovens, que encontram barreiras em sua aprendizagem. Significa, sim, direcionar o olhar, para a compreensão das diversidades, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades. Visto que todos são capazes e tem o direito de aprender, construindo valores inclusivos que favoreçam a compreensão e o respeito às diferenças.

### 4.1.3. Fatores importantes para a Inclusão

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Quais são os fatores considerados importantes para que aconteça a educação inclusiva?” No quadro 9 podemos observar os dados obtidos.

Quadro9 – Fatores considerados importantes para a inclusão

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Inclusão social	“Garantir a inclusão social” (S 1)	1	5
Convivência	“É a convivência na diversidade Humana” (S 2,10)	2	10
Aceitação	“Aceitação do diferente” (S 13) “Acomodando a todos com ritmos diferentes de aprendizagem” (S 17)	2	10
Aprendizagem	“Possibilidade de aprender, assegurando o sucesso escolar” (S 14,15) “assegurar educação de qualidade por meio do currículo apropriado” (S 18) “aprenderem juntos, independente de quaisquer dificuldades” (S 16)	4	20
Participação	“Participação da família na escola” (S 5,7) “Acompanhamento de técnicos e especialistas na área” (S 6)	3	15
Acessibilidade	“Com acessibilidade arquitetônica” (S 4, 8)	2	10
Responsabilidade / compromisso	“É responsabilidade social” (S 12) “Comprometimento dos governantes (...) gestores e professores” (S 11)	2	10
Leis / Políticas públicas	“Cumprimento de aspectos legais que amparam a educação inclusiva” (S 3) “Formação de políticas públicas para a inclusão” (S 19,20)	3	15
Formação do professor	“Formação do professor” (S 9)	1	5
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Os fatores mais importantes para a inclusão consistem em primeiro lugar numa aprendizagem, que assegure o sucesso escolar destas crianças. Em segundo lugar, são

referidos como fatores importantes para a inclusão, a participação da família e de políticas públicas como mecanismos de mudanças (cada uma 15%).

Em terceiro lugar surgem como fatores importantes da inclusão:

- A promoção da integração num contexto social (i.e., convivência com os outros 10%) e as atitudes dos outros face às crianças (i.e., aceitação, 10%);
- Medidas sociais como acessibilidades arquitetônicas (10%);
- Responsabilidade e compromisso social e político (Responsabilidade/compromisso, 10%).

A formação do professor e a inclusão social surgem de forma residual enquanto fatores importantes para a inclusão (5%). Na medida em que formação profissional dos educadores contribui para a inclusão do aluno na sala de aula e na escola e para o bom desempenho da aprendizagem do aluno, eixos fundamentais para a educação inclusiva, interrogamo-nos sobre os motivos que levam os professores a enunciarem muito pouco a sua formação e desenvolvimento profissional enquanto fator importante para a inclusão.

Neste sentido, Nóvoa (2004), reforça que é preciso construir e cultivar culturas, políticas e práticas de inclusão durante a formação do sujeito professor visto que isso reitera os princípios democráticos de acesso e permanência na escola de muitos alunos que enfrentam barreiras que impedem a participação e a aquisição da aprendizagem.

#### **4.2. Tema II – Práticas e metodologia de ensino**

Aqui são apresentadas duas questões diretamente ligadas ao processo metodológico utilizado pelos docentes no ensino de crianças com deficiência auditiva. Na primeira se quer encontrar que metodologias de ensino usa com crianças com deficiência auditiva? Na segunda, descobrir que estratégias usa para motivar as crianças com deficiência auditiva para a aprendizagem? E o por quê?

#### 4.2.1. Metodologias de Ensino Favorecedoras da Aprendizagem

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Quais as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?”

Quadro10 – Metodologias que favorecem a aprendizagem

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Recursos visuais	“Recurso visual, cartazes, retroprojeto, DVD” (S 4, 9,10)	3	15
Atividades diversificadas	“Com atividades diversificadas” (S 2,12) “Atividades abertas e diversificadas, [...] do seu interesse” (S 3, 13,15)	5	25
Adequação ao nível do aluno	“E conteúdo de acordo com nível e vocabulário” (S 6)	1	5
Participação ativa	“Em participação ativa (S 7,8)	2	10
Interação entre pares	“E aprendizagem interativa entre alunos” (S 11,14)	2	10
Língua gestual	“Língua gestual” (S 1,16)	2	10
Libras	“Usando a língua brasileira de sinais” (S 5)	1	5
Jogos e brincadeiras	“Trabalhando com lúdico em sala de aula, (S 17,18)	2	10
Materiais escritos	“Trabalhando com jornais, revistas, livros” (S 19,20)	2	10
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Os dados do quadro 10 permitem verificar que as metodologias de ensino mais enunciadas como favorecedoras da aprendizagem do aluno portador de deficiência auditiva são:

- Em primeiro lugar as atividades abertas e diversificadas e do interesse do aluno (25%);

- Em segundo lugar, a utilização de recursos visuais tais como cartazes, retroprojeto e DVD (15%);

- Em terceiro lugar, as atividades surgem como devendo implicar participação ativas, interação entre pares, língua gestual, jogos e brincadeiras e utilização de materiais escritos como jornais, revistas e livros (cada uma 10%).

Por último são referidas atividades adequadas ao nível em que o aluno se encontra e o uso de libras (cada uma 5%).

Segundo Machado, (2009) a singularidade de cada indivíduo suscita a observância de cada situação em particular. A inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldades, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta.

#### 4.2.2. Estratégias de motivação

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Para que ocorra a aprendizagem quais estratégias que usa para motivar as crianças com deficiência auditiva?”

Quadro11 – Estratégias motivadoras à aprendizagem do deficiente auditivo

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Adaptações diversas	“Várias adaptações” (S 1, 19,20) “flexibilizar o currículo” (S 3,18)	5	25
Atividades motivadoras	“Que favorecem e motivam aprendizagens” (S 2, 16,17)	3	15
Atividades lúdicas	“Atividades lúdicas como dinâmica, jogos educativos visuais” (S 12,15) “Através de jogos e brinquedos cantados, histórias ilustradas, desenhos” (S 4, 10, 14)	5	25
Recursos visuais	“Atividades com mais recursos visuais, sonoros” (S 6) “Explorar os recursos visuais possíveis” (S 7, 11,13)	4	20
Recursos táteis	“E táteis” (S 5)	1	5
Recursos pedagógicos	“Utilizando recursos pedagógicos DVD, projetor, computador etc.” (S 8,9)	2	10
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>



No contexto desta pergunta os professores consideram que para motivar os alunos com deficiência auditiva devem em primeiro lugar realizarem-se adaptações diversas, nomeadamente curriculares e realizarem-se atividades lúdicas (cada uma 25%). Em segundo lugar, é mencionada a utilização de recursos visuais (20%). E, em terceiro lugar a realização de atividades motivadoras não especificadas (15%).

Com carácter residual são ainda mencionados o uso de recursos tácteis e pedagógicos como o DVD, computador, projetor (Cada uma 10%).

Tal como na questão anterior os professores participantes, diante do polemico debate de inclusão, voltam também o foco para a garantia de acesso ao conhecimento, descobrindo ações, estratégias, projetos, espaços e outros meios proposto para cada um dos nossos alunos aprenderem, com isso podemos tentar construir caminhos em que os alunos possam realmente buscar sua autonomia não só na vida acadêmica, mais em toda a sua vida, em sala de aula os professores usam estratégias que favorecem e motivam o aprendizado.

Considerando que para se pensar em uma proposta realmente inclusiva, tomando como ponto de partida a concepção de Carvalho (2004), é necessário que o professor requeira uma série de estratégias de mudanças para a sala de aula, tanto organizativas quanto metodológica. Estratégias capazes de guiar sua intervenção deste processo reflexivo, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos, como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura.

### **4.3. Tema III – Aspectos curriculares**

Nesta parte, se vai reportar aos aspectos curriculares quanto ao desenvolvimento educativo com as crianças portadoras de deficiência auditiva e suas respectivas aprendizagens. Assim, entra nesse contexto um questionamento que se desdobra duas vezes. Questiona-se: “Faz algumas adaptações curriculares ou de conteúdos para crianças com deficiência auditiva?”; “Por quê?”; “Se faz, diga que adaptações são essas?”

#### **4.3.1. Adaptações Curriculares**

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Acha necessário fazer algumas adaptações curriculares ou de conteúdos para atender as crianças com deficiência auditiva? Por quê?”

Quadro 12 – Necessidade de adaptações curriculares

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	Estes afirmaram sobre o assunto. S 1; S 2; S 3, S 4; S 5; S 6; S 9; S 11; S 13; S 14; S 15; S 16; S 17; S 18; S 19; S 20	16	80
Não	Estes negaram. S 7; S 8; S 10; S 12)	4	20
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Pelo Quadro 12, é possível verificar que a grande maioria dos inquiridos (80%) acha necessário fazer algumas adaptações curriculares, para melhor atender o aluno surdo. Somente 20% disseram que não.

Percebendo que a inclusão escolar é um desafio que confronta o sistema escolar heterogêneo de alunos com condições de aprendizagem muito diversa, isto inquieta e desafia os professores em geral, onde a maioria acha necessário fazer adaptações curriculares, elaborando e organizando recursos pedagógicos, para o melhor atendimento ao aluno surdo.

Quadro13 – Motivos da necessidade de adaptações curriculares

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Compreensão	“Para que seja entendido o que lhe é ensinado” (S 4, 2, 13, 17, 19)	5	25
Apoio	“Precisa contar com o apoio de um interprete/tradutor de libras, pois a língua de sinais tem as mesmas funções que a língua falada” (S 3, 14, 16, 18, 20)	5	25
Recepção visual	“O principal órgão do surdo é a visão então teriam que ser com materiais visuais” (S 11, 12, 15)	3	15
Recursos pedagógicos	“Elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade” (S 1, 6, 7, 10)	4	20
Igualdade	“Igualdade de conteúdos, mas metodologias diferentes” (S5, 8, 9)	3	15
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Como nos mostra o quadro 13, os motivos da necessidade de adaptação curricular para os participantes são em primeiro lugar a compreensão do aluno, para que seja entendido o que lhe é ensinado, e bem como o apoio de um interprete/tradutor de libras, visto que a língua de sinais tem a mesma função que a língua falada (cada uma 25%)

Os recursos pedagógicos surgem em segundo lugar ligando-se à necessidade destes serem adaptados e considerando que a elaboração e organização dos recursos pedagógicos facilitam o aprendizado (20%).

Em terceiro lugar é referida a necessidade de se enfatizar a recepção visual e também a igualdade de conteúdos, mas ensinados com metodologias diferenciadas (cada uma 15%).

Sabendo que a condução de uma escola inclusiva requer uma crença pessoal de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e uma instituição de qualidade, é necessário inserir no projeto político pedagógico da escola a necessidade de novas adaptações curriculares, flexibilizando e definindo prioridades o que favorece a inclusão. Quanto a nós, reforçamos a importância de desenvolver estudos e práticas que busquem um novo olhar para o currículo, que possa de fato, contribuir para a consolidação de uma sociedade mais justa e mais democrática.

Por isso, é preciso pensar na formulação do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais a partir da Base Comum, levando em consideração as características de aprendizagem dos alunos especiais.

Para Bayer (2005), é importante “garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram”.Ele amplia seu pensamento a respeito quando cita:

“A questão fundamental, de qualquer forma, consiste no fato de que, de acordo com os princípios que ordenam e orientam a educação especial em nosso sistema educacional, todos os alunos devem ser promovidos de um currículo, segundo suas necessidades e características... e devem participar o máximo possível de ambientes escolares regulares”.

#### 4.4. Tema IV - Avaliação

Aqui se define através de uma questão o contexto da avaliação. Procura conhecer se “Os métodos avaliativos são adequados para crianças com deficiências auditivas?”

##### 4.4.1. Adequação dos Métodos de Avaliação

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Considera que os métodos da avaliação são adequados para atender as necessidades das crianças com deficiência auditiva?”

Quadro14–Adequação do método de avaliação: critério sujeitos

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	-	-	-
Não	S1; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S13; S14; S15; S16; S17; S18)	15	75
Depende	“depende muito do professor que está avaliando esse aluno” (S 2, 11,12) “O método de avaliação é polemico, cada professor verificar a melhor forma de avaliar” (S19, 20)	5	25
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Observamos que a grande maioria dos professores considera que os métodos de avaliação não são adequados à avaliação dos alunos com deficiência auditiva (75%). Os restantes dos participantes consideram que a adequação dos métodos de avaliação depende da forma que cada professor pode utilizar individualmente (25%).

Visto que os métodos avaliativos são considerados por alguns professores como polêmicos, não se sabendo quando avaliar, como avaliar, o que avaliar, é preciso que haja bom senso e equilíbrio nesse processo, avaliando as competências e habilidades dos alunos e não somente as dificuldades, avaliando também os aspectos emocionais, sua motivação para aprendizagem, seus sonhos e desejos. Temos que avaliar o que nos propomos a ensinar comparando as condições do aluno qual a percentagem atingida com os objetivos proposto e

trabalhado com ele. Alguns destes professores acreditam realmente que quando a escola souber avaliar adequadamente o aluno com necessidades educativas especiais, será capaz de avaliar todos os alunos.

Diante disso Montoan (2004, p. 237), ressalta que:

“Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar”.

#### 4.5. Tema V – Materiais pedagógicos

Nesta parte do questionário, se precisou analisar a existência de materiais pedagógicos específicos existentes para ensinar crianças com deficiência auditiva.

##### 4.5.1. Existência de material pedagógico

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Que materiais pedagógicos didáticos têm para ensinar crianças com deficiência auditiva?”

Quadro15 – Materiais pedagógicos específicos existentes

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Livros	“Livros em libras” (S 1, 5, 7,9) “Histórias infantis” (S 6); “livros ilustrados com língua de sinais” (S 8)	6	30
CD	Utilização de CD’s”(S 10, 12)	2	10
DVD	“Uso de DVD” S4	1	5
Cartazes	“Utilização de cartazes” S11, 13	2	10
Banda rítmica	“Usa banda rítmica” S3	1	5
Alfabeto número em Libras	“Alfabeto em libras, figuras ilustrativas em libras (...) números em libras” (S14, 16,18)	3	15

Várias tecnologias	“Existe uma variação muito grande, hoje temos a tecnologia” (S2,15,17)	3	15
Jogos pedagógicos	“Confecciona jogos pedagógicos” (S 19,20)	2	10
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Como se pode observar no quadro 14, os materiais pedagógicos considerados como disponíveis para ensinar alunos com deficiência auditiva são em primeiro lugar, livros escritos em libras, historias infantis, tendo os livros ilustrados em língua de sinais (30%). Em segundo lugar é referida a existência de alfabetos em libras, figuras ilustradas e numerais, e uma variedade de materiais tecnológicos não especificados (cada um 15%). Em terceiro lugar são mencionados CDs, Cartazes e jogos pedagógicos (cada 10%). Os jogos pedagógicos são confeccionados pelos professores, inovando a prática em sala de aula

Banda rítmica e DVDs são menos mencionados como existentes (cada 5%).

Todos estes materiais são necessários para poder desenvolver atividades diversificadas, tornando o ensino mais prazeroso com aprendizagem significativa para o aluno.

É necessário ter e organizar os materiais de acordo com o conteúdo explicado e a necessidade do aluno, utilizando-se os materiais como cartazes, jogos, livros, alfabeto, todos na linguagem de libras. Através da tecnologia existe uma variedade grande de materiais assistida na sala multifuncional.

Nesse resultado não se pode negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certo tipo de deficiência precisam de atividades diferenciadas para que possam ter pleno acesso á educação. A partir dessa premissa Machado (2009, p.65),cita:“Os alunos precisam de cuidados especiais não podendo ficar seu confinamento em uma sala/escola, longe dos demais. Ao contrário, deve se oferecer subsídios para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdos específicos concomitantemente ao ensino comum”.

#### 4.6. Tema VI– Recursos

Concernente a recursos, constituiu-se, aqui, três questionamentos a fim de conhecer a importância dos recursos, a falta dos mesmos e a infraestrutura da instituição como garantia da inclusão. Assim foram perguntados: “Que recursos considera existir que o ajudam a ensinar crianças com deficiência auditiva?”; “Que recursos faltam e eram importantes para apoiar o ensino e a aprendizagem de crianças com deficiência auditiva?”; “A infraestrutura da instituição contribui para garantir uma inclusão com qualidade?” “Por quê?”.

#### 4.6.1. Recursos existentes e facilitadores

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Que recursos considera que existem que o ajudem a ensinar crianças com deficiência auditiva?”

Quadro16 – Recursos existentes que ajudam no ensinamento

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Visuais	“Visuais” (S 2, 4, 5, 6, 10)	5	25
Lúdicos	“Jogos” (S 1, 14, 15, 16)	4	20
Alfabeto em Libras	“Alfabeto em libras” (S 3, 11, 12,13, 17)	5	25
Cartazes ilustrados	“Cartazes com diversidades gestuais” (S 7, 8,9)	3	15
Recursos tecnológicos	“Computador; televisor, retroprojeter” (S 18, 19,20)	3	15
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Diante a precariedade existente nas escolas inseridas, elas próprias num cenário precário e diferenciado no seu conjunto, são intensas as nossas necessidades, para que aconteça um ensino de qualidade.

Constata-se através dos dados do quadro 15, que o alfabeto em libras é considerado como existente e ajudando a ensinar essas crianças (25%).

No entanto observamos, no total a existência de 25% de recursos visuais. 20% trabalhando com o lúdico, jogos diversos, os cartazes ilustrados e recursos tecnológicos. (cada um 15%). A existência desses recursos facilitam o ensino aprendizagem.

Quanto a esses resultados sobre recursos, Montoan (2004 p. 77) caracteriza que a inclusão não passa somente pelo ato de incluir. Ela conceitua “. . . que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entretanto assim em um processo de constante dinamismo político social”. Por isso, essas dificuldades devem ser minimizadas ou excluídas.

#### 4.6.2 Recursos inexistentes e necessários

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Que recursos faltam e eram importantes para apoiar o ensino/aprendizagem destas crianças?”.

Quadro 17 – Recursos Necessários

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Livros	“Faltam livros didáticos voltado para o ensino de língua de sinais” (S 5, 7, 10, 12, 15)	5	25
Recursos humanos	“Principalmente recursos humanos” (S 2, 3, 11, 13, 18)	5	25
Formação	“Cursos de capacitação” (S 1, 14, 16, 17)	4	20
Equipamento tecnológico	“faltam computador, televisão, projetor” (S 6, 19) ; “Falta o retroprojetor” (S 4)	3	15
Recursos materiais não especificados	“Além dos recursos materiais as escolas estão precisando” (S 8, 9, 20)	3	15
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Como mostra o quadro 17, os recursos que mais faltam e seriam importantes para o ensino e aprendizagens dos inquiridos na pesquisa reportam-se a falta de livros voltados para o ensino de libras (25%), e recursos humanos, sobretudo habilitados em língua de sinais (25%). Em segundo lugar surgem as verbalizações relativas (20%) à ausência de uma formação que ajude os professores a desenvolver competências para ensinar alunos com deficiência auditiva. a falta de equipamento tecnológico como: computador, retroprojetor, televisão, projetor e recursos materiais não especificados (cada um 15%)

Na era da tecnologia precisamos de recursos tecnológicos. Além dos recursos materiais as escolas precisam dos recursos humanos, professores capacitados na língua de



sinais e especialistas que colaborem com o trabalho do professor e principalmente com o aprendizado do aluno surdo.

Por isso, para Machado (2009, p.98):

“A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básicos), ao assumirem que as dificuldades de alunos não são apenas deles, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”.

#### 4.6.3. Infraestrutura da escola e inclusão

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “A infraestrutura da instituição contribui para garantir uma inclusão com qualidade? Por quê?”

Quadro 18 – Infraestrutura existente no apoio à inclusão: critério sujeitos

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Inexistência	“Não a escola não oferece suporte suficiente para trabalhar com esse tipo de aluno” (S 1, 3, 4, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)	13	65
Necessita de vários espaços	“Precisa . . . uma sala adequada, falta de acesso que favoreça a locomoção não só dos auditivos, mas para os outros” (S 2, 5, 6, 7, 11, 12, 13)	7	35
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Através da análise do quadro 18, é possível constatar que a maioria dos inquiridos (65%) considerou a inexistência de infraestruturas da instituição com isso prejudicando o ensino aprendizagem comprometendo desenvolver um ensino de qualidade para o aluno surdo. Os 35% mencionaram que precisam de sala adequada com acessos adaptados, permitindo a locomoção. É, pois, considerado que a sala é inadequada que cria um ambiente que dificulta a aprendizagem do aluno.

Quanto a esses resultados, se observa aspectos valorosos que segundo Machado (2009, p.68)

“O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoas especializadas experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados e apropriados para atendê-los e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades”.

#### 4.7. Tema VII - Formação dos professores

Em se tratando da formação tanto inicial quanto continuada dos professores a fim de atingir o proponente à inclusão quanto desenvolvimento de um trabalho significativo com crianças especiais, bem como com deficiência auditiva, foram estabelecidas duas questões que captasse tal intento. Assim se perguntou: “A formação inicial preparou-o para trabalhar com crianças com NEE?”; “Faz cursos de capacitação para melhorar o seu trabalho crianças com NEE ou deficiência auditiva?”

##### 4.7.1. Formação inicial para trabalhar com crianças com necessidades especiais

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “A sua formação inicial preparou-o para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?”

Quadro 19 – Preparo da Formação Inicial para trabalhar com necessidades especiais

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não respondeu	-	7	35
Não	Somente “não” (S 1, 3, 4, 14, 15, 16, 17, 18, 19,20) “Na formação do magistério não, na graduação tive uma disciplina sobre a educação especial inclusiva” (S 2, 10, 11, 12, 13)	13	65

<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
--------------	-----------	------------

Como nos mostra o quadro 19, (65%) dos professores responderam que a sua formação inicial não os preparou para trabalhar com crianças com necessidades específicas de educação. Assim, atender as crianças com necessidades especiais nas escolas regulares foi um desafio para os participantes desta pesquisa na busca pelo conhecimento nas diversas áreas inclusive se capacitando para atender a crianças com necessidades auditivas, diante da diversidade.

Na escola houve necessidade de buscar diferentes soluções para que o aluno realmente aprenda o que lhe é ensinado, incidindo principalmente nas concepções, crenças e valores que permeiam as atividades nas instituições educativas, enfrentando as dificuldades para a melhoria do atendimento a aprendizagem das crianças, pensando e analisando as questões trazidas e vividas, possibilitando emergir saberes existentes no grupo de professores. Somente 35% dos professores não deram sua opinião.

Quanto a essa formação, pode-se entender que Montoan (2004; p.105), também corrobora, pois para ela: “Esta nova função da educação Especial muda muita coisa, principalmente, a formação dos professores especializada, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado”.

#### **4.7.2. Cursos de capacitação para trabalhar com crianças com necessidades especiais ou deficiência auditiva**

Os dados a seguir analisados reportam-se à questão aberta “Faz cursos de capacitação para melhorar o seu trabalho com crianças com deficiência auditiva?”

Quadro 20 – Capacitação para melhorar o trabalho com crianças com deficiência auditiva

<b>Categoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	20	100
Não	-	-

<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
--------------	-----------	------------

A totalidade dos professores afirma realizar cursos de formação (100%). O curso mencionado pelos participantes fora ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, curso básico de libras, realizado pela necessidade de adquirir conhecimento para trabalhar com alunos surdos. Para os participantes foi como um sonho. Defendo uma utopia, estabelecendo metas, significando a gradual metamorfose de educadores, escolas, famílias e alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Enfrentando as dificuldades, frustrações, temores, porém também a esperança de que aconteça mudança no espaço escolar, avanço e transformação possam ser produzidos, gerando uma inclusão escolar possível. Através do curso de capacitação em libras tornou-se mais fácil o entendimento com aluno surdo.

A este comentário Montoan (2004, p.104) menciona que

“... a formação especializada incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao que cada aluno necessita”.

#### **4.8. Tema VIII – Trabalho em equipe**

Nesta última parte dos blocos de questionamentos, se utilizou de duas argüições, com desdobramento de cada uma, para se conhecer o trabalho de equipe que envolvem professores, coordenadores e diretores do processo escolar. Assim, foi perguntado: “Os professores discutem com alguém as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos?”; “Se sim, com quem?”; “Os professores trabalham em equipe para melhorar a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?”; “Se sim, Com quem?”“O que faz cada um?”“Qual o seu papel?”.

#### 4.8.1. Partilha e reflexão

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Os professores discutem com alguém as dificuldades de aprendizagem de seus alunos?”

Todos os professores responderam afirmativamente.. Constantemente os professores do ensino regular discutem entre eles, ou com o especialista em educação sobre os problemas do dia a dia com seus alunos.

Quadro 21–Debate, diálogo e discussão.

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	“Sim com os professores das salas regulares” (S 1), 10, 11, 12,13) “Sim constantemente” (S 2, 14, 15,16) “Sim com os outros colegas e a gestão pedagógica da escola” (S 3, 5, 6, 7, 8, 9, 17) “Sim com o coordenador pedagógico” (S 4, 18, 19,20)	20	100
Não	-	-	-
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Os resultados presentes no quadro 20 mostram que 100% dos professores discutem com outros as necessidades de seus alunos. Constantemente os professores do ensino regular discutem entre eles, ou com o especialista em educação sobre os problemas do dia a dia com seus alunos. Professores, gestores e coordenadores pedagógicos discutem este universo de necessidades para atender com qualidade o ensino do aluno surdo.

A esta discussão Montoan (2004, p.36) diz que:

“As escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma resignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar”.

#### 4.8.2.Trabalho em Equipe

Os dados aqui analisados reportam-se à questão aberta “Existe um trabalho em equipe relativamente aos alunos com deficiência auditiva?”.

Quadro 22 – Trabalho em equipe relativo aos alunos com deficiência auditiva

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	“Meio restrito, mas existe” (S 2, 5, 6, 7, 8,12) “Sim temos na escola o projeto libras no contexto escolar” (S 3, 13, 14,15) “Sim, existe curso de Libras para os alunos e professores que trabalham com inclusão” (S 4,16, 17, 18, 19,20)	16	80
Não	“Não” (S 1, 9, 10,11)	4	20
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

Observando o quadro 21, constatamos que 80% dos participantes relataram que existe um trabalho em equipe na sala de recurso com atendimento especializado. O professor coordenador elabora projetos de libras no contexto escolar, atendendo o grupo de professores e alunos da escola uns dizem que é meio restrito, mas existe. No entanto 20% dos entrevistados disseram não trabalhar em equipe visto que se encontram sozinho neste desafio.

Quadro 23 – Trabalho em equipe: papel de cada membro

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Desconhecido	“Não sei explicar o papel de cada um” (S 2, 18,19)	3	15
Conhecido	“O coordenador pedagógico prepara os cursos, materiais necessários e os professores ajudam neste acompanhamento” (S 4, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16,17)	9	45
Não respondeu	(S 1, 3, 9, 10, 11, 12, 13,20)	8	40
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>

No quadro 23, observa-se que dos inquiridos (45%) citaram ter conhecimento do papel desenvolvido por cada elemento. O coordenador pedagógico prepara os cursos e os materiais

necessários para a aplicabilidade do curso e os professores ajudam neste processo. Outros (40%) dos questionados não responderam, e 15% não sabem explicar, desconhecem.

Do exposto, pode-se concluir que as professoras ainda se sentem caminhando rumo à inclusão, encontrando, ainda, várias limitações para um trabalho realmente eficiente com crianças portadoras de necessidades especiais auditivas. Nem todas têm tido a oportunidade de frequentar cursos de pós-graduação e muitas ainda encontram como entrave o preconceito.

Diante o desafio da inclusão Montoan (2004, p.106):

“A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como meta da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar – são condições básicas para se caminhar na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é a aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas o de sermos receptivos aos níveis diferentes de desenvolvimento das crianças e dos jovens. Afinal as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados”.

## CONCLUSÕES

A necessidade deste estudo surgiu de inquietação advinda de uma curiosidade, de um inconformismo com algo que não deveria dar forma de como é ou de algum sentimento ou pensamento que não se satisfaz com o que o mundo ou a vida mostram ou vem mostrando.

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo foi o de compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, investigando o modo como professores do ensino regular vivenciam a realidade do trabalho pedagógico junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, incluído em suas classes regulares.

Para coleta de informações, foram aplicados questionários a professoras do ensino fundamental que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula na rede pública estadual de Laranjal do Jarí, AP. Buscamos fazer uma aproximação acerca da experiência dessas professoras por meio de temáticas de análise.

A temática e sua análise liga-se a uma área educacional, sobretudo àqueles que discutem a inclusão e a formação de professores e que constituem o espaço epistemológico desse estudo. Observamos que a experiência relatada pelas professoras é perpassada por sentimentos ambíguos que são ressignificados na medida em que visualizam os resultados do seu trabalho e os progressos na inclusão do aluno.

Essas professoras demonstraram conceber a inclusão como uma realidade difícil, com a qual não sabem, ao certo, como lidar. Buscou-se analisar a ligação desse fato com o conceito, visto que esse construto é elemento norteador do comportamento e de como elas percebem o mundo a sua volta.

As reflexões produzidas neste trabalho levaram a considerar que ser professor no cenário da escola inclusiva exige desprendimento e abertura existencial, no sentido de aceitar e acolher o outro em sua diferença, possibilitando deveres para a aprendizagem do aluno, bem como do professor, que vê na convivência com esse educando uma fonte de renovação da sua prática e oportunidade de crescimento pessoal por intermédio de um processo de autoconhecimento.

Com essa investigação percebeu-se que a inclusão, para as professoras do estudo, principalmente de como repassar o conteúdo de sala, constitui um grande desafio a ser



superado. Assim, o convívio com o aluno com necessidades educacionais especiais auditivas pode levar a mudanças na forma como percebe e, conseqüentemente, como se relaciona com o fenômeno da deficiência no contexto da escola inclusiva, onde o professor é convidado, constantemente, à criação e reinvenção de suas ações e de si mesmo.

Com a pesquisa observou-se que os participantes atuantes na educação inclusiva desenvolvida na escola regular Sonia Henrique Barreto e Tereza Teles, ainda não se sentem preparados para trabalhar com a inclusão, visto através das respostas aplicadas. Para professores, escola e comunidades ainda é um desafio trabalhar a educação inclusiva de alunos surdos no ensino regular.

Vimos que sempre há muitas respostas, muitos olhares, bem como vários sentidos para perceber, compreender e interpretar o mundo. Sempre há diversas maneiras de sentir, tocar, ver, ouvir. Da mesma forma, existem diferentes maneiras de falar, de expressar, de comunicar. Uma dessas tantas formas de comunicar e expressar faz-se através das produções científicas, numa busca de novas respostas, novas explicações para o que inquieta o ser humano, o que remove e renova conhecimentos, impulsiona constantes mudanças de paradigmas e gera debates que podem alavancar o caminhar da história do homem e da sociedade.

O momento atual aponta para a urgência de encarar a complexidade de paradigmas, até agora bem definidos e limitados, e que, no presente, misturam-se forçando a interseção de concepções já cristalizadas; bem e mal, bonito e feio, normal e anormal vantagens e desvantagem, produtivo e improdutivo, certo e errado, igual e diferente etc. Essas noções deixam de ser pólos opostos para se entrelaçar no emaranhado de fios e nós da rede que se constitui como realidade.

Diante desse quadro, considerando a inclusão escolar, confrontam-se discursos de várias ordens que, a todo instante, confirmam o peso do estigma e do preconceito da sociedade em geral. Valoriza-se sobremaneira o que se convencionou como belo, novo, forte; útil e produtivo. No entanto, até onde se pode perceber, não há nenhum recurso na engenharia genética que possibilite aos humanos evitar a concepção de seres que tragam consigo alguma deficiência. Ao lado da herança, existem, também, certos comprometimentos e limitações a que todos estão sujeitos, em decorrência de eventuais acidentes e inevitáveis doenças que podem sobrevir tanto antes quanto após o nascimento.

No presente estudo, se cometeu a ousadia de trabalhar inquietações e interrogações pessoais, tentando contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro, numa relação dialética, tomando como fio condutor a inclusão escolar. Procurando tecer uma rede de idéias, reflexões e saberes sobre o assunto.

Estudar, analisar e refletir sobre diferenças de toda ordem significa aprender um pouco mais sobre si próprio. Conhecer-se melhor faz parte da construção da cidadania. Este estudo possibilita confirmar a complexidade que representa encarar a deficiência auditiva frente a frente por que esta, necessariamente, não integra o cotidiano da grande maioria das pessoas e não é incorporada a ele de forma espontânea.

A existência de uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, que vem prevalecendo no país, contribui para a prevalência da exclusão social. Na escola inclusiva é necessário continuar trilhando um longo e árduo caminho. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender as peculiaridades de cada um.

A proposta de inclusão social, econômica, política, cultural e educacional deve ser incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece. Esta opção de inserção, que tem como meta principal não deixar nenhum aluno fora do ensino regular desde o início da escolarização, questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque todos têm o direito de se desenvolver em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando os comprometimentos e as limitações de cada um.

O papel e a função da instituição escolar é uma postura necessária e indispensável, igualmente importante e urgente, sobretudo nos cursos de formação profissional, todos que trabalham com o aluno surdo devem fazer cursos se capacitando em língua de sinais, que devem liderar os questionamentos e pugnar pelo redimensionamento de representações de igualdade e diferença técnica e condições emocionais para lidar no dia a dia com as diversidades dentro da sala de aula.

Trabalhar, inovar e ousar implementar a educação, numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível, e, sim, um desafio superável. É uma questão de pensar e mudar. Querer ‘pesar e construir’ uma escola que inspire e promova a troca entre os alunos, que confrontem formas desiguais de pensamento e de estilo de vida, busque metodologias interativas e faça do

reconhecimento e da convivência com as diversidades, estratégias e alternativas para uma nova aprendizagem, voltada para o educando. Uma escola, que reconheça as diferenças e, respeitando-as, possa conviver com elas.

Este é um tema bastante complexo, quando abordamos sobre a inclusão de crianças surdas no ensino regular, tem gerado polemica não só entre os pesquisadores, mas também entre os professores como constatamos neste estudo.

Evidenciamos na dinâmica realizada com os professores do ensino fundamental que o problema principal reside na falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos. Porém, os participantes não parecem ter clareza de que compartilhar uma língua. Com ou sem intérprete, é necessário para viabilizar a dinâmica da sala de aula. Eles se esforçam para serem compreendidos pelos surdos, porém, acabam utilizando diversos recursos de forma improvisada e pouco criteriosa.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito à crença de alguns professores de que bastaria a presença de um intérprete da língua de sinais em sala de aula para se resolver as dificuldades de inclusão do aluno surdo. Essa postura parece equivocada, pois, tomando como referência os estudos aqui apresentados, pode-se afirmar que a simples inserção desse agente não o é suficiente para garantir uma inclusão satisfatória.

Todavia seria importante que os educadores que trabalham com a inclusão fossem capacitados para ensinar libras às crianças surdas. É necessário também que seja feita adequação curricular que contemple as particularidades de cada aluno no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos além das necessidades de informar sobre a surdez e a língua de sinais de envolver a família no aprendizado das Libras e eliminar o mito de que a presença de um intérprete assegura a inclusão.

Acredito então, que uma das principais questões a serem pensadas na educação inclusiva dos surdos diz respeito aos interlocutores com quem estes alunos vão estabelecer trocas comunicativas dentro da sala de aula e, a partir destas construir seus conhecimentos. Nesse sentido faz se necessário esclarecer os professores o quanto é fundamental criar situações didáticas, tanto para ouvintes quanto para surdos, que levem à reflexão sobre a língua Em situações de produções e interpretação e não em atividades mecânicas e descontextualizadas.

Por fim, ressaltamos o quanto ficou evidente neste estudo que a operacionalização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos alunos surdos ainda encontra obstáculos.

Faltam recursos humanos, e materiais pedagógicos, principalmente quando se trata de inclusão pela língua de sinais que, como bem advertem os autores aqui citados, requer um grande investimento na formação dos educadores. Uma mudança de perspectiva no que tem sido considerado como formação continuada parece necessária, atendo-se para aspectos que possam garantir não só situações de interação em uma determinada língua como também os objetivos acadêmicos no processo de escolaridade.

Em se tratando de conhecimento, este trabalho também alcança os três focos das relevâncias. O primeiro se constitui como fator pessoal e, para esta pesquisadora, estudar o contexto da inclusão constituiu-se de uma grande satisfação; por segundo, concernente à relevância acadêmica, esta se concretiza no momento que os estudos voltados para a inclusão, mais particularmente aos de deficiência auditiva, se elevam por acrescentar ainda mais conhecimento sobre o assunto; e, em seu terceiro foco, acredita-se que não há pesquisa sem retorno e isso se fará, pois as comunidades das escolas pesquisadas poderão fazer uso dos resultados para melhor aperfeiçoamento do contexto e partir a um alavancar do processo, na medida em que necessita avançar nele. Assim, as três relevâncias: pessoal, acadêmica e social podem se congratular por mais uma caminhada rumo à cientificidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão,I; Tavares (2003), *Supervisão da prática pedagógica de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra, Almedina.
- Alcântara I. (2000) *Os efeitos da interpretação na linguagem de uma criança surda* (Dissertação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Almeida. A. V. (2004b) *O que é direito?* Brasília: Ministério Público da União; Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, (2004). Disponível em <http://www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/1647/Todos/tddir.htm>. Acesso 21 jul. 2004.
- Almeida E. O. C. (2000a) *.Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro:Revinter.
- Bayer, H.O (2005). *Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil (1988a).Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, Senado Federal: Centro gráfico.
- Brasil (1990b). *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Brasil (2001c). Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*, Brasília: MEC
- Brasil (2004d). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da educação, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC.
- Brasil (2008e). Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF / SEEP.
- Bueno,J.G.S. (2001) *Formação de professores: generalistas ou especialistas?* *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.3.n.5,pp. 7-25.
- Capellini, V.L.M.F:Mendes,E.G.(2003) *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: (Dissertação)*, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Carvalho, R. E. (2004). *Com os Pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação.
- Couto-Lenzi, A (2009) *Os mitos da surdez profunda*. *Revista Integração*. Brasília: MEC/SEESP, São Paulo n.21, pp.41-48.
- Conferência Mundial de Educação Especial, (1994), declaração, de Salamanca, *linha de ação sobre necessidades educativas especiais*, Brasília: CORDE, p.54
- Eliot, A. J. (1982). *A linguagem da Criança. A visão de Piaget sobre a linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar.pp. 46-53.

- Freire, Paulo. (2005c) *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP. pp. 11-12.
- Freire, Paulo. (1996 a). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996 b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Glat, R.(2008).*Capacitação de professores pré-requisito para uma escola aberta á diversidade*. *Revista Sousa Marques*, Rio de Janeiro: v. 1. n, 6, pp.16-22.
- González, J. A. T. (2002) *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- Góes, Moacy(2006).*Educação para o cidadão do novo século*. Encarte AEC.Brasilia,n.37.
- Lacerda, C.B.F. (2006e) *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e interpretes sobre esta experiência*. *Cadernos Cedes* [periódico na internet]63-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid.Acesso> 19 jul 2007
- Lacerda,C.B.F.(2006d) *Os processos dialógicos entre alunos surdos e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos* (Tese). Campinas, SP; Universidade Estadual de Campinas.
- Lacerda,C.B.F.,Caporali A. S. &Lodi A. C.(2004c)*Questões preliminares sobre a prática*. *Disturb Comum* 16(1) , pp. 53-63
- Lacerda, M. C. (2000a) *Os processos dialógicos entre o aluno surdo e o educador ouvinte*. *Tese de Doutorado*, Faculdade de Educação, Unicamp.
- Lacerda,C.B.F.&Mantelatto, S. A. C.(2000b). *As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica juntos a sujeitos surdos*. In: Lacerda, C.B.F; Nakamura,H& Lima, M. C. (Org.). *Surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, pp. 21-41.
- Lima, M. F. M. (2009) *A concepção sócio histórica e as perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola*. *Caderno de textos do seminário: as perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais*. Belo Horizonte: UFMG e PUC – Minas, dez.b.
- Lodi, A. C. R. (2004) *Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: O gênero conto de fadas*. *Delta. Documentação de Estudos em lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v.20, pp. 281-310.
- Luchesi, M. R. C. (2003) *Educação de pessoas surdas: Experiências vividas*. SP; Papyrus.
- Machado, L.M.,Labegalini, A.C. F. &Baraldi, M. (2007).*A Educação Inclusiva na Legislação de Ensino*: Edições M3T Tecnologia e Educação.
- Machado, R. (2009). *Política, Paradigma e Práticas*. São Paulo: Cortez.

- Martins, L. A. R., Pires, J.; Pires, G. N. L. & Lins, F. R. L. V.(2006) *Inclusão: Compartilhando Saberes*. Petrópolis: Vozes.
- Marchesi, A (2009) *Desenvolvimento psicológico e educação; transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*.2.ed.Porto Alegre: Artmed.
- Mendes, E.G.(2002) *Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial. Integração*, Brasília: MEC/SEESP, v.24,p.12-17.
- Montoan, Maria Tereza Eglér.(2004) *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: *Revista de Estudos jurídicos,Brasília, n.26,jul/set*.
- Moura, M. C. (1993). *A Língua de sinais na educação da criança surda*. In: *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec. Art.
- Muller, T. M. P. &Glat, R. (1999) *Uma Professora muito especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Netto, J. P. (1998).*História e História da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Nóvoa, A.(1997). *A formação de professores e profissão docente*. In \_\_\_\_\_. (Org).*Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.pp.15-33.
- Oliveira M. C. C. (2006b).*A educação Especial de deficientes auditivos: uma proposta de intervenção* (Dissertação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
- Oliveira, M.K. (2004a).*Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione.
- Omote, S. (1999) *Normalização, integração, inclusão*. Ponto de Vista.pp. 1;4-13.
- Pardal, L. & Correia. E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Perrenoud, P.(2002).*A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto alegre: Artmed.
- Rosa A. M. (1998).*(Res) significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda* (Dissertação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Sá,Celso P.(2005) *O conhecimento no cotidiano- as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense. pp19-56.
- Sacristan, J. G. (2002) *Tendências investigativas na formação de professores*. In: Pimenta, S.G &Ghedin, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. pp.81-87.
- Sanchez Miguel. (2009) *Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población. Texto de Didáctica y de la lengua escrita*, Barcelona,n.33,p.62-77,abr.

- Santos, M. P. & Paulino, M.M. (2008) *Inclusão em Educação. Culturas, Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez.
- Sassaki, R.K.(2008c)*Inclusão: Construindo uma Sociedade Para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R.K.& Gomez, P. I. A. (2000a). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Sassaki, R. K. (2005b). *Inclusão: o paradigma do século 21*. *Inclusão.Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19, 23 out. 2005.
- Schon, D. (1997).*Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Skliar, C. (Org). (2004).*Educação & exclusão: abordagem sócio antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Soares,F.M.R.(2002) *Condições e efeitos para na construção da identidade por sujeitos surdos*.(Dissertação). Piracicaba, SP: Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.
- Turetta B. (2006).*A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe* (Dissertação). Piracicaba, SP; Universidade metodista de Piracicaba.
- UNESCO, (1990), *Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia.
- Weiss, L. M.A. (2003).*A hora e a vez do professor: desafios da formação reflexiva através da informática na Educação Especial*. Rio de Janeiro.



## ANEXO – A - GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL

### TEMA I : Definição de educação inclusiva

Este primeiro tema é constituído por 3 questões.

1. Relativamente à questão “Qual o significado da Educação inclusiva para você? “ encontramos as seguintes oito categorias que passaremos a explicitar.
  - 1.1. Compreensão – As verbalizações incluídas nesta categoria referem que a educação inclusiva se prende com a compreensão da criança
  - 1.2. Aceitação – As verbalizações classificadas nesta categoria expressam a idéia de que a educação inclusiva é aceitação de cada individuo e das suas possíveis diferenças
  - 1.3. Convívio – As verbalizações desta categoria indicam que uma educação inclusiva implica convívio e socialização
  - 1.4. Partilha – As verbalizações aqui classificadas expressam a idéia de que uma educação inclusiva implica partilha
  - 1.5. Mudança - As verbalizações incluídas nesta categoria indicam que uma educação inclusiva implica mudanças educativas e na vida das pessoas
  - 1.6. Igualdade de Oportunidade - As verbalizações desta categoria indicam que uma educação inclusiva é aquela que oferece igualdade de oportunidade a todos
  - 1.7. Resposta à Necessidade - As verbalizações aqui classificadas expressam a idéia de que uma educação inclusiva é a que responde às diferentes necessidades das crianças independentemente de terem ou não qualquer deficiência
  - 1.8. Importante - As verbalizações desta categoria traduzem a idéia de que a educação inclusiva é importante
  
- 2.1 Relativamente à questão “Em sua opinião o que é trabalhar de forma inclusiva com alunos com deficiência auditiva no ensino regular?” identificamos sete categorias que passaremos a definir.
  - 2.1.1 Participação – As verbalizações desta categoria indicam que trabalhar de forma inclusiva com deficientes auditivos implicam em dar oportunidades de participar com igualdade de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.
  - 2.1.2 Aceitação/Integração – As verbalizações incluídas nesta categoria referem que trabalhar de forma inclusiva com deficientes auditivos é aceitar o aluno, com sua deficiência integrando e interagindo com todos sem distinção aceitando suas limitações.
  - 2.1.3 Trabalho Especializado – As verbalizações desta categoria indicam que trabalhar de forma inclusiva com alunos surdos, tem que receber apoio de profissionais especializados em língua de sinais. (libras)
  - 2.1.4 Desafio – As verbalizações mencionadas nesta categoria indicam que trabalhar de forma inclusiva com deficientes auditivos é desenvolver um trabalho longo e desafiador.

- 2.1.5 Valorização – As verbalizações classificadas nesta categoria expressam a idéia de que trabalhar de forma inclusiva com deficientes auditivos é reconhecer que todos são capazes de aprender, sentindo-se valorizado, participando das atividades desenvolvidas na escola.
- 2.1.6. Respeito – As verbalizações desta categoria traduzem a importância de que trabalhar de forma inclusiva com alunos com deficiência auditiva no ensino regular exige respeito, respeitando as diferenças e suas limitações.
- 2.1.7. Desempenho – As verbalizações aqui classificadas indicam que trabalhar de forma inclusiva com alunos surdos no ensino regular implica em desempenhar com conhecimento e entusiasmo todas as atividades curriculares adaptadas em língua de sinais.

3.1 - Relativamente à questão “Quais são os factores que considera importantes para que a inclusão aconteça?” identificámos nove categorias que passaremos a explicar.

- 3.1.1. Inclusão social – As verbalizações incluídas nesta categoria referem que os fatores considerados importantes para que a inclusão aconteça é necessário garantir a inclusão social.
- 3.1.2 Convivência – As verbalizações destas categorias indicam que os fatores considerados importantes para que aconteça a inclusão é necessário a convivência na diversidade humana.
- 3.1.3. Aceitação – As verbalizações aqui classificadas expressam que os fatores considerados importantes para que a inclusão aconteça é a aceitação do diferente sem discriminação.
- 3.1.4 . Aprendizagem – As verbalizações classificadas nesta categoria expressam a idéia de que os fatores considerados importantes para que a inclusão aconteça é acomodar a todos com ritmos diferentes de aprendizagem, dando possibilidade de aprender assegurando o sucesso escolar, uma educação de qualidade por meio do currículo apropriado onde todos podem aprenderem juntos independentes de quaisquer dificuldades.
- 3.1.5. Participação – As verbalizações incluídas nesta categoria indicam que os fatores considerados importantes para que a inclusão aconteça envolve a participação da família na escola e o acompanhamento de técnicos e especialistas na área.

- 2.2.6. Acessibilidade – As verbalizações desta categoria indicam que os fatores considerados importantes para que a inclusão aconteça é garantir medidas sociais como acessibilidade arquitetônica.
- 3.1.7. Responsabilidade/Compromisso – As verbalizações classificadas nesta categoria expressam a idéia de que os fatores considerados importantes para que a inclusão aconteça implica na responsabilidade social e comprometimento de governantes, gestores e professores.
- 3.1.8. Leis /políticas Públicas – As verbalizações desta categoria indicam que os fatores considerados importantes para que a inclusão aconteça é necessário o cumprimento de aspectos legais que amparam a educação inclusiva e a formação políticas públicas de inclusão.
- 3.1.9. Formação do professor – As verbalizações aqui classificadas indicam que os fatores considerados importantes para que a inclusão aconteça é a formação profissional dos educadores contribuindo para a inclusão de qualidade.

## Tema II : Práticas e metodologias de ensino

Este tema é constituído por 2 questões

1. Relativamente à questão “ Quais as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?” Encontramos nove categorias que passaremos a explicitar.
  - 1.1. Recursos visuais – As verbalizações desta categoria indicam que as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva. São os recursos visuais como cartazes, retroprojektor, DVD, tornando a aprendizagem mais significativa.
  - 1.2. Atividades diversificadas – As verbalizações incluídas nesta categoria indicam que as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva é desenvolver atividades abertas e diversificadas do interesse do aluno.
  - 1.3. Adequação ao nível do aluno – As verbalizações desta categoria expressa que as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, implicam em adequar o conteúdo de acordo com o nível e vocabulário da criança.
  - 1.4. Participação Ativa – As verbalizações desta categoria mencionam que as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva é aquela que favorece a aprendizagem com participação ativa.

- 1.5. Interação entre pares – As verbalizações incluídas nesta categoria informam que as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva é a aprendizagem interativa entre os alunos.
  - 1.6. Língua gestual – As verbalizações aqui classificadas relatam que as metodologias de ensino que a aprendizagem é também a língua gestual.
  - 1.7. Libras – As verbalizações classificadas nesta categoria indica que as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva é a importância do uso da língua brasileira de sinais (libras).
  - 1.8. Jogos e Brincadeiras – As verbalizações classificadas nesta categoria referem se as metodologia de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva implica na praticidade de desenvolver atividades trabalhando com o lúdico em sala de aula.
  - 1.9. Materiais escritos – As verbalizações desta categoria retrata que as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva implicam em trabalhar com jornais, revistas, livros tornando as atividades mas prazerosa.
2. Relativamente à questão “ Para que ocorra a aprendizagem quais estratégias usa para motivar as crianças com deficiência auditiva?” Identificamos seis categorias que passaremos a classificar.
- 2.1. Adaptações diversas – As verbalizações classificadas nesta categoria informam que para que ocorra a aprendizagem implicam em fazer várias adaptações flexibilizando o currículo.
  - 2.2. Atividades motivadoras – As verbalizações desta categoria indicam que desenvolvem atividades que favorecem e motivam a aprendizagem das crianças com deficiência auditiva.
  - 2.3. Atividades lúdicas – As verbalizações incluídas nesta categoria informa que as atividades lúdicas,, os jogos educativos, dinâmicas, brinquedos cantados, histórias ilustradas e desenhos facilitam a aprendizagem do aluno surdo.
  - 2.4. Recursos visuais – As verbalizações mencionadas nesta categoria indicam que para ocorrer a aprendizagem usam estratégias de ensino desenvolvendo atividades com recursos visuais possíveis.
  - 2.5. Recursos Táteis – As verbalizações desta categoria indicam que para que ocorra a aprendizagem utilizam os recursos táteis.

- 2.6. Recursos Pedagógicos – As verbalizações incluídas nesta categoria referem que para ocorrer a aprendizagem implicam na utilização de recursos pedagógicos como DVD, projetor, computador etc.

### Tema III: Aspectos curriculares

Este tema é constituído por 2 questões

- 1 – Relativamente a questão “ Acha necessário fazer algumas adaptações curriculares ou de conteúdos para atender as crianças com deficiência auditiva?” Encontramos duas categorias passaremos a explicar.
- 1.1. Sim – As verbalizações contidas nesta categoria referem que a necessidade em fazer adaptações curriculares para o melhor atendimento as crianças com deficiência auditiva, afirmam na sua maioria que sim.
- 1.2. Não – As verbalizações aqui citadas nesta categoria referem a necessidade em fazer adaptações curriculares para o melhor atendimento as crianças com deficiência auditiva a minoria negaram esta necessidade.
- 2 - Relativamente à questão “ Acha necessário fazer algumas adaptações curriculares para atender as crianças com deficiência auditiva?” Encontramos cinco categoria passaremos a explicitar.
- 2.1 – Compreensão – As verbalizações incluídas nesta categoria referem a necessidade em fazer adaptações curriculares para atender as crianças com deficiência auditiva. Implica compreensão para que seja atendido o que lhe é ensinado.
- 2.2 – Apoio – As verbalizações desta categoria expressam a idéia de que a necessidade em fazer adaptações curriculares para atender as crianças com deficiência auditiva, precisa de apoio de um interprete da língua de sinais.
- 2.3 – Recepção visual – As verbalizações aqui descrita nesta categoria citaremos a necessidade em fazer adaptações curriculares para atender as crianças com deficiência auditiva, se prende a recepção visual sendo o principal órgão do surdo a visão para desenvolver as atividades.
- 2.4 – Recursos pedagógicos – As verbalizações classificadas nesta categoria indicam que a necessidade em fazer adaptações curriculares para atender as crianças com deficiência auditiva precisa elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade.
- 2.5 – Igualdade – As verbalizações incluída nesta categoria expressa a idéia de que a necessidade em fazer adaptações curriculares para atender as crianças com

deficiência auditiva implica igualdade de conteúdos, mas metodologias diferentes despertando o interesse no aprender.

#### Tema IV: Avaliação

Este tema é constituído por 1 questão

- 1- Relativamente à questão “ Os métodos avaliativos são adequados para atender as crianças com deficiência auditiva?” encontramos duas categorias que passaremos a definir.
  - 1.1. Não – As verbalizações aqui classificadas indicam que os métodos avaliativos não são adequados para atender as crianças com deficiência auditiva.
  - 1.2. Depende – As verbalizações aqui mencionadas informam que os métodos avaliativos usados para atender as crianças com deficiência auditiva dependem do desempenho de cada professor, abordando que o método de avaliação são polêmicos onde cada professor verifica a melhor forma de avaliar.

#### Tema V: Materiais pedagógico-didáticos

Este tema é constituído por 1 questão

- 1 - Relativamente à questão “ Que materiais pedagógicos didáticos tem para ensinar crianças com deficiência?” encontramos oito categorias que passaremos a explicitar.
  - 1.1. Livros – As verbalizações incluídas nesta categoria expressam a idéia de que os livros escritos e ilustrados em língua de sinais facilitam a aprendizagem do aluno surdo.
  - 1.2. CD – As verbalizações desta categoria indicam que são utilizados CDS nas atividades diárias.
  - 1.3. DVD – As verbalizações classificadas nesta categoria ilustram o uso de DVD para melhores ilustrações dos conteúdos aplicados.
  - 1.4. Cartazes – As verbalizações contidas nesta categoria mencionam que a utilização de cartazes se faz necessário.
  - 1.5. Banda Rítmica – As verbalizações incluídas nesta categoria indicam a utilização de banda rítmica entre os materiais pedagógicos existentes que contribuem para o aprendizado.

- 1.6. Alfabeto e números em libras – As verbalizações desta categoria indicam que o alfabeto em libras, as figuras ilustradas em libras os números em libras tornam o aprendizado do surdo, mas significativo.
- 1.7. Várias Tecnologias – As verbalizações aqui classificadas informam que as variações de tecnologia existente proporcionam ao surdo contato com o mundo ao seu redor.
- 1.8. Jogos Pedagógicos – As verbalizações incluídas nesta categoria mencionam que os jogos pedagógicos contribuem para o aprendizado do aluno.

## Tema VI – Recursos

Este tema é constituído por 3 questões

1. Relativamente à questão “Que recursos consideram que existem que o ajudem a ensinar crianças com deficiência auditiva?” Encontramos sete categorias que passaremos a explicar.
  - 1.1. Visuais - As verbalizações desta categoria indicam a utilização de recursos visuais no atendimento do aluno surdo.
  - 1.2. Lúdicos – As verbalizações incluídas nesta categoria expressam que trabalhar o lúdico em sala de aula auxilia no aprendizado do surdo.
  - 1.3. Alfabeto em Libras – As verbalizações incluídas nesta categoria informa a necessidade do alfabeto em .
  - 1.4. Ausência de Recursos Materiais não especificados – As verbalizações contidas nesta categoria indicam que além dos recursos materiais existente, a escola ainda precisa de mais recursos.
  - 1.5. Ausência de Recursos Humanos – As verbalizações desta categoria informam que as escolas precisam de recursos humanos como psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, interprete para o atendimento do aluno surdo.
  - 1.6. Cartazes ilustrados – As verbalizações desta categoria indicam que a utilização de cartazes ilustrados com diversidades gestuais facilita a aprendizado.
  - 1.7. Recursos Tecnológicos – As verbalizações incluídas nesta categoria citam que o computador, televisor, retroprojeter são recursos tecnológicos necessários.
- 2 – Relativamente à questão “ Que recursos faltam e eram importantes para apoiar o ensino aprendizagem desta crianças ?” identificamos quatro categorias que passaremos a definir.

- 2.1. Livros – As verbalizações incluídas nesta categoria indicam que faltam livros didáticos voltados para o ensino da língua de sinais.
  - 2.2. Recursos Humanos – As verbalizações desta categoria indicam que a principal falta é de recursos humanos, profissionais qualificados.
  - 2.3. Formação – As verbalizações incluídas nesta categoria expressam a necessidade de cursos de capacitação.
  - 2.4. Equipamento tecnológico – As verbalizações aqui classificadas indicam que ainda falta os recursos tecnológicos tais como: computador, televisão, projetor e retroprojetor.
3. – Relativamente à questão “ A infraestrutura da instituição contribui para garantir uma inclusão com qualidade?” Identificamos duas categorias que explicaremos.
- 3.1. Inexistência – As verbalizações incluídas nesta categoria indicam que a escola não oferece suporte suficiente para trabalhar com o aluno surdo.
  - 3.2. Precisa de vários espaços – As verbalizações aqui classificadas mencionam que precisa de sala adequada com acesso que favoreça locomoção própria para atender a necessidade de todos.

#### Tema VII: Formação dos professores

Este tema é constituído por 2 questões;

1. Relativamente à questão “A sua formação inicial preparou-o para trabalhar com crianças com crianças com necessidades educativas especiais?” Identificamos duas categorias que explicaremos.
  - 1.1. Não respondeu – As verbalizações incluídas nesta categoria quando questionados não quiseram responder.
  - 1.2. Não – As verbalizações mencionadas nesta categoria indicam que na formação inicial não tiveram preparo para trabalhar com o aluno surdo.
2. Relativamente à questão “ Faz cursos de capacitação para melhorar o seu trabalho com crianças com deficiência auditiva?” Identificamos duas categorias que passaremos a explicar.
  - 2.1 Sim – As verbalizações desta categoria indicam na sua maioria o sim em realizar cursos de capacitação em libras para melhor atender o aluno surdo.



- 2.2 Não – As verbalizações desta categoria disseram que não fizeram cursos de capacitação.

#### Tema VIII: Trabalho em equipa

Este tema é constituído por 3 questões.

1. Relativamente à questão “ Os professores do ensino regular discutem entre eles, ou com o especialista em educação sobre os problemas do dia a dia com seus alunos?” Encontramos duas categorias que passaremos a explicar.
  - 1.1 Sim – As verbalizações incluídas nesta categoria indicam que existem constantemente diálogo com professores das salas regulares com os colegas, a gestão da escola e com o coordenador pedagógico.
  - 1.2 Não – As verbalizações desta categoria não responderam
2. Relativamente à questão “ Existe um trabalho em equipe relativamente aos alunos com deficiência auditiva?” Identificamos duas categorias que passaremos a definir.
  - 2.1 Sim – As verbalizações desta categoria expressam que o trabalho em equipe é um meio restrito, mas que também desenvolvem o projetos incluindo alunos e professores.
  - 2.2 Não – As verbalizações contidas nesta categoria disseram que não.
3. Relativamente à questão “ No trabalho em equipe qual o papel de cada membro?” Identificamos três categorias que passaremos a explicar.
  - 3.1 Desconhecidos – As verbalizações desta categoria mencionam que não sabem explicar o papel de cada membro da equipe.
  - 3.2 Conhecidos – As verbalizações incluídas nesta categoria informam que os cursos ofertados são desenvolvidos pelo coordenador pedagógico e os materiais práticos recebem ajuda dos professores.
  - 3.3 Não responderam - As verbalizações contidas nesta categoria não responderam.

ANEXO B – Questionário “Concepções e Aspectos de Educação Inclusiva no Ensino Fundamental” ( CPEIEF, Grácio & Oliveira)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



MESTRADO EM EDUCAÇÃO AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

**Caro (a) Professor (a)**

Este inquérito destina-se a recolha de dados no **âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Educação; Avaliação Educacional** e o seu principal objectivo é conhecer e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula do ensino regular com alunos portadores de deficiência auditiva em escolas públicas de Laranjal do Jarí.

Seguidamente encontrará um **questionário constituído por duas partes**: a primeira parte tem como objectivo o preenchimento dos seus dados sóciodemográficos, a segunda parte tem como objectivo coletar dados sobre a inclusão de crianças com deficiência auditiva no ensino regular.

**Leia atentamente as questões e dê a sua opinião**, tendo em atenção que **não existem respostas certas ou erradas. Todas as questões devem ser respondidas. Este questionário é totalmente anónimo**, nunca escreva o seu nome em qualquer local do mesmo.

**Muito obrigado pela sua colaboração!**

**PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRAFICOS**

SEXO:M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	Data do Nascimento: ____/____/____			
Habilitações Acadêmicas Titulações:							
Licenciado	<input type="checkbox"/>	Mestre	<input type="checkbox"/>	Doutor	<input type="checkbox"/>	pós-graduado	<input type="checkbox"/>
Anos de Serviço: _____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Escola _____							
Possui outra atividade: SIM                      NÃO							

1. Em sua opinião o que é trabalhar de forma inclusiva com alunos com deficiência auditiva no ensino regular?

3. Qual o significado de Educação inclusiva para você?

4. Quais são os fatores considerados importantes para que aconteça a educação inclusiva?

5. Quais são as metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?

6. Para que ocorra a aprendizagem quais estratégias usa para motivar as crianças com deficiência auditiva?

7. Acha necessário fazer algumas adaptações curriculares ou de conteúdos para atender as crianças com deficiência auditiva? Por quê?

8. Considera que os métodos da avaliação são adequados para atender as necessidades das crianças com deficiência auditiva?

9. Que materiais pedagógicos didáticos tem para ensinar crianças com deficiência auditiva?

10. Que recursos considera que existem que o ajudem a ensinar crianças com deficiência auditiva?

11. Que recursos faltam e eram importantes para apoiar o ensino/aprendizagem destas crianças?

12. A infraestrutura da instituição contribui para garantir uma inclusão com qualidade?

13. A sua formação inicial preparou o para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

14. Faz cursos de capacitação para melhorar o seu trabalho com crianças com deficiência auditiva?

15. Os professores discutem com alguém as dificuldades de aprendizagem de seus alunos? Se sim, com quem?

16. Existe um trabalho em equipe relativamente aos alunos com deficiência auditiva?

17. Se sim o que faz cada um? Qual seu papel?

ANEXO C - Capítulo V da LDBEN – Lei nº 9394, de 1996.

### Capítulo V

#### Da Educação Especial

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos, portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades.
- II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão de ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, para os superdotados;
- III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.
- IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;
- V. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares, disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

**Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

*Parágrafo único.* O poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

**ANEXO D – Lei nº 10.436 de 2002 (Lei de Libras)**

Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.** Faço saber que o congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art.3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência á saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditivas, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional Federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão, nos cursos de formação 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 – PCN, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua portuguesa.

Art.5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza



**ANEXO E – Relação de leis pertinentes ao campo da Educação Inclusiva****Leis**

- Constituição Federal de 1988 – Educação Especial
- Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).
- Lei nº 9.394/96 – LDBN – Educação Especial,
- Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial.
- Lei nº 8.859/94 – Estágio.
- Lei nº 10.098/94 – Acessibilidade
- Lei nº 10.436/02 – Libras
- Lei nº 7.853/89 – Corde – Apoio às pessoas portadoras de deficiência.
- Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994 – Passe – Livre.
- Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 – Fundef
- Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 – Programa de Complementação ao Atendimento educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Lei nº 10.216 de 4 de junho de 2001 – Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental.
- Plano Nacional de Educação – Educação Especial.

**Decretos**

- Decreto nº 2.208/97 – Regulamenta Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Decreto nº 3.298/99 – Regulamenta a Lei nº 7.853/89
- Decreto nº 914/93 – Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Decreto nº 2.264/97 – Regulamenta a Lei nº 9424/96.
- Decreto nº 3.076/99 – Cria o Conade.
- Decreto nº 3.691/00 – Regulamenta a Lei nº 8.899/96.
- Decreto - nº 3.952/01 – Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
- Decreto nº 5.626/05 – Regulamenta a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Libras e sobre o Art. 18 da Lei nº 10.098/00.

**Portarias**

- Portaria nº 1.793/94 – Formação de docentes.
- Portaria nº 3.284/03 – Ensino Superior

- Portaria n° 319/99 – Comissão Brasileira do Braille.
- Portaria n° 8/01 – Estágios.

### **Resoluções**

- Resoluções n° 05/87 – Altera a redação do Art. 1° da Resolução n° 2/81.
- Resoluções n° 02/81 – Prazo de conclusão do curso de Graduação
- Resolução CNE/CP n° 1 – Estágio
- Resolução CNE/CP n° 2/02 – Institui a duração e a carga horária de cursos.
- Resoluções CNE/CEB n° 2/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Resolução CNE/CP n° 1/02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

### **Pareceres**

- Parecer n° 17/2001 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

### **Aviso**

- Aviso Circular n° 277/96

### **Documentos Internacionais**

- Carta para o terceiro milênio
- Declaração de Salamanca
- Conferencia Internacional do Trabalho
- Convenção da Guatemala
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão

Fonte: Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192>

## ANEXO F – Sugestão de sites especializados na temática: Educação Especial e Inclusão

- [www.semprevida.com.br](http://www.semprevida.com.br) (depoimentos/indicações)
- [www.entreamigos.com.br](http://www.entreamigos.com.br)
- [www.definet.montreal.com.br/definet](http://www.definet.montreal.com.br/definet).
- [www.mbonline.com.br/cedipod](http://www.mbonline.com.br/cedipod) (Centro de Documentação e Informação do portador de deficiência.
- [www.starnet.com.br/users/regina](http://www.starnet.com.br/users/regina) (dissertação de mestrado: atividades na educação de deficientes)
- [www.escoladegente.org.br](http://www.escoladegente.org.br) (organizado por Claudia Wernck)
- [www.niee.ufrgs.br](http://www.niee.ufrgs.br)
- [www.mec.gov.br/seesp/default.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/default.shtm)
- [www.infoesp.vilabol.uol.com.br](http://www.infoesp.vilabol.uol.com.br)
- [www.projetoeducar.com.br/especial/index.htm](http://www.projetoeducar.com.br/especial/index.htm)