



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ALUNOS SURDOS: CONCEPÇÕES,
DIFICULDADES E PERSPECTIVAS**

ROSANA CIPRIANO JACINTO DA SILVA

Brasília - DF

2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ALUNOS SURDOS: CONCEPÇÕES,
DIFICULDADES E PERSPECTIVAS**

ROSANA CIPRIANO JACINTO DA SILVA

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

**Brasília - DF
2010**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ALUNOS SURDOS: CONCEPÇÕES,
DIFICULDADES E PERSPECTIVAS**

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída:

Profª Drª Celeste Azulay Kelman (orientadora) – FE/UnB

Profª Drª Heloisa Maria M. Lima Salles – IL/UnB

Profª. Drª. Regina Pedroza – IP/UnB

Profª. Drª. Cristina Madeira M. Coelho (suplente) – FE/UnB

DEDICATÓRIA

Querida e amada,

“Continua sendo muito difícil permanecer com sua ausência. Sua lembrança é sempre presente, mas ela não resolve a saudade.”

Aos noventa anos e seis meses, você foi levada pelo Pai. Ainda não consigo entender exatamente o que sinto e em meio ao turbilhão em que tenho vivido encontro espaço para deixar rolar as lágrimas que banham o meu rosto. Sua partida tão rápida deixou em mim a esperança de encontrá-la um dia.

A você dedico este momento de minha vida, pois graças à sua incansável ajuda foi possível chegar aqui. Gostaria de vê-la sentadinha em minha frente agora com seus olhos azuis e miúdos, com seu corpo leve, mas firme, com o seu amor manifestado desde o meu primeiro segundo de vida.

Lembro-me de quando ainda muito jovem, e em sua simplicidade e sabedoria, você me dizia que eu não deveria estudar tanto, pois eu corria o risco de “perder o juízo”. Entendo hoje o que dizia, mas sei que sua preocupação era única e exclusivamente com o meu bem estar.

Obrigada por não ter desistido de nós e de ter escolhido viver por nós e para nós. Os seus legados estão fincados em meu coração e em minha conduta de vida.

Sei que está bem e em um lugar que anelo muito conhecer. Espere-me, nos encontraremos com toda a certeza que um dia entendemos juntas.

Amo você, Vovó!

AGRADECIMENTOS

Apreendi através das escrituras sagradas que em tudo devemos dar graças. Ter um coração grato é um exercício difícil, porém necessário à vida, pois não seria possível caminhar e construir a história sem perceber as grandes contribuições que muitos vão deixando ao longo do percurso. Neste momento e emocionada agradeço:

A Deus, na pessoa de Jesus Cristo, que *“pela cruz me chamou, gentilmente me atraiu e eu sem palavras me aproximo, quebrantada por Seu amor”*. A Ele minha gratidão e amor.

À Profa. Celeste Azulay Kelman, que com simplicidade requintada e amizade contribui significativamente para o meu crescimento acadêmico. Destaco sua postura compreensiva e tolerante, sem faltar com a verdade. Obrigada!

A minha família, esposo, filhos, mãe e irmãos, Edival, Anna Beatriz, João Fillipe, Raquel, Rejane e Ricardo que tão generosamente acompanharam, apoiaram e observaram o meu caminhar incansavelmente e assumem comigo os ônus desta escolha. Perdoem-me pela ausência, impaciência e exigências.

À Profa. Heloisa Salles, amiga e profissional, com quem compartilho experiências acadêmicas e princípios válidos pra toda vida e que marcadamente é a pessoa a quem agradecerei sempre por seu empenho, compromisso e ética com educação do surdo.

À Helba, Adelino, Caleb e Davi, que sempre foram presentes e incentivadores do meu sucesso.

À Profa. Regina Pedrosa, que após várias tentativas reencontrei-a e hoje sei que a sua presença abrilhanta esta conquista.

Aos amigos professores da APADA/DF, Suely, Ailton, Marjory, Paulo, Elisa, Marcos, Cyntia, Fátima, Soraia e Junior que andaram comigo nestes quase três anos e fazem parte desta construção. O apoio, a compreensão e parceria de vocês foram imprescindíveis à conclusão deste trabalho.

Aos alunos surdos que historicamente têm sido marcados pela dificuldade, mas que ousadamente têm conquistado lugar de atenção dos mais diversos segmentos da sociedade e hoje podemos contemplar novo contexto e uma realidade mais justa.

À Marjory e Linair pelo apoio na realização das sessões de grupo focal.

Aos meus admirados alunos do curso de Letras Libras que foram tolerantes e compreensivos em minhas dificuldades nos momentos de maior exigência durante o mestrado.

Aos meus parceiros e amigos do Instituto Saber, que suportaram minha ausência por meses e que ouviram por tantas vezes: “Calma! Estou voltando!”

EPÍGRAFE

*"Eu tenho tanto pra lhe falar,
mas com palavras não sei dizer
como é grande o meu amor por você..."*

“As lágrimas insistem em saltar dos meus olhos, correr na minha pele ainda pouco desgastada e sem rugas”. Elas nada mais são que minha dor indo embora em forma líquida e salgada.

Sua falta ainda me consome e pra sempre há de consumir. Seus olhos azuis, seu cheiro de lavanda, sua pele macia, seu cafuné e abraço fraquinho.

Suas mãos e pés sempre gelados do frio quase inexistente, sua fome, seus hábitos, suas conversas ao vento. Tudo em você me faz falta. E novamente as lágrimas me visitam. Chego a sentir náusea com um mix de dor e alegria.

Amarei você para todo o sempre. Meu eterno amor!”

por Anna Beatriz Cipriano, em maio de 2010.

RESUMO

A formação de professores voltada para a educação bilíngue de surdos no âmbito da educação formal tem suscitado a discussão acerca das dificuldades que esses profissionais enfrentam em suas práticas pedagógicas. O estudo desenvolveu-se no âmbito de um programa de capacitação de professores de surdos, realizado pela Universidade de Brasília, em parceria com a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do DF, com apoio da SEESP/MEC e de Secretarias Estaduais de Educação, nas diferentes unidades da federação, no sentido de elaborar diagnóstico da situação vivenciada por esses profissionais. Foram aplicados questionários aos participantes do programa. As respostas foram examinadas à luz da metodologia qualitativa de análise, com vistas a fornecer subsídios à pesquisa na área educacional e linguística. Desta forma realizamos nosso trabalho empírico com setenta e um professores da rede pública estadual de ensino de Sergipe, Maranhão e Distrito Federal, em contexto de formação continuada, onde solicitamos, aos professores do Maranhão e de Sergipe, que respondessem a cinco perguntas abertas voltadas para suas práticas, atitudes, crenças e concepções acerca de sua prática pedagógica e sessões de grupo focal com os professores do Distrito Federal. Em nosso trabalho utilizamos o critério de Análise de Conteúdos tendo a análise dos dados evidenciado que as dificuldades encontradas em sala de aula, no processo de educação bilíngue dos surdos, estão relacionadas à falta de interesse e participação dos pais, à inaplicabilidade da legislação vigente, à falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais pelos professores, entre outras. Algumas falas dos professores serão utilizadas para efeito de ilustração dos resultados encontrados. Será também relatada uma experiência pessoal da autora de participação na formação de professores de educação de surdos em Angola, onde a formação do professor é também uma questão merecedora de atenção.

Palavras-chave: formação de professores, educação de surdos, bilinguismo.

ABSTRACT

Teachers training focused on bilingual education of deaf people in formal education has sparked discussion about the difficulties they face in their teaching practices. The present study seeks to examine the conceptions of these professionals about education, about the deaf student, and about himself, still considering the impact of their training programs and their knowledge of sign language implications. The study was developed in a training program for deaf teachers, conducted by the University of Brasilia, in partnership with the Association of Parents and Friends of Hearing Impaired of the Federal District, support from SEESP / MEC and State Departments of Education in different units of the federation, to establish the diagnosis of the situation experienced by these professionals. Questionnaires were given to the program participants. Responses were examined in terms of qualitative methodology of analysis, in order to provide subsidies for research in education and linguistics. Thus we carried out our empirical work seventy-one public school teachers to state schools, Sergipe, Maranhao, and the Federal District, in the context of continuing education, where requested, to the teachers of Maranhão and Sergipe, to answer five open questions facing their practices, attitudes, beliefs and conceptions about their teaching practice and focus group sessions with teachers of the Federal District. In our work we use the criterion of having the Content Analysis of the data analysis demonstrated that the difficulties encountered in the classroom, in the process of bilingual education of deaf people, are related to lack of interest and participation of parents, the inapplicability of existing legislation, the lack of field of Brazilian sign language teachers, among others. Some teachers' statements are used for illustration of results. Is also reported an author's personal experience of participation in training teachers of deaf education in Angola, where teacher training is also an issue deserving attention.

Keywords: teacher education, deaf education, bilingualism.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
EPIÍGRAFE	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	03
 CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
1.1. Breve histórico da formação de professores no Brasil.....	07
1.2. Formação de Professores na perspectiva histórico-cultural.....	13
1.2.1. O papel da mediação pedagógica e da significação.....	13
1.2.2. Contribuições da teoria histórico-cultural à formação de professores.....	17
 CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
2.1. Inclusão Social.....	21
2.2. Desafios da Educação e das Escolas inclusivas.....	24
2.3. Políticas Públicas de Educação Especial Inclusiva.....	27
 CAPÍTULO 3 – A SURDEZ E O COTIDIANO ESCOLAR	
3.1 Cotidianidade e educação de surdos.....	33
3.2 Situação linguística do aluno surdo e dificuldades apresentadas.....	36
 CAPÍTULO 4 – OBJETIVOS	46
 CAPÍTULO 5 – CAMINHO METODOLÓGICO: um estudo empírico	

5.1 Pesquisa qualitativa.....	47
5.2 Análise de Conteúdo.....	49
5.3 Campo da pesquisa: o que dizem os professores brasileiros	51
5.3.1 Definindo os contextos da pesquisa (especificidades dos estados).....	51
5.3.2 Participantes da pesquisa.....	55
5.3.3 Instrumentos utilizados.....	57
5.3.3.1 Questionários.....	58
5.3.3.2 Grupo focal.....	58
5.4 Procedimentos para análise dos dados.....	59
5.5 Relatos da formação de professores realizada em Angola/África	60

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: um estudo empírico

6.1 Apresentação.....	63
-----------------------	----

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....85

REFERÊNCIAS.....	88
-------------------------	-----------

ANEXOS - FOTOS

ANEXO A - GRUPO FOCAL – DISTRITO FEDERAL.....	96
ANEXO B - FORMAÇÃO EM LUANDA/ANGOLA/ÁFRICA.....	98
ANEXO C - FORMAÇÃO NOS ESTADOS DE SERGIPE E MARANHÃO.....	100
ANEXO D – QUESTIONÁRIO.....	104
ANEXO E – ROTEIRO GRUPO FOCAL.....	107

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as concepções pedagógicas de professores de alunos surdos, a visão que têm desses alunos no que diz respeito às suas especificidades linguísticas, as dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas e a participação em projetos de formação continuada, no sentido de identificar o impacto destes processos nas práticas pedagógicas destes docentes.

Este trabalho deu atenção especial à formação do professor envolvido na educação formal do surdo, considerado crucial para o sucesso das ações pedagógicas, o que torna imprescindível a articulação entre o reconhecimento e importância de cursos de formação na área da surdez, em destaque para o entendimento de que o português é a segunda língua para o surdo (QUADROS, 1997; SALLES ET AL., 2002). A Universidade de Brasília e a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do Distrito Federal (APADA), com o apoio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com o respaldo local das secretarias estaduais de educação, e com recursos do FNDE, vêm desenvolvendo ações de capacitação de docentes em diversos estados brasileiros (cf. [http:// portal.mec.gov.br/seesp/index.php](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php)). Trata-se de atividade vinculada ao Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos e ao Programa “Interiorizando Libras”, promovidos pela SEESP/MEC. O objetivo é cooperar com os estados e municípios na formação de professores que atuam na educação de surdos.

A formação de professores tem sido tema de muitas pesquisas e de interesse de diversos profissionais. As pesquisas sobre formação continuada de professores no Brasil e em outros países têm demonstrado o aumento de programas e propostas de formação continuada. No entanto as políticas de implementação destes programas são ainda definidas pela política de organismos internacionais, redesenhada no período de 1996 a 2006, cujo objetivo foi de adequar o sistema educacional aos novos rumos do Estado.

O trabalho está estruturado em sete capítulos. O primeiro capítulo da dissertação, denominado Formação de Professores, apresenta a

fundamentação teórica da pesquisa e é composto por duas partes. A primeira é um breve histórico da formação de professores no Brasil, que situa o leitor sobre a historicidade e realidade brasileira no campo da formação do professor. A segunda parte, denominado Formação de Professores na perspectiva histórico-cultural, apresenta um breve relato sobre a formação de professores e os desafios enfrentados em âmbito nacional, o papel da mediação e significação na prática pedagógica, além dos aspectos relevantes da educação de surdos na perspectiva histórico-cultural.

No segundo capítulo são abordadas questões relativas à educação inclusiva, inclusão social e políticas públicas de educação especial clarificando a distinção deste processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

No terceiro capítulo, a discussão é sobre o Cotidiano Escolar e a Educação de Surdos, entendendo a relevância da cotidianidade escolar, onde está inserido o professor e o aluno surdo, considerações sobre bilinguismo, tendo em vista a situação linguística do aluno.

No quarto capítulo encontramos os objetivos gerais e específicos definidos para a pesquisa.

No capítulo cinco, descreve-se o caminho metodológico percorrido pela pesquisa, destacando-se as etapas vivenciadas na investigação, os instrumentos e procedimentos utilizados para as análises dos dados obtidos e um breve relato sobre a mesma formação realizada em Angola/África, durante a realização do mestrado.

No sexto capítulo, apresenta-se a análise e os resultados dos dados. Os elementos obtidos foram apontados em categorias que emergiram dos instrumentos utilizados, dos questionários e das sessões de grupo focal.

No sétimo capítulo estão as discussões relativas às análises, bem como as considerações finais do trabalho.

A parte final é composta pelas referências, apêndices, fotos e anexos.

Minha trajetória acadêmica e profissional sempre foi marcada pela inquietação e pela busca constante de novas experiências, oportunidades e respostas. Em 1989 ingressei na Secretaria de Educação do Distrito Federal e ainda muito jovem, sem convicção absoluta da escolha que havia feito, iniciei meus primeiros passos rumo a minha formação e construção de uma nova

identidade no campo profissional. Cursei Letras/Espanhol, também uma escolha, à época, sem muita elaboração.

Em 2000, após dois anos como gestora de uma escola pública, fui convidada a compor um projeto junto à Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos - APADA/DF como professora de Língua Portuguesa para Surdos. Este acontecimento configura em definitivo, um caminho longo e profícuo na aprendizagem e na pesquisa sobre surdez. Nesta associação experimentei as oportunidades necessárias para compreender a realidade linguística e social da pessoa surda, áreas às quais tenho me dedicado desde então.

No primeiro semestre de 2001 assumi como professora do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN, a disciplina Metodologia do Ensino para alunos com Deficiência Auditiva no curso de Pedagogia, cuja habilitação era voltada ao ensino de alunos surdos. No ano seguinte fiz parte da comissão de revisão do Projeto Pedagógico para fins de reconhecimento, junto ao MEC e na oportunidade elaborei algumas disciplinas novas, que passariam a vigorar no novo currículo do curso, entre elas: Metodologia de Ensino de Português como segunda língua para surdos. Em seguida, no mesmo ano, em reunião com uma equipe de profissionais da SEESP/MEC e do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, da UnB, aceitei o desafio de compor a equipe de elaboração e do desenvolvimento de um projeto de pesquisa, que culminou na publicação do livro “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica”, em dois volumes: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=307> – do qual fui assistente de pesquisa na área da surdez. A partir de dezembro do mesmo ano iniciamos a realização de cursos de formação para professores de secretarias estaduais do país, em que se previa utilizar os livros como material instrucional.

O curso de extensão universitária, do Programa de Extensão Universitária “Desenvolvimento Acadêmico da Pessoa Surda pela Extensão Universitária II”, realizado pelo Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV), da Universidade de Brasília, com execução dos recursos financeiros e consultoria técnica da Associação de Pais e Amigos dos

Deficientes Auditivos do Distrito Federal, foi desenvolvido amplamente em vinte e seis estados de acordo com os objetivos estabelecidos.

Inserido no âmbito do “Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos” e do “Programa Interiorizando Libras”, ambos vinculados à SEESP/MEC, e financiado com recursos do FNDE, o referido Programa compreendeu a realização do curso de extensão universitária “Linguística e Ensino de Português para Surdos” e “Interpretação Língua de Sinais-Português”, com duração de 80 horas, cada um.

A realização do projeto ocorreu durante sete anos, 2001 a 2008, durante os quais centenas de professores e dezenas de secretarias foram contempladas com a formação. Outras centenas de alunos têm sido beneficiadas com uma nova realidade de educação, após reflexões e rompimento de velhos paradigmas de uma história de incertezas, medos e inseguranças realizadas em sala de aula. Em 2007, após seleção e aprovação para o mestrado em educação na Universidade de Brasília e tendo apresentado pré-projeto sobre as questões presentes na formação do professor que atua na educação de alunos surdos, iniciei estudos e pesquisas direcionados aos objetivos propostos.

Nesse sentido a pesquisa de mestrado desenvolveu-se com o objetivo de investigar as concepções de professores de alunos surdos em situação de educação bilíngue, considerado do ponto de vista cognitivo e social, enfocando suas práticas de ensino dirigidas a este grupo sob o olhar da educação e da linguística.

Essa pesquisa foi motivada pelo interesse na investigação das práticas pedagógicas de professores que trabalham com alunos surdos, de suas concepções sobre esta educação, o que pensam sobre seus alunos surdos, considerando a condição linguística do aluno, as perspectivas dos professores quanto aos projetos de formação continuada em educação de surdos, em que participam.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“O mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva.” (Pedro Demo, 2004, p. 144)

1.1 Breve histórico da formação de professores no Brasil

A formação de professores em todo país tem assumido posição de destaque nas discussões políticas e tem sido alvo de inúmeras pesquisas, estudos e considerações das realidades e das possibilidades de intervenções e medidas. Tudo isto objetivando a promoção de melhores condições de práticas pedagógicas no cotidiano escolar e à constituição de um professor capaz de atuar de maneira competente e segura diante das inúmeras situações desafiadoras da profissão.

A formação do professor deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento para a vida toda e não mais reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e ao desenvolvimento de técnicas para transmiti-los.

A concepção, pelo professor, de que sua missão é a de ensinar, tão somente, merece especial consideração nos processos de formação continuada, afinal ensinar não necessariamente implica em aprender, pois muitas vezes é possível que o aluno não alcance satisfatoriamente o que foi ensinado. Não basta dar uma “boa aula” para que o objetivo de ensinar seja atingido pelo aluno ao “cumprir o seu papel” de aprender. Este entendimento só é possível por professores que têm uma percepção hierarquizada e verticalizada do ato de ensinar.

A formação, entendida na perspectiva da promoção de transformações e não simplesmente como oferta de um instrumental técnico a ser utilizado, perpassa diferentes momentos de atuação profissional, reconhecendo-o como pessoa e como história de vida, que se integram e compõem a sua identidade profissional.

De acordo com Candau (1987), nenhuma formação inicial, nem mesmo em nível superior, parece ser suficiente para o desenvolvimento profissional, pressupondo-se que é necessário pensar em uma formação que considere e valorize a prática do docente em seu cotidiano escolar, como também a articulação da teoria e da prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor. A educação é um processo “natural” que acontece na sociedade humana, através da ação e contribuição de seus agentes sociais.

Conforme Brandão (1981):

“A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela seja para aprender, para ensinar e para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante.”

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação é um processo natural e que pela ação de seus agentes sociais configura-se uma sociedade pedagógica.

No Brasil, na década de 1980, foram intensificadas as ações de formação continuada, mas somente na década de 1990 estas ações foram consideradas estratégias importantes para a construção de um novo perfil profissional do professor (ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

A qualidade da educação brasileira tem sido ressaltada como principal meta nos “discursos” políticos das reformas educacionais, no entanto a história tem registrado uma realidade bem diferente. A educação parece ainda não conseguir atender à população que invadiu as escolas com a universalização do acesso em face dos pressupostos constitucionais democráticos norteadores do processo institucional brasileiro do ensino, a partir do início do século XX.

De acordo com os fatos descritos e registrados no relatório do Visconde de Macaé, em 1930, conforme Teixeira e Oliveira (1998), a situação econômica era frágil e a omissão do governo para com a educação pública era também uma realidade. Com o fracasso da economia o que importava era estimular e

promover o processo de industrialização e a promoção do modelo capitalista e para isto medidas favoráveis ao desenvolvimento industrial foram tomadas: criação de uma legislação trabalhista necessária às relações de trabalho, reestruturação da rede bancária oficial, criação do salário mínimo e a criação do confisco cambial. O que importava era a expansão do capitalismo.

No entanto, no processo constituinte de 1934, diversos movimentos em prol da educação brasileira foram realizados, como o debate em congressos sobre a educação popular, educação esta que, conforme o contexto político da época foi defendido pelo Movimento da Ação Renovadora (Escola Nova), que por sua vez defendia as idéias liberais, da classe dominante interna.

As específicas formas de pensar, agir e atuar no mundo estão sempre presentes em todas as épocas, seja no passado recente ou mesmo no presente. Em todo tempo, há modos exclusivos, próprios, de produzir, tratar o conhecimento e definir o tipo de educação: *“Define a educação o conhecimento ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma.”* (GARCIA, 1995, p. 58).

O paradigma da ciência moderna, cuja teoria é considerada como porta de acesso ao domínio da realidade natural e social pelo homem, passou a ser redefinido, uma vez que neste paradigma a realidade é vista como existindo em si mesma. De acordo com Pereira (2002) este paradigma foi iniciado a partir do século XVI:

“A partir dos séculos XVI e XVII, iniciou-se definitivamente o processo de construção e o estabelecimento de suas bases e fundamentos, a fim de legitimar-se cientificamente e socialmente, e se constituir como paradigma válido, hegemônico e dominante, ascendendo-se sobre os demais tipos de conhecimento.” (p.28)

Com esta realidade a ciência moderna realizou de maneira satisfatória o processo de ruptura, negação e desconstrução do modelo predominante nos séculos anteriores.

Neste paradigma o sujeito descreve a realidade através de leis e age sobre ela por meio de técnicas (CHAUÍ, 1997). Trata-se de concepções que dão suporte à formação de professores contemplada pelo modelo da racionalidade técnica.

Essa nova forma de aquisição do conhecimento e de intervenção da e na realidade, além de criar um novo estatuto epistemológico, revogou os fundamentos do conhecimento teológico e do senso comum, reafirmando o conhecimento das realidades complexas pela mente humana e não mais apenas pelos sentidos e pela revelação: *“A Ciência Moderna, ao colocar como fundamento a razão e o agir racional dos indivíduos, elabora um grande projeto científico e sócio-cultural, visando, não somente à sua ascendência, mas também, à hegemonia.”*, (Pereira, 2002, p.26).

O projeto paradigmático da ciência moderna remete aos aspectos societal e político-cultural, além dos epistemológicos e científicos, podendo-se afirmar que esta é a razão de ter a ciência moderna alcançado o domínio sobre as demais formas do conhecimento.

“A modernidade não é mais pura mudança, sucessão de acontecimentos; ela é difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa. Por isso, ela implica a crescente diferenciação dos diversos setores da vida social: política, economia, vida familiar, religião, arte em particular, porque a racionalidade instrumental se exerce no interior de um tipo de atividade e exclui que qualquer um deles seja organizado do exterior, isto é, em função da sua integração em uma visão geral, da sua contribuição para a realização de um projeto societal...”. (TOURAINÉ, 1994, p. 17.)

A maioria dos estudos, na primeira metade da década de 70, privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e de especialistas em educação. Esta ocorrência se deu sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional (DINIZ, 2006). O professor nesta perspectiva era concebido como organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, cuja função era a de planejar com vistas à obtenção de resultados grandemente eficazes. A grande preocupação, no campo da formação, estava direcionada à instrumentalização técnica.

Posteriormente, novos caminhos se abriram a partir deste novo conceito deixando-se de lado a concepção de uma formação continuada descontextualizada da prática pedagógica e admite-se um novo concepção, fundamentada na construção de conhecimentos e teorias sobre a prática

docente, a partir da reflexão crítica das ações docentes, ou seja, toda atividade profissional do professor.

Estas investigações têm apontado novos aportes teóricos para atender a necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, considerando-se que um dos lugares de mediação cultural para a escolarização é a própria escola.

Segundo Libâneo (2004), fundamentado em Davidov:

“... o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. Tais mudanças correspondem à expectativa de DAVYDOV de que a escola de hoje ensine aos alunos a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ou seja, que os ensine a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental.” (p.115)

A reestruturação capitalista repercutiu de maneira incomparável na educação e conseqüentemente na formação de professores, impulsionando e fortalecendo os movimentos de rejeição à visão considerada neutra, isolada e desvinculada dos aspectos político-sociais. Neste sentido, a função da educação e o papel social da escola passam a ser considerados e discutidos, devendo ser a educação compreendida, como afirma Oliveira (1985):

“enquanto atividade que mantém um movimento recíproco, dentro dessa prática mais ampla, durante todo o processo de produzir-se, além de ser também um momento [os anos de escolaridade] na vida dos indivíduos de uma determinada sociedade.” (p. 8).

Em síntese, o professor necessitava reconhecer, em seu processo de formação, a função da escola como transformadora da realidade social dos alunos, bem como da relação entre as práticas educativas e uma prática social mais global.

Nesta mesma década, dois pontos básicos foram privilegiados nas discussões a respeito da formação do professor, o de caráter político e a preocupação e compromisso com as classes populares.

Segundo Candau (1987), essa mudança de enfoque da formação de professores expressou:

“o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país.” (p. 37)

Esta afirmação permite-nos perceber o descontentamento generalizado que se instalara no campo da formação do docente no Brasil e uma necessidade de demarcar o aparecimento de um novo tempo na história da educação brasileira, em oposição com o período anterior.

O educador da década de 80 surge em oposição ao modelo apresentado na década de 70, a do *especialista de conteúdos, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ao técnico da educação* e propõe um profissional que perceba seu papel como agente sócio-político.

Na década de 1990, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor sofreram fortes mudanças, privilegiando a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva como a mais adequada para a formação do professor. A abordagem reflexiva surge no final da década de 1970 e início de 1980, associada às reformas educativas implementadas em países europeus e latino-americanos, mas notadamente na pesquisa educacional brasileira.

Os estudos de Schön (1992), Alarcão (1996) e Perez Gómez (1992) apresentam o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos básicos: o conhecimento na ação: saberes interiorizados adquiridos através da experiência e da atividade intelectual nas ações cotidianas do professor; a reflexão na ação: desencadeada durante a ação pedagógica sobre o conhecimento que está implícito na ação; a reflexão sobre a ação: desencadeada após a ação pedagógica; e (4) a reflexão para a ação: desencadeada antes da realização da ação pedagógica.

Neste sentido Paulo Freire (2001) afirma que:

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (p. 42-43)

Para Paulo Freire a reflexão emerge da curiosidade sobre a prática docente, que se transforma em crítica, curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua. Desta maneira a reflexão crítica deve constituir orientação essencial para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

O saber profissional nesta concepção de professor reflexivo visto como experiência é a fonte do saber, e o professor é considerado como profissional em constante e contínuo processo de formação. Esta concepção difere do modelo tecnicista essencialmente por valorizar a experiência do professor, considerando-se o que ele pensa e tem pra falar sobre sua formação e profissão. Mizukami (2000) considera que esse processo reflexivo possibilita ao professor a oportunidade de trazer-lhe à consciência suas crenças e ainda examinar a validade de suas práticas para o alcance de seus objetivos.

Nesta perspectiva o professor deve refletir em sala de aula sobre sua prática, possibilitando aos alunos experiências que potencializem suas competências e capacidades de aquisição de conhecimento, devendo ser este o cerne do processo educativo.

A educação e a escola modernas, tanto em suas formas de organização e administração como em sua finalidade, foram criadas para formar o homem. Entende-se por formação a transmissão de conhecimentos pela escola e a assimilação/apropriação desses por parte dos alunos.

Veremos no próximo item aspectos da formação de professores à luz da perspectiva histórico-cultural destacando o papel da mediação pedagógica e da significação.

1.2 Formação de Professores na perspectiva histórico-cultural

1.2.1 O papel da mediação pedagógica e da significação

A origem histórico-social da psique humana é a chave para entender fatos e fenômenos presentes na subjetividade (SHUARE, 1990).

Os estudos da teoria de Vygotsky no Brasil tiveram considerável destaque e crescimento na segunda metade dos anos 1980. As posições

teóricas da concepção histórico-cultural centram-se na afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação entre pessoas.

A perspectiva histórica cultural ou sócia histórica, baseada em uma matriz marxista, apresenta subsídios significativos para a compreensão do papel do professor na internalização dos conceitos científicos por parte do aluno.

Inúmeras contribuições ao estudo e compreensão do desenvolvimento humano e sua relação com a educação foram trazidas por Vygotsky, juntamente com outros teóricos da psicologia histórico-cultural, como Leontiev (1978, 1998), Davydov (1987, 1988), Luria (1991, 1998), dentre outros, culminando em uma nova visão do psiquismo humano, de uma nova psicologia.

As ideias centrais que embasam os trabalhos de Vygotsky, de acordo com Pereira (1987) são: *1. A atividade mediada que é um desenvolvimento da idéia do emprego de ferramentas na atividade humana; 2. O papel da interação social e da origem da linguagem e, em geral, de toda conduta mediata; 3. A conduta intencional e voluntária; 4. A influência das condições socioculturais da vida no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (p.39).*

Uma das grandes contribuições de Vygotsky foi a de seus estudos sobre a formação dos processos psicológicos superiores da consciência humana e a formação dos conceitos científicos. É inegável a qualidade e originalidade dos pensamentos de Vygotsky, bem como suas contribuições no campo educacional, propondo um novo olhar sobre os personagens deste lugar que é a escola.

Para Rego (1995), os estudos psicológicos presentes na teoria histórico-cultural poderão contribuir para a compreensão das características psicológicas e socioculturais envolvidas no processo de aprendizagem, desenvolvimento e educação. As premissas da teoria histórico-cultural ajudam a compreender melhor o trabalho do professor e sua formação profissional, tendo em vista a abordagem da natureza e da estrutura da atividade humana, a relação entre atividade e ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano.

O desenvolvimento humano para Vygotsky é explicado por processos

mediados e ressalta a importância da educação e do ensino para patamares mais elevados de desenvolvimento. Tanto a atividade profissional como a atividade cognitiva implica o desenvolvimento de ações muito específicas, de modo que a atividade docente não pode ser considerada como algo abstrato, uma vez que o professor desenvolve atividades práticas, intencionais marcadas por valores.

O desenvolvimento do psiquismo humano, de acordo com os postulados da concepção histórico-cultural, é realizado por meio da comunicação entre as pessoas e ganha destaque considerando-se ser muito íntima a relação entre psicologia e pedagogia (VYGOTSKY, 1998). Estes processos de comunicação e as funções psíquicas superiores são efetivados nas atividades externas e internas, respectivamente, regulados pela consciência e mediados pela linguagem, onde os signos ganham significado e sentido.

Um dos conceitos centrais da teoria vygotskyana sobre o funcionamento psicológico é o de mediação, *“processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”* (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Vygotsky defende a compreensão de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, existindo ferramentas auxiliares da atividade humana, os mediadores.

A mediação tem papel imprescindível no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois funciona como um elemento externo, que realiza esta articulação entre as funções psíquicas internas aos estímulos do mundo exterior. Neste sentido, Vygotsky postula que a linguagem, sistema de signos considerado o mais importante para o homem, é o que o conduz o homem a entrar em contato com o mundo e suas representações, estando o desenvolvimento da criança mediatizado pelas determinações culturais.

Neste sentido, o professor assume papel relevante no processo de mediação na relação do sujeito com o objeto para a aquisição e construção do conhecimento. Valsiner (1994) ressalta o *“papel central do sujeito ativo (que constrói seu mundo psicológico individual em constante relação com o mundo externo) junto com a primazia histórica do mundo social.”* Significa dizer que para o indivíduo se desenvolver depende das informações culturais oferecidas pelo ambiente, construindo, a partir destas relações e do dinamismo da vida social, sua cultura individual.

Estes conceitos presentes na teoria da atividade de Leontiev encontram-

se também nas principais formulações de Vygotsky, que postula exatamente que as relações sociais entre o homem e os objetos da atividade psíquica não são diretas, mas mediadas pela cultura, concretizada por meio de ações, operações e tarefas, impulsionadas por necessidades e motivos.

Outra contribuição que sistematiza a teoria da atividade é de Galperin, que formula a teoria da formação por etapas das ações mentais, baseado em Leontiev, em que a assimilação do conhecimento é um tipo de atividade e requer uma sequência de etapas de ações mentais. Segundo contribuição de Libâneo (2004), em concordância com a teoria das ações mentais:

“O papel do professor é o de organizar e estruturar corretamente a atividade de assimilação do estudante, formulando objetivos a partir das ações que deve realizar no marco das matérias de estudo e das funções que estas desempenham no perfil profissional e no currículo, selecionando os conteúdos que assegurem a formação dos conhecimentos e características da personalidade necessárias para a realização dos diferentes tipos de atividade, organização do processo de aprendizagem com base nos componentes funcionais da atividade: orientação, execução e controle. Assumindo o entendimento de que toda atividade humana está dirigida a um objetivo, o conceito de orientação da atividade é a pedra angular de GALPERIN, pois dela depende a eficácia da ação formadora, portanto a aprendizagem.” (p. 121)

Esta reflexão é um convite à compreensão do funcionamento da psique humana, de que, através de um processo de internalização e externalização, segundo o qual as ações mentais ressignificam o conhecimento e tornam o desenvolvimento humano sempre original.

Para compreender os processos de significação, na dinâmica professor e aluno, faz-se necessário reconhecer quais movimentos estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem, o que implica olhar a história de sua construção (TACCA & BRANCO, 2008).

Tacca & Branco seguem afirmando que:

“Isso diminuirá a possibilidade de que os processos de significação sejam canalizados em outras direções, que acabam por afastar os sujeitos de uma participação comprometida com sua própria aprendizagem e desenvolvimento.” (p. 42)

O processo de significação, segundo TACCA (2000):

“... um processo dos sujeitos implicados nas situações interativas, vistos como sujeitos concretos, situados num momento ontogenético, cultural e histórico, num tempo determinado.” (p. 41)

Estas contribuições possibilitam investigações mais criteriosas na área da educação e das práticas pedagógicas, uma vez que a teoria vygotskyana postula que o desenvolvimento humano deve ser visto prospectivamente, considerando o que também está por vir em sua trajetória. Neste sentido o papel do professor, nos diferentes contextos pedagógicos, não é apenas o de estruturar aulas e de expor conteúdos sem a possibilidade de espaços de diálogo. A relação não é a do professor dialogando com o aluno, mas sim professor e alunos dialogando, em uma relação de negociação de significados. O ambiente cultural surge, portanto, como elemento determinante dos processos de significação e, obviamente, de desenvolvimento humano (RIBEIRO, 2006).

Os significados são culturais e não são dados, e sim construídos na negociação entre homem e mundo. Para Vygotsky (1998), a cultura cria formas especiais de comportamento.

Segundo Kelman (2005),

“O processo de desenvolvimento é organizado pela permanente construção e reconstrução de limites em nosso comportamento, nos mais variados contextos. Os fenômenos psicológicos são influenciados por esses limites culturais e, ao mesmo tempo, influenciam a cultura.” (p.25)

O papel da cultura é o de mediação na formação da consciência, bem como nos aspectos integrais do desenvolvimento humano, implicando processos de um sistema de significação, no qual as vivências culturais são transformadas pelas experiências individuais.

1.2.2 Contribuições da teoria histórico-cultural à formação de professores

“Fica claro, portanto, que uma educação ideal só será possível com base em um ambiente social orientado de modo

adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade (...). A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio.” (VYGOTSKY, 2003, p. 200)

Os projetos de formação inicial e continuada de professores e as propostas de currículos ganham importantes contribuições a partir das concepções de ensino e aprendizagem da teoria histórico-cultural.

As premissas desta perspectiva colaboram no sentido de contribuir com a compreensão do trabalho do professor e de sua formação profissional, a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto do trabalho. No Brasil, a partir da segunda metade dos anos 80, as pesquisas e os estudos da teoria de Vygotsky aplicadas à aprendizagem escolar tiveram relevante crescimento.

A educação, de acordo com a teoria histórico-cultural, ganha destaque a partir do pressuposto de que a internalização da cultura, pelos seres humanos, promove o desenvolvimento da sociedade em geral promovendo a continuidade do processo histórico, ou seja, faz-se necessária a transmissão às gerações seguintes dos resultados do desenvolvimento sócio histórico. Esta internalização garante a continuidade do processo histórico e se dá por meio de signos culturais, instrumentos psicológicos, colaborando com o indivíduo na organização de seu comportamento através da internalização (VYGOTSKY, 1998).

Nesse processo de ensinar o papel do professor é de fundamental importância, no sentido de contribuir com o desenvolvimento das funções mentais superiores do aluno/educando, uma vez ser o ensino um dos sistemas de organização pelos quais as experiências elaboradas pela humanidade são transmitidas aos indivíduos.

Mitjáns Martinez (1998) contribui dizendo que se faz necessário que na formação do professor esteja presente um trabalho que promova a consciência do professor e de seu papel no desenvolvimento do aluno, bem como de sua importância neste processo. Para que isto se configure é fundamental que as ações de formação, por meio dos centros de formação, tenham em suas

propostas ações que viabilizem aspectos de comunicação não apenas no interior da escola, mas também nos espaços externos, que possibilitam perceber o aluno em sua totalidade. Cabe ao professor, em sua atividade docente, possibilitar ao aluno maior acesso a uma nova realidade.

Lompscher, Márkova e Davidov (1987) afirmam que uma das peculiaridades da atividade docente é firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um conhecimento novo e sistematizado. Este conhecimento e o controle das funções psíquicas superiores enriquecem o aluno e transformam sua psique.

Saviani (2002), em oposição às idéias defendidas pela Escola Nova, cujo foco está no que se refere ao trabalho docente, afirma que é de competência do professor:

“... garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade da criança, que espontaneamente são tem condições de enveredar para a realização de esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de particular da sociedade.” (p.49)

Historicamente o ensino tem deixado a desejar, no que diz respeito ao desenvolvimento integral do aluno valorizando uma formação que dê atenção aos distintos aspectos relacionados à sua personalidade. Ao se pensar num programa de formação de professores, é desejável perceber e valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor ratificando o entrelaçamento da sociedade e do indivíduo no desenvolvimento histórico, onde a atividade (produtiva-transformadora) caracteriza os processos de desenvolvimento social e humano.

Segundo Gallimore e Tharp (1996), se os professores não conseguem desenvolver atividades pedagógicas que auxiliem o aluno no desenvolvimento das funções psíquicas superiores é porque os mesmos não sabem como e a razão está no fato de nem sempre terem sido ensinados. O professor quando despreparado, sem domínio do conhecimento a ser transmitido, terá enorme dificuldades com a formação de conceitos científicos e em trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos. Uma questão importante a ser colocada é como exigir do professor um ensino eficaz, transmitindo o

conhecimento metodologicamente adequado se o mesmo não teve, ou não tem acesso a este saber? Dentre tantos saberes indispensáveis ao professor, conhecimentos específicos, conhecimento didático-curricular, conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, faz-se necessário, como acrescenta Saviani, o domínio, por parte do professor, de um “saber atitudinal”, relativo aos comportamentos e vivências adequados ao trabalho educativo.

Esta premissa nos remete às importantes reflexões sobre o paradigma da inclusão social e aos aspectos da educação especial inclusiva de alunos surdos, objeto de interesse de nossos estudos nesta pesquisa.

CAPITULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“... para ser válida a educação deve levar em conta o fato primordial do homem, ou seja, sua vocação ontológica, que é tornar-se sujeito, situado no tempo e no espaço, no sentido de que vive em uma época precisa, em um lugar preciso, em contexto social e cultural precisos. O homem é um ser com raízes espaço-temporais e cabe-lhes a transformação.” (FREIRE, 1985. p. 158)

2.1 Inclusão Social

O objetivo de nosso estudo é identificar as concepções dos professores que atuam com alunos surdos em escolas públicas, cujas políticas de inclusão, teoricamente, estão sendo implementadas. Para efeito e obtenção de respostas faremos algumas considerações sobre inclusão social, sobre os desafios enfrentados, sobre as dificuldades presentes e ainda, sobre a realidade das políticas públicas, relacionadas à questão da inclusão de alunos com necessidades especiais. O surgimento e o desenvolvimento deste fenômeno chamado inclusão, segundo evidências históricas, está intimamente relacionada à causa da pessoa com deficiência, no entanto ressaltamos a importância de se compreender o conceito e as implicações da inclusão social.

Sasaki, (1997), conceitua “inclusão social” como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A expressão “inclusão social” tem sido amplamente veiculada e discutida, pelos mais diversos setores sociais. Muitos são os conceitos em torno desta expressão, mas ressaltamos que é relevante considerar que a inclusão social aponta para um novo horizonte, para uma sociedade aberta às diferenças, onde todos se sentem respeitados e reconhecidos. Neste sentido uma sociedade inclusiva destaca a pluralidade, onde o pluralismo respeita as diferenças e se constitui como eixo central de um processo democrático, sinalizando um novo processo de conquistas e garantias dos direitos das pessoas inseridas nos mais diferentes segmentos sociais (LUZ, 2003).

A “inclusão social” constitui, então, um processo bilateral no qual os envolvidos em processos de exclusão e com a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos aqueles que estão à margem da sociedade. Inclusão social é, portanto, aceitar a toda e qualquer diferença, sem classificar grupos de pessoas como sendo especiais, implica em não segregá-las na escola e em outros ambientes de vida.

Em uma escola verdadeiramente inclusiva espera-se que todos tenham participação e que esta participação seja harmônica, sem exclusões, onde as diferenças de todos sejam reconhecidas e atendidas em sua individualidade. A escola, neste sentido, carece de transformação e ressignificação de aspectos políticos, sociais e pedagógicos.

Uma escola fundamentada nos princípios da inclusão é uma escola de qualidade para todos, cujo direito à igualdade de oportunidades é oferta a cada um que necessita, em função de seus interesses e características individuais.

O movimento da inclusão teve início em 1981, cujo marco foi a realização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, realizado pela Organização das Nações Unidas – ONU. Este acontecimento contribuiu para a evolução do conceito de inclusão, a partir de eventos relacionados à discussão sobre o tema, como a adoção do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1982), Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para pessoas com Deficiência (1993), e a Declaração de Salamanca (1994). De acordo com o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, o período de 1983-1992 foi proclamado como a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas e a Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em 1990, estabeleceu o ano de 2010 como o ano para a conclusão de uma sociedade para todos.

É importante ressaltar que a Assembleia Geral da ONU, em 1990, apresentou explicações sobre o modelo de Sociedade Inclusiva, ou Sociedade para Todos, determinando que a sociedade deve estar estruturada para contemplar e atender às necessidades do cidadão, considerando o princípio de que todos têm os mesmos direitos perante a sociedade.

O conceito de inclusão é expandido e ampliado a partir do momento em que não somente defende questões das pessoas com deficiência, mas

considera o direito de todos os cidadãos, reivindicando igualdade de direitos para todos que de alguma forma encontram-se excluído da sociedade e dos serviços por ela prestados.

Em Kelman (2005), encontramos a seguinte afirmação sobre inclusão:

“A promoção de uma educação para todos caracteriza a luta pelo direito à educação não apenas de pessoas com deficiências, mas também de meninas (em certos países fundamentalistas em que lhes é dificultada a educação), de filhos de imigrantes, de povos indígenas, ciganos, etc.” (p.16)

Tal afirmação colabora com o entendimento de que uma sociedade para todos deve ser plural e deve estar aberta às diferenças.

Ações governamentais, como a publicação do Decreto n. 3.956, de 2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, o Decreto 5626, de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, entre outros, têm por objetivo a consolidação desta sociedade tão sonhada e justa para todos.

O conceito de cidadania completou-se efetivamente após a Segunda Guerra Mundial, configurando a valorização da vontade e das necessidades da maioria e, sobretudo, o respeito às minorias, suas necessidades e peculiaridades.

O Artigo 1º Constituição da República Federativa do Brasil (1988) afirma que a República Brasileira constitui-se em Estado Democrático de Direito, fundamentado na soberania, dignidade da pessoa humana, cidadania, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político. O Artigo 3º, também da Constituição, traça as diretrizes da sociedade inclusiva brasileira, determinando ao Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades e a promoção do bem a todos. No entanto faz-se necessário que a sociedade supere os paradigmas de mera afirmação da igualdade de todos perante a lei e promova ações substanciais de participação política, econômica e profissional de todos, configurando ações afirmativas em favor das minorias.

Vivemos um momento em que o processo de globalização se concretiza, predominantemente, pela mundialização da economia promovendo maior

competição e mais desigualdades entre os países em desenvolvimento, acarretando índices inaceitáveis de injustiça social e comprometendo o direito de ir e vir do cidadão, que são princípios da inclusão social. Entendemos que para que estes direitos sejam assegurados, o Estado tem por dever a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e comprometida com os ideais de paz e prosperidade para todos, através de políticas públicas compensatórias e eficazes.

2.2 Desafios da Educação Especial e das Escolas inclusivas

“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.”

Vygotsky

Diante dos desafios, incertezas e dificuldades, concordamos com a teoria vygotskyana de que a educação de uma criança com defeito, termo utilizado pelo autor em sua época, não exige uma pedagogia especial, pois se trata apenas de uma educação dentro da Pedagogia Geral. Segundo o autor é inadmissível considerar que a educação desta criança seja orientada mais pela enfermidade, ou defeito, do que pela saúde.

Na década de 60, com os movimentos sociais em favor dos direitos humanos, a sociedade passou a tomar consciência dos grandes prejuízos da segregação e da marginalização de grupos minoritários. Essas práticas tornaram-se intoleráveis e inadmissíveis alicerçando uma espécie de base moral para o embasamento de uma proposta de integração, cujo argumento era o de que toda criança com deficiência teria o direito de participar de todos os programas e atividades concedidas às demais crianças.

Neste modelo nomeado de Integração, os alunos deveriam ser preparados para serem preferencialmente integrados no ensino regular e o atendimento paralelo era oferecido em sala de recursos. Objetivava-se manter o aluno em ambiente o mais adequado possível, alterando o nível de integração, conforme o desenvolvimento deste (LEÃO, 2004).

O fato dos educandos com necessidades educacionais especiais não serem entendidos e considerados como seres históricos e culturalmente contextualizados, marcou o grande problema do processo de Integração, onde

os alunos deficientes deveriam se adaptar à realidade e ao padrão dos demais alunos “normais”. Desta forma a Integração ficou restrita ao encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares sem que estas se adaptassem para recebê-los.

A atenção à questão do atendimento aos alunos com necessidades especiais foi marcada com a realização de eventos importantes como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, que reuniu educadores de diferentes países, aprovando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1994 a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais estabelece que *“as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”, já que tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...), construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos”* (UNESCO, 1994, p. 8-9). Mader (1997) registra que se trata de um contexto em que está nascendo um novo paradigma, o da inclusão, que considera a diversidade e a diferença como algo próprio e natural à relação entre as pessoas.

O paradigma da inclusão é globalizado no final do século XX e torna-se palavra de ordem em quase todas as ciências humanas. No entanto reconhecia-se a necessidade de uma reforma educacional com o objetivo de prover uma educação de qualidade a todos os alunos, uma escola que não seleciona crianças a partir de suas diferenças individuais sejam elas orgânicas sociais ou culturais. Este paradigma rompe com a idéia de “aluno padrão” e a suposição de que existe um único processo de ensino-aprendizagem “normal e saudável” para todos os sujeitos (GLAT & NOGUEIRA, 2002) e representa o processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, constituída por um modelo clínico, onde a deficiência é vista como doença crônica.

A educação inclusiva, a partir da segunda metade da década de 90, tornou-se referência internacional, desde então as teorias e práticas inclusivas ganham espaço em diversos países, inclusive no Brasil. Este modelo propõe que todo aluno, independentemente do grau de comprometimento, esteja inserido no ensino regular, sendo de responsabilidade da escola o preparo e as adaptações devidas, para o seu acolhimento. Neste cenário um dilema é

estabelecido, quanto ao propósito da escolarização em si. Um grande debate tem sido realizado frente às vantagens e desvantagens da inclusão escolar. As propostas de inclusão variam, considerando a inclusão total, onde todos os alunos devem ser educados apenas na sala regular e a proposta de que a diversidade e multiplicidade de características implicam na existência de um contínuo de serviços e de opções.

A Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 assegura, entre outros direitos, o atendimento especializado por professores com especialização adequada ao nível médio e superior, bem como docentes do ensino regular capacitados para a colocação desses educandos nas classes comuns.

O processo de inclusão requer maior atenção, tendo em vista que não se trata apenas da inserção do aluno no ensino regular, mas é necessário que a escola promova adaptações físicas e pedagógicas, incluindo o debate sobre o atendimento especializado aos alunos que apresentem maiores dificuldades no acompanhamento da classe regular e a formação dos professores.

A implantação da educação especial, segundo Oliveira & Glat (2003), requer uma postura nova da escola regular. O projeto Político Pedagógico e o currículo devem conter ações que viabilizem a inclusão social, bem como o uso de práticas educativas diferenciadas.

O documento “Referenciais para Formação de Professores” (MEC 1999) postula que o desenvolvimento profissional do professor deverá promover autonomia e condições para assumir o controle de seu trabalho, pois só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seu aluno. O objetivo da formação, segundo as concepções contidas nestes referenciais, é a profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências.

A educação especial neste sentido, não mais é concebida como um sistema paralelo, mas como um conjunto de medidas em que autoridades e sociedade como um todo devem promover ações em todas as instâncias, principalmente na formação dos profissionais envolvidos.

A inclusão pressupõe, entre outras condições, um ensino de qualidade, em que a formação do professor é uma realidade que merece atenção ao ser analisada. Pesquisas e resultados indicam que os professores não estão recebendo esse tipo de qualificação, mantendo-se despreparados para lidar com alunos que apresentem dificuldades e deficiências. Tal realidade é

também declarada pelos professores inseridos nestes contextos, confirmando uma outra forte realidade, em que o sistema educacional apresenta dificuldades para a efetivação das políticas de inclusão, não sendo capaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

É consensual a afirmação de que a formação de professores, apesar dos avanços e ações desenvolvidas no Brasil, não tem alcançado êxito no sentido de contribuir com o desenvolvimento dos alunos como pessoas, no sucesso nas aprendizagens escolares e principalmente como cidadãos detentores de direitos e deveres na sociedade do conhecimento.

As discussões e debates sobre educação especial no Brasil é hoje um fenômeno de retórica. Permanecemos na luta pelo acesso, no entanto o acesso não é suficiente e nem garantia de inclusão. A tradução da filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade e prática dos sistemas e das escolas exige conhecimento e prática. E para tanto, faz-se necessário responder a algumas questões: Quais práticas são necessárias à superação de uma educação que costuma ser contrária aos ideais da inclusão social e educacional? Quais são os conhecimentos necessários para fundamentar estas práticas? Como são elaboradas e implementadas as políticas públicas para a educação especial?

2.3 Políticas Públicas de Educação Especial Inclusiva

O conceito de escola inclusiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC/SEESP, 1998), traz implicações para a construção de uma nova postura da escola regular que deve trazer como proposta para o Projeto Político Pedagógico, no currículo, na avaliação, nas metodologias e estratégias de ensino ações que promovam a inclusão e o acesso de maneira diferenciada, considerando a realidade individual de todos os alunos. Em uma escola inclusiva a diversidade deve prevalecer em detrimento da homogeneidade.

As políticas educacionais brasileiras, seguindo diretrizes internacionais, apresentam um projeto de educação “inclusiva” de caráter nacional, estadual e municipal. Os documentos que têm dado sustentação à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva nacional e internacional são: A

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o documento da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999), a Constituição Nacional (1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), além de decretos e leis.

Destacamos para efeito de fundamentação às discussões aqui apresentadas, a Lei nº 10.436/2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e o Decreto n. 5.626/05, que regulamentou a Lei n. 10.436/2002 e que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras a certificação da proficiência do ensino de Libras, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos e a organização do ensino bilíngue para a inclusão do aluno surdo, dentre outros decretos importantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fundamenta-se no Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Esse documento objetiva: *“assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. arquitetônica, nos transportes, nos*

mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.” (p.8). Ainda, sobre a inclusão e sobre a formação do professor de alunos surdos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê:

“Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras aos demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.” (p.11)

No Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Entre os eixos apresentados estão: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, 2007, é também reafirmada a visão sistêmica da educação, cujo objetivo é superar a oposição entre educação regular e educação especial.

“Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.” (p.9)

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece entre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (MEC, 2008).

No entanto cabe refletir sobre a elaboração das políticas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais, onde as diretrizes políticas de reformas pelos princípios da inclusão escolar são anunciadas.

Pesquisadores como Ferreira (1994) apontam que a inclusão da forma que vem sendo implantada é muito preocupante. Ele adverte para o fato de quem está estabelecendo as diretrizes integracionistas e considera que não se pode apenas inserir os alunos na escola, sem considerar suas peculiaridades e necessidades. A escola precisa ser questionada em seu papel social, na organização pedagógica, nas concepções e sobre os resultados obtidos na aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Fuller & Clarck (1994) indicam a tendência de padronizar o processo de inclusão como sendo uma das falhas comuns das propostas de políticas de inclusão escolar. Essa tendência denuncia a intenção de padronizar o processo, rumo à compreensão de que seria possível desenvolver uma

perspectiva nacional única, sem levar em consideração os contextos locais, como os sistemas estaduais e municipais.

Destaca-se nesta consideração um problema localizado e identificado nas ações promovidas em favor do processo de inclusão, como por exemplo, a formação do professor, que é a chamada descontinuidade dos programas e projetos elaborados e muitas vezes executados. Observa-se uma interrupção brusca nos processos, uma vez que parece ser uma ação ou medida isolada, sem que haja posteriormente um trabalho de avaliação e/ou de continuidade e acompanhamento do que foi realizado. O professor pode ser considerado como um elo entre políticas públicas e a sociedade, no entanto o despreparo do professor é considerado e apontado pelos órgãos brasileiros, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar/acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais e em especial no que concerne à educação do aluno surdo.

As transformações no sistema educacional são condições cruciais e ressaltamos as transformações necessárias aos educadores envolvidos neste processo. No entanto não há como falar de formação do professor da educação especial, sem considerar a formação geral de todo e qualquer professor.

O problema da baixa qualidade na formação de professores é o reflexo da indefinição de programas, projetos e cursos capazes de alcançar toda amplitude educacional. BUENO (1999) destaca que a indefinição sobre a formação de professores,

“aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional.” (p.18)

Esta questão é de extrema importância no contexto geral da educação especial sobre a formação do professor, pois o que se discute é como formar professores que atuem na educação especial, a partir de um novo paradigma, que considere a diferença e a diversidade.

Pensar na formação do professor do aluno surdo não é possível de maneira isolada, devendo sim considerar a formação do professor em geral e portanto, sujeita às diversas discussões nas diferentes esferas da sociedade,

corroborando uma nova institucionalização do professor e um novo papel para o Estado e para a sociedade civil, frente à realidade instaurada.

Vygotsky, que preconiza que o atendimento do desenvolvimento do aluno, o ritmo de aprendizagem e o papel de ensinar do professor serão possíveis, quando o professor estiver devidamente preparado. No entanto, cabe ressaltar que tal proposta deve ser considerada entendendo-se que a aprendizagem supõe a ação do outro e acontece com o outro e para isto a formação do professor deve assegurar-lhe as condições de mediar processos “edificadores e equilibradores”, (VYGOTSKY, 1998), para o desenvolvimento da criança.

Skliar (1997), em seus estudos sobre formação de professores, destaca a dimensão e os significados políticos que circulam na escola sobre a surdez e os surdos. Skliar, assim como Salles (2007), Kelman (2005), entre outros, destacará a importância da língua de sinais e o acesso dos surdos à segunda língua.

Neste estudo, abordaremos a realidade e as perspectivas de professores de alunos surdos, em contexto de formação continuada, no intuito de contribuir para o aperfeiçoamento em seu processo de formação, a partir de suas concepções de aprendizagem na educação de surdos. Para isto colocamos as seguintes questões: quais as grandes dificuldades encontradas no processo de ensino do aluno surdo? Quais os desafios enfrentados na cotidianidade escolar pelos professores destes alunos? Qual a contribuição e o impacto da formação continuada no exercício da prática docente, considerando-se aspectos socioeducacionais? Estes serão os assuntos do próximo capítulo, onde daremos atenção à importância do cotidiano escolar na relação do professor e do aluno surdo, aos aspectos linguísticos envolvidos no processo de ensino do aluno surdo e às dificuldades apresentadas pelos professores.

CAPÍTULO 3 - A SURDEZ E O COTIDIANO ESCOLAR

3.1 Cotidianidade e educação de surdos

“A vida cotidiana é a vida de todo homem. É a vida do homem inteiro.”

(Heller, 2008, p. 32)

A formação do homem começa nas esferas da vida cotidiana, processo este, iniciado já no nascimento, quando se inicia também a inserção no universo cultural humano e se estende por toda vida.

A vida cotidiana, portanto, é parte inerente a todo e qualquer humano. O homem não se desliga inteiramente da cotidianidade e participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade (HELLER, 2008). Nesse sentido é que os estudos e interesses pelas implicações da cotidianidade escolar tornaram-se de grande interesse para a pesquisa educacional, sobretudo no que se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias e é neste sentido também que dedicamos especial atenção aos aspectos relacionados ao cotidiano escolar.

Segundo Leontiev (1978), o psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana, material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história da humanidade, processo este mediado por outros indivíduos, considerado, portanto como um processo educativo.

Para Heller, a vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do homem, como a linguagem, objetos e instrumentos culturais e a vida não cotidiana é composta por atividades voltadas para a reprodução da sociedade, por meio de usos e costumes.

Ao longo da formação dos indivíduos em sua vida cotidiana, estruturam-se determinadas formas de pensamento, de sentimento e de ações típicas

dessa esfera da vida social e necessárias para a própria reprodução da existência do indivíduo. Assim, podemos concluir que a formação dos indivíduos no âmbito da vida cotidiana determina a estruturação daquilo que poderíamos denominar de *psiquismo cotidiano*.

Para Vygotsky (1998), na perspectiva histórico-cultural, o homem é constituído e constituidor do meio em que está inserido:

“...a maturação per ser é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento destes comportamentos caracteriza-se por transformações complexas qualitativas, de uma forma de comportamento em outra.” (p.21)

O homem e o desenvolvimento humano, nesta perspectiva, passam a ser vistos de uma nova forma, pois consideram o homem em relação as interações com o meio social. Este processo só é possível se tiver acesso aos bens culturais que compõem sua história.

Gonzalez Rey (2003) compartilha deste entendimento e destaca que o sujeito se constitui e é constituído pelo meio social, sendo afetado pelo meio em uma relação dialética e processual. Desta forma propõe-nos perceber o sujeito em constante desenvolvimento, organizado a partir dos sentidos e significados que acompanham a ação do sujeito, normalmente de maneira inconsciente. Esta subjetividade individual, para Gonzalez Rey, se constitui graças à inserção do sujeito no meio social, que por sua vez é constituidor da subjetividade social e neste contexto vai se constituindo enquanto sujeito.

O pensamento humano é estruturado a partir das experiências sócio-históricas, determinado pelas condições sociais nas quais as pessoas vivem e reproduzem certas características da realidade material e social com o qual essas pessoas interagem. O psiquismo humano, de forma geral, sintetiza ou reproduz certas características da cotidianidade.

Uma das características da vida cotidiana e de maior dominância, para Heller, é a espontaneidade, que permite ao homem a liberdade de agir, sem necessariamente manter uma relação consciente para com todos os elementos da vida humana.

No entanto, mesmo ciente de que o psiquismo humano reproduz certas características da cotidianidade, como espontaneidade, probabilidade, pragmatismo, entre outras, não podemos esquecer que o professor está inserido em contextos, que muitas vezes, limitam sua liberdade de ação. Diante disto, faz-se necessário entender o significado da atividade pedagógica, como elemento importante na pesquisa sobre o a realidade escolar (BASSO, 1994), pois é fundamental para a compreensão do que motiva a atividade docente, ou seja, qual é o sentido pessoal atribuído a essa atividade, uma vez que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social.

Para Saviani (2000, p. 17) “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. O professor, segundo Basso (1998), é o condutor da atividade pedagógica e responsável pela transmissão de forma sistematizada e organizada, do conhecimento historicamente acumulado.

Proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou seja, para que os mesmos se engajem em atividades de aprendizagem é justamente a significação social da atividade pedagógica. O professor é responsável pela elaboração e implementação de estratégias que organizem situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta aspectos como conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-los.

Cabe ao professor, em suas práticas pedagógicas, inserido no cotidiano escolar e em sua própria cotidianidade, garantir que o aluno tenha acesso ao “conhecimento elaborado, sistematizado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2000, p. 19).

Este saber, segundo Heller, é o saber não-cotidiano, é o saber humano-genérico. Constituem-se saberes não-cotidianos, como a ciência, a arte, a filosofia, a moral, etc. Estes saberes são aqueles que elevam o humano-genérico, possibilitando a “consciência de nós”, configurando a “consciência do Eu.”

A significação social das atividades pedagógicas é garantir que os alunos se apropriem do conhecimento não cotidiano e ao professor cabe a organização de sua prática, com vistas ao atingimento desses objetivos.

Compreender qual o sentido pessoal da atividade docente atribuído pelo professor é essencial, pois de acordo com Basso, a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social da prática docente, pois se o esse significado estiver apenas relacionado aos princípios de sobrevivência, trabalhando apenas pelo salário, haverá cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais.

3.2 Situação linguística do aluno surdo e dificuldades apresentadas

“Contrário ao modo como muitos definem surdez, isto é, como um impedimento auditivo, pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos”
(WRIGLEY, 1996)

A formação do professor na atualidade tem sido amplamente discutida, tendo em vista ser premissa básica para um ensino de qualidade. Destacamos neste sentido a função social desempenhada pelo professor, uma vez que a sociedade participa diretamente da formação do cidadão. O professor independente de sua formação, como menciona Artrolli (1999), é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado.

Entre as questões de pesquisas que têm sido alvo de debates acirrados entre os estudiosos do tema, assinalamos a diversidade de concepções de formação de professores vigente no Brasil contemporâneo, considerando o profissional, que teve uma formação generalista para a Educação Especial.

É necessário antes de avançarmos nas considerações sobre este tema, ter claro o papel desse profissional no contexto da educação. Afinal ele tem a função de participar da construção da aprendizagem do aluno, através do planejamento que propiciará o aprendizado do aluno, e para isto, como afirma Oliveira (2002) o professor deve apresentar uma formação teórica e construção de sua prática pedagógica. A organização da prática didático-pedagógica do professor deve objetivar e estimular a aprendizagem conceitual-significativa, de modo que o aluno sinta prazer em se relacionar com o conhecimento.

Na perspectiva da educação inclusiva pressupõe-se, entre outras, um ensino de qualidade, em que a formação do professor é uma realidade que

merece atenção, tendo em vista ser imprescindível para que tal processo de inclusão ocorra de maneira a contemplar os pressupostos educacionais inclusivos.

Objetivando investigar como poderia ser a formação de professores do ensino regular, na perspectiva da inclusão escolar, Pereira (2002) desenvolveu um estudo de avaliação de professores e alunos de magistério, em nível médio, em São Carlos, interior de São Paulo. Nesse projeto, devido à falta de conhecimento sobre o próprio o conceito de inclusão, foi necessária a realização de um curso informativo de trinta horas, para que alunos e professores pudessem analisar se este tema poderia fazer parte do currículo dos cursos de magistério. A avaliação do curso constou da aplicação de questionários e grupos focais de professoras e alunas do magistério, onde os depoimentos dos participantes evidenciaram que muitos alunos e professores não tinham conhecimento prévio sobre a proposta de inclusão e sobre como atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizaram ainda a necessidade de reformulação dos cursos de formação de professores e prioritariamente a preparação dos formadores de professores.

No entanto, faz-se necessário considerar o despreparo do professor do ensino regular, em que inúmeros são os alunos com dificuldades de aprendizagem, disciplinas, necessidades especiais. *Se considerarmos que o ensino regular tem excluído, sistematicamente, larga parcela da população escolar por apresentar problemas pessoais das mais diversas origens, então será possível ter uma boa ideia de como a inclusão é desafiadora* (BUENO, 1999)

A profissão docente na contemporaneidade exige um novo perfil, balizado em estudo, reflexão e desenvolvimento de competências práticas realmente significativas. Perrenoud (2000) destaca que uma condição para transformação escolar é a “profissionalização do profissional” da educação e para tanto, ele elenca três aspectos que precisam estar presentes: a responsabilidade, o investimento e a criatividade.

A formação deste profissional deveria ser de caráter geral, com conhecimentos específicos para o atendimento especializado e de apoio ao professor regular. O artigo 8º do Plano Nacional de Educação (MEC, 2000), aponta a importância da integração entre professores da educação especial e

da educação regular. Na questão do aluno surdo, as dificuldades vão além desses aspectos, tendo em vista a ausência de formação específica nesta área. Frequentemente identificamos alunos que não têm suas necessidades educacionais interpretadas como “especiais” por parte dos professores, os quais se mostram despreparados ou pouco apoiados nos sistemas de ensino.

As consequências dessas constatações são manifestadas pela exclusão em sala de aula, em que o aluno surdo não consegue acompanhar o processo educativo que essencialmente não é preparado e adaptado para acolhê-lo em suas condições específicas, como as características próprias de cada aluno.

Diante desse princípio e considerando a educação como uma das molas mestras, através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, é necessário se reconhecer a necessidade de uma formação de professores que contemple as necessidades e os desafios impostos pelo paradigma da educação universal e da educação para todos (UNESCO, 1994).

O professor nesta pesquisa, como constatará nos depoimentos presentes nas sessões de grupo focal, realizados neste trabalho, sinalizam frequentemente que o sistema educacional apresenta dificuldade para a efetivação das políticas de inclusão, não sendo capaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e desconsiderando o professor enquanto sujeito ativo deste processo de inclusão do aluno surdo. Os cursos de formação de um modo geral dão especial atenção à teoria, à didática, mas não conciliam estes conhecimentos com a prática. Os currículos costumam ser distanciados da prática, não preparando o professor de maneira eficiente para trabalhar com a diversidade em sala de aula (GLAT, 1998). Esta mesma autora defende que a formação deste professor deve ser sólida e integral, possibilitando mudanças em sua prática pedagógica.

Ao se pensar em condições específicas, destaca-se o respeito às características próprias de cada aluno. Neste sentido cabe-nos, como ponto de partida, compreender que a inclusão “parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução de todas as pressões excludentes.” (BOOTH, 1998, p. 24)

Na questão do aluno surdo, as dificuldades vão além destes aspectos, tendo em vista a precariedade de cursos de formação de professores voltados especificamente para esta área. Esta realidade compromete o processo de aprendizagem, pois o professor enfrenta grande dificuldade em exercer seu papel de mediador, tendo em vista, entre outras dificuldades, a ausência de uma comunicação efetiva, por falta de conhecimento da língua de sinais, tendo em vista ser esta a grande especificidade do aluno surdo.

Novas perspectivas têm sido delineadas no contexto educacional e proporcionado à educação de surdos um cenário mais favorável. Destaca-se neste cenário uma reflexão refinada sob dois pontos de vista – o linguístico e o educacional - o que se credita ao conhecimento tácito de que a situação linguística e educacional dos surdos é assunto para tratamento interdisciplinar e multidisciplinar (SALLES, 2007).

Dessa interlocução extraem-se subsídios para a intervenção social e educacional qualificada. Uma perspectiva interdisciplinar na investigação das condições em que se manifesta o bilinguismo no contexto do educando surdo e o uso de indicadores relativos à sua situação sócio educacional constituem requisitos na formulação de perguntas de investigação científica e no entendimento dos resultados alcançados, para a elaboração das políticas educacionais.

É particularmente interessante a situação linguística da pessoa surda e ao se falar de implicações linguísticas para o surdo, volta-se para a questão das línguas, como afirma Quadros (2003):

“Ao se falar de implicações linguísticas para os surdos, está-se voltando para a questão das línguas, uma vez que a educação de surdos sempre envolveu o reconhecimento ou não da língua de sinais, a língua das pessoas surdas. Como a língua de sinais é uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos, sempre foi (e ainda é) alvo de manifestação de tensão entre os grupos envolvidos, manifestando a delimitação de fronteiras.”
(p.95)

A situação linguística do aluno surdo é complexa e como ponto de partida é importante apresentar o que se entende por língua, linguagem e implicações linguísticas. Para Lyons (1987) a linguagem é como um sistema de

comunicação natural ou artificial, humano ou não. A linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa, incluindo a própria língua. Chomsky (1986; 1995) utiliza o termo 'linguagem' num sentido mais restrito: é um sistema linguístico com determinadas regras, altamente recursivo, pois permite a produção de infinitas frases. A língua, portanto, é tratada enquanto sistema.

A língua e a linguagem podem ser compreendidas em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social, ao interferir na expressão humana final. Segundo a Declaração dos Direitos Humanos, de 1954, bem como a Declaração de Salamanca, de 1994, os alunos surdos têm o direito de acessarem o conhecimento por meio de sua língua, a língua de sinais, que é o início, o meio e o fim das interações sociais, políticas e científicas (QUADROS, 2003).

A língua de sinais é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno surdo, bem como na ampliação das possibilidades de aquisição de uma segunda língua. Uma das implicações do reconhecimento dos direitos linguísticos do surdo, no sentido de Vygotsky (1978), é considerar a língua como parte essencial e de constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações e interações sociais.

Soma-se ainda à aceitação dos direitos linguísticos do surdo de ter acesso à língua de sinais, o entendimento da língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica e da língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

No entanto ainda é notória a resistência em relação à língua de sinais, como a realidade relacionada com o processo/desenvolvimento acadêmico. Muitos são ainda os profissionais que desacreditam que a língua de sinais possibilita a discussão dos avanços científicos e tecnológicos que cabem a escola trabalhar. À escrita é delegada a função de realizar tal discussão e mais uma vez constata-se a sobreposição do português (língua da maioria) à língua de sinais, como aconteceu ao longo da história da educação de surdos (FISCHER; LANE, 1993).

O processo educacional do aluno surdo deve ser garantido mediante interação linguística, em língua de sinais.

Quadros (2003) atesta que:

“O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira. Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. (p. 99)

A organização do currículo, portanto, deve ser pensada e organizada em uma proposta visual-espacial possibilitando que o aluno acesse todos os conteúdos em sua própria língua, reconhecendo a diversidade. A língua é responsável pelas interações sociais.

“Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro.” (QUADROS, 2003)

Uma proposta educacional para surdos deve considerar as implicações linguísticas e a necessidade de se repensar as práticas atuais e necessárias, como por exemplo, interação do aluno com interlocutores surdos, o acesso à língua de sinais, a aquisição do português como segunda língua (SALLES et al, 2002).

Lacerda (2006), ao analisar a problemática que envolve a inclusão e a educação bilíngue do aluno surdo, afirma que:

“...para o aluno surdo, que deve cursar o ensino fundamental, será efetivamente melhor uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que compartilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver mais plenamente possível, como é oportunizado para crianças ouvintes no ensino fundamental.” (p. 181)

Concordamos que todas estas transformações necessárias e adaptações no sistema educacional são condições cruciais, bem como

transformações aos educadores envolvidos neste processo. Na questão do aluno surdo, as dificuldades vão além destes aspectos, tendo em vista a precariedade de cursos de formação de professores voltados especificamente para esta área. Esta realidade compromete o processo de aprendizagem, pois o professor enfrenta grande dificuldade em exercer seu papel de mediador, tendo em vista a ausência de uma comunicação efetiva, por falta de conhecimento da língua de sinais, o que possibilitaria uma relação dialógica com o aluno.

A presença do intérprete nestes contextos, de acordo com Lacerda (2006), não garante o atendimento específico da surdez, seja pela falta de reflexão e compreensão do papel deste profissional, seja pela indisponibilidade, constatada na maioria dos casos. No entanto, segundo a mesma autora:

“A presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-las) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. Para que este ambiente seja minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas.” (p. 177)

Paralelamente, existem estudos que apontam para resultados positivos, com soluções inovadoras. Kelman (2005) descreve resultados de experiências bem sucedidas no trabalho de co-docência desenvolvido entre o professor regente ouvinte e o intérprete de língua de sinais, que costuma ser, no ensino fundamental, outro professor em sala de aula.

A proposta de co-docência é mais do que ter dois professores em sala de aula. Trata-se de desenvolver ações conjuntas, onde ambos planejam, elaboram e desenvolvem as estratégias pedagógicas com vistas ao estabelecimento de um ambiente adequado e de pleno respeito à diversidade e aos limites de todos os alunos. A co-docência ajuda a evitar a cisão de uma turma em duas, onde o professor generalista e o professor especialista cada um “cuida dos seus”. Kluwin (1999) enfatizou aspectos e qualidades dos co-

docentes, tais como envolvimento profissional e muita motivação, além da disponibilidade de tempo para o planejamento conjunto da aula.

Entre as experiências positivas de inclusão do aluno surdo, vale a pena mencionar um estudo realizado por Luckner & Muir (2001) que investigou as causas de sucesso entre estudantes surdos americanos de escolas inclusivas públicas. Entrevistaram vinte alunos surdos das últimas classes do ensino fundamental, seus pais, professores, intérpretes e “anotadores” (*note takers*) dos conteúdos. Apenas três dos vinte alunos faziam uso desse último profissional, que trabalhava com processamento de texto, de forma que o aluno pudesse ler, na hora, o que o professor estava falando. As entrevistas indicaram que esses alunos prestavam muita atenção às aulas, perguntavam sempre que tinham dúvidas, tinham autoestima elevada, eram altamente estimulados pelos seus pais, professores, intérpretes e anotadores, além de utilizarem equipamentos auxiliares como aparelho de amplificação sonora, sistemas FM (frequência modulada), computadores, telefones com texto (TDD) e *closed caption*. Além disso, liam muito e tinham habilidades avançadas de compreensão e organização escolar.

O total envolvimento dos pais contribuiu para isso. Não mediram esforços para aprender Língua de Sinais e poder se comunicar com seu filho, além de prover atendimento fonoaudiológico e estar sempre cuidando da manutenção das próteses auditivas. Finalmente, de acordo com professores, intérpretes e anotadores, três fatores eram os predominantes para o sucesso de seus alunos: apoio familiar, determinação e personalidade extrovertida.

É sabida a dificuldade encontrada pelas pessoas surdas na aprendizagem e no uso da escrita, que se devem principalmente à diferença linguística. Este aprendizado é importantíssimo, considerando-se que o domínio da escrita na língua portuguesa constitui instrumento essencial de acesso ao conhecimento e de comunicação interpessoal.

Ressaltamos que as experiências educacionais sempre se basearam no desenvolvimento da linguagem, deixando de lado o processo de desenvolvimento integral do aluno surdo. As práticas pedagógicas para o alcance deste desenvolvimento, ainda hoje, são através de métodos de oralização. Quadros (2003) ressalta que:

“Entretanto, apesar de todo esse empenho, os resultados que advêm de tal esforço foram drásticos. A maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstra o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. Todos os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.” (p. 97)

As metodologias utilizadas para o ensino, entretanto, são as mesmas que se usam com alunos ouvintes, baseando-se em competência lingüística oral e nos aspectos fonológicos da linguagem, em detrimento de aspectos como sintaxe, semântica e pragmática (CÁCERES, 2004). O aluno surdo faz as suas narrativas preferencialmente em língua de sinais, mas vai encontrar na expressão escrita do português a possibilidade de expressar para o mundo ouvinte, incluindo-se o professor e seus pares, suas formas de refletir sobre a realidade. Desta maneira é conclusivo afirmar que se faz necessário uma mudança de postura no que diz respeito ao ensino formal em sala de aula.

Em Fernandes (2000) encontramos uma análise sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda, onde prioriza o suporte linguístico na língua de sinais e considera os efeitos dos atrasos da linguagem, destacando as implicações da função organizadora da linguagem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda, que muitas vezes entra em contato com a língua de sinais tardiamente.

O contexto bilíngue do aluno surdo configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. A questão não é se uma ou outra língua fará parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, bem como para as diferentes funções que apresentam no cotidiano escolar da pessoa surda (QUADROS, 2006).

Carvalho e Marinho (2007) colaboram com esta compreensão afirmando que:

“... educação bilíngue significa oferecer aos alunos conteúdos de aprendizagem nas duas línguas, não somente a tradução do português para Libras.” (p. 120)

A consideração do que de fato é uma educação bilíngue para surdos implica em uma reflexão sobre a reformulação das bases educacionais, dos parâmetros que devem reger as diretrizes desta educação no Brasil. O que deve ser de fato reconstruído não é o surdo, mas o projeto educacional destinado a ele.

Fernandes (2005) aborda o papel dos educadores, incluindo a família, nas questões que envolvem o bilinguismo na educação e afirma que esta questão:

“... ainda pertence a uma linha fronteira entre o pensamento mais abrangente, uma filosofia educacional com bases bastante sólidas e objetivas, pautadas no respeito a uma visão que englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural, e outra visão, a de apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo.” (p. 54)

Uma educação genuinamente bilíngue para surdos não deve ser entendida como apenas a inclusão da língua e sinais na sala de aula, ou da simples tradução do conteúdo pedagógico para a língua de sinais. Neste sentido é necessário dar voz a surdos e ouvintes, garantido o espaço da interlocução. Trata-se aqui de um desafio a ser enfrentado no sentido de ser obter uma educação genuinamente bilíngue e inclusiva, respeitando direitos linguísticos e de cidadania.

Com este estudo pretendemos nos aproximar de respostas que contemplem às seguintes perguntas: Quais as concepções pedagógicas que os professores de alunos surdos têm da educação destes alunos? Quais visões têm deste aluno, no que diz respeito às suas especificidades linguísticas? Quais dificuldades encontram em suas práticas pedagógicas com estes alunos? Qual o impacto dos cursos de formação continuada em que participam? Foi buscando responder a essas perguntas que desenvolvemos nosso trabalho empírico.

CAPÍTULO 4

OBJETIVOS

Esta dissertação tem o objetivo geral investigar as concepções pedagógicas de professores de alunos surdos, a visão que têm desses alunos no que diz respeito às suas especificidades linguísticas, as dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, considerando ainda o impacto dos programas de formação desse profissional e as implicações do seu conhecimento da língua de sinais.

CAPÍTULO 5 - CAMINHO METODOLÓGICO: um estudo empírico

5.1 Pesquisa qualitativa

Neste capítulo apresentaremos a opção metodológica que norteou a pesquisa sobre a formação de professores de alunos surdos, a partir dos embasamentos teóricos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, do ponto de vista educacional e linguístico e do embasamento dos princípios da epistemologia qualitativa.

De acordo com Charlot (2006), o processo metodológico na pesquisa educacional é configurado pelo espaço e pelo contexto social que permite ao pesquisador construir as informações para dar sentido ao objeto estudado.

A metodologia configura-se como um conjunto de estratégias, que são utilizadas pelo pesquisador no contexto da pesquisa empírica para construir as informações acerca da realidade examinada. As metodologias de pesquisa podem ser agrupadas em qualitativas e quantitativas, no entanto:

*“Métodos quantitativos e qualitativos são mais que apenas diferenças entre estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados. Esses enfoques representam, fundamentalmente, diferentes referenciais epistemológicos para teorizar a natureza do conhecimento a realidade social e os procedimentos para se compreender esses fenômenos.”
(FISTEAD, 1979 p.45)*

As metodologias qualitativas pressupõem maior envolvimento, onde o pesquisador dispõe de um tempo maior para examinar a realidade, seja observando, participando, ouvindo dialogando, integrando o espaço social legitimado com o seu objeto de estudo. Neste sentido, as pesquisas qualitativas lidam com interpretações das realidades sociais (BAUER & GASKELL, 2002).

Ao se realizar uma pesquisa qualitativa, deve-se em primeiro lugar definir qual o problema a ser pesquisado, delimitando-se a natureza das perguntas, ainda que elas permitam a geração de respostas individualizadas e complexas. É necessário assumir o pressuposto de que a representatividade desses dados “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a descrição densa dos fenômenos estudados em

seus contextos e não à sua expressividade numérica” (GOLDENBERG, 1997, p. 50). Esse tipo de abordagem nos permite responder questões muito particulares, enfocando um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Para compreendermos como a formação de professores impacta a educação de surdos, consideramos necessário realizar uma pesquisa que abordasse as concepções desse profissional em relação à sua prática.

Compreendemos a realidade social como uma totalidade complexa, onde os processos e fenômenos estão em constante e permanente interação construtiva. Esta compreensão expressa o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade social.

Gamboa (*apud* FAZENDA, 1999, p. 37) afirma que:

“a produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem como sujeito veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo transformador da natureza.”

Sintetizando, afirmamos a ciência como um produto social e nesta mesma abordagem, o homem também como um ser social e histórico, ainda que determinado por contextos, políticos, econômicos e culturais, transformador da realidade social e transformador desses contextos.

A educação é vista como uma prática social nas formações sociais e juntamente com outras instancias culturais é o espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam produção de novas formações sociais.

As concepções epistemológicas e teórico-metodológicas receberam grande contribuição de diversas áreas do conhecimento como a Antropologia e a Sociologia, onde as pessoas são admitidas de forma integrada em sua cultura e no meio onde estão inseridas (KELMAN, 2005).

Os princípios epistemológicos a serem utilizados neste estudo serão os da pesquisa qualitativa, utilizando o procedimento de Análise de Conteúdo. A importância dessa pesquisa encontra respaldo em avaliações realizadas em ações de formação continuada de professores de surdos em todo o país e concorre para a necessidade de se construir o conhecimento por meio de

ações conjuntas, em que a prática pedagógica incorpora a contribuição da pesquisa científica.

5.2 Análise de conteúdo

Para analisar os dados, fizemos a opção pela Análise de Conteúdos definida por Bardin (2002), como:

"[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção". (p. 37)

O critério de análise do conteúdo, como diz Bardin, se presta para o estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências".

A utilização de tais critérios é muito rigorosa, mas colabora bastante com o desvendar dos conteúdos de seus documentos, tendo a fala como objeto, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem, dispensando especial atenção em conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, em busca de outras realidades através das mensagens.

É necessário assumir o pressuposto de que a representatividade destes dados "está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a 'descrição densa' dos fenômenos estudados em seus contextos não à sua expressividade numérica" (GOLDENBERG, 1997, p. 50).

Esta abordagem nos permite responder questões muito particulares, enfocando um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A análise de conteúdo deve ser exaustiva, de forma que permita a previsão de que outros pesquisadores possam chegar aos mesmos resultados ou a resultados próximos. No dizer de Bauer & Gaskell (2002, p.192) "nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades". Os aspectos relevantes das mensagens são transformados em temas que confluem para categorias analíticas. Nessa abordagem a análise de conteúdo possibilita uma leitura profunda das comunicações ocorridas, indo além da leitura aparente.

Análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados.

É relevante destacar que esta prática põe em questão as condições de aparecimento e de extensão em diversos setores das ciências humanas e procura tornar claras as relações que a análise de conteúdo mantém ou não com as disciplinas próximas ao seu objeto e aos seus métodos.

Para Bardin (2002), são três as etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo:

1. A pré-análise: etapa de organização do material;
2. A descrição analítica: o material que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado;
3. A fase de interpretação referencial: apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa de pré-análise, alcança sua maior intensidade.

Nesta pesquisa a análise de conteúdo, das respostas aos instrumentos utilizados, permitiu a utilização de sete categorias semânticas. Após a leitura minuciosa e a escuta das respostas fornecidas pelos professores em sessões de grupo focal, procedemos à categorização das respostas, conforme registrado nos quadros apresentados.

5.3 Campo da Pesquisa: o que dizem os professores

Para este estudo escolhemos as respostas aos questionários dadas por 71 professores que participaram do curso de formação nos estados de Sergipe e Maranhão, em 2007 e 2008 respectivamente. No Distrito Federal, em 2009/2010, realizamos a técnica do grupo focal.

O estudo desenvolveu-se no âmbito do Programa de Extensão Universitária “Desenvolvimento Acadêmico da Pessoa Surda pela Extensão Universitária II”, realizado pelo Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) da Universidade de Brasília, com execução dos recursos financeiros e consultoria técnica da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal.

O levantamento dos dados envolveu outros estados, mas decidimos pela análise destes três estados, sobre a educação de surdos e sobre a realidade pedagógica e de formação dos professores. A razão desta escolha deu-se por razão de cronologia, uma vez que a aplicação do instrumento de pesquisa ter ocorrido durante a realização do curso de mestrado, bem como pelo fato de que nesses dois estados, MA e SE, e no DF remetem a uma situação que distingue claramente do que ocorre em outras regiões, sul e sudeste, onde o trabalho de formação de professores já alcançou resultados significativos. As questões levantadas, ora apresentadas como queixas, ora como uma realidade do próprio estado foram relevantes para a compreensão das hipóteses e da definição das categorias definidas neste estudo.

5.3.1 Definindo os contextos da pesquisa (especificidades dos estados)

Estado do Maranhão

A educação especial no estado do Maranhão foi marcada por algumas ações pertinentes, que impulsionaram movimentos de lutas e conquistas, em favor de uma educação inclusiva. Estas ações, no entanto, ficaram restritas à capital do Estado, devido às péssimas condições econômicas vigentes, consideradas e confirmadas pelos piores índices de desenvolvimento humano decorrente do alto grau de pobreza de sua população.

O atendimento na rede pública de ensino foi iniciado em 1966, na Escola Modelo Benedito Leite e na Escola Sotero dos Reis, com atendimento a deficientes visuais. Lima et al(2005) afirmam que “a Educação Especial só foi oficializada em 1969, através da Portaria Nº 432/96, da Secretaria de Educação do Estado, que criou o Projeto de Educação dos Excepcionais, responsável pela implantação do Programa de Educação Especial nas escolas públicas estaduais”.

Estado de Sergipe

Segundo Matos (2007), em pesquisa realizada sobre a realidade de Sergipe, menor estado da federação brasileira e situada na região nordeste, no período compreendido entre 1979 e 2001:

“Um aspecto bastante negativo para o setor educacional evidenciado neste estudo, tem sido o trato político dado às secretarias de educação. Nos diversos períodos ficou claro a falta de compromisso para com a educação no estado, expressa pelas barganhas realizadas entre as elites políticas para ocupação da pasta da educação, de forma a favorecer o clientelismo e a conservação do poder político. Este palco de tensões e disputas parece favorecer a alta rotatividade de secretários, sendo as mudanças sempre encaminhadas de maneira a atender acomodações de aliados políticos, o que pode ter imposto sérias limitações à efetividade das políticas neste setor.” (p. 13)

Esta realidade, também evidenciada em outros estados, colabora com a descontinuidade de programas em favor da educação. No tocante à educação especial vemos um cenário ainda mais preocupante, tendo em vista, como diz Ferreira e Glat (2003), que “as referências à educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais são fenômeno relativamente recente em nossas leis e políticas educacionais, e foi a partir da segunda metade da década de 60 que começou a circular a ideia de uma Educação Especial escolar integrada aos sistemas regulares de ensino, no contexto de expansão do acesso ao ensino primário, e seu desenvolvimento deu-se de forma

integrada com as diferentes políticas compensatórias dirigidas para as crianças pobres e com o quadro de crescente fracasso escolar da escolarização inicial.”.

Em nosso estudo é frequente a queixa de que a oferta de muitos cursos de formação é distante da realidade e das dificuldades enfrentadas pelos professores. Os professores atribuem esta situação ao fato de que os mesmos não participam de tais definições, ou seja, não são consultados no processo de definição dos programas de formação. Entendemos que as ações de formação, quando pensadas e planejadas não abrem espaço para uma escuta prévia, onde o professor poderia colaborar manifestando suas vivências, dificuldades e experiências bem sucedidas apontando caminhos que interessam ser seguidos. Desta forma, as políticas públicas continuam sendo pensadas, elaboradas e impostas sem esta reflexão e atenção.

Este assunto será mais bem discutido no capítulo sobre Discussão dos dados.

No Distrito Federal

Em 2006 foi publicado o Plano Orientador das Ações de Educação Especial, com o objetivo de organizar as ações pedagógicas do atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino. No entanto, após avaliações, em 2010, foi publicada uma revisão deste mesmo documento, agora chamado de Orientação Pedagógica - Educação Especial publicada em parceria com a Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA). A proposta do documento é a “organização das ações pedagógicas para o atendimento educacional aos estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino do Distrito Federal.

De acordo com esta Orientação Pedagógica, na página 17, o sistema de ensino do Distrito Federal deverá dispor dos seguintes atributos:

- Oferta de atendimento educacional especializado na própria instituição educacional, no período denominado de contraturno e, quando necessário, no próprio turno de matrícula do estudante;

- Continuidade de estudo e acesso às mais elevadas etapas e modalidades de ensino ao estudante;
- Promoção de acessibilidade física e de transporte, bem como ajudas técnicas nas comunicações;
- Formação continuada dos professores que atuam especificamente no atendimento educacional especializado e na formação continuada dos professores que atuam no ensino regular na perspectiva de educação inclusiva;
- Transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; e
- Efetivação de políticas públicas intersetoriais.

As legislações locais que respaldam a elaboração e revisão deste Guia são:

- Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993.
- Lei nº 2.352, de 26 de abril de 1999. Dispõe sobre o atendimento aos estudantes portadores de altas habilidades.
- Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei nº 2.698/2001. Dispõe sobre atendimentos especializados aos estudantes portadores de deficiência na Educação Básica em estabelecimentos públicos e particulares do DF.
- Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Lei nº 4.317, de 09 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

No tocante à educação bilíngue para surdos, o Guia de Orientação apresenta os seguintes serviços de apoio aos alunos surdos:

- Classe de Educação Bilíngue.
- Classe de Educação Bilíngue para Alfabetização.

- Classe de Educação Bilíngue a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.
- Classe de Educação Bilíngue a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.
- Classe de Educação Bilíngue para estudante surdocego.
- Sala de Recursos – Atendimento Educacional Especializado.

Em nossas sessões de grupo focal e após análise dos dados veremos como se manifestaram e como se posicionam, os professores da rede pública de ensino, lotados no CAS/DF e na APADA/DF, a respeito do funcionamento dessas diretrizes e da realidade do professor de alunos surdos nestas instituições.

5.3.2 Participantes da pesquisa

O projeto de capacitação de professores foi realizado no período de 2003 a 2008. Foram contempladas vinte e quatro unidades da federação: PA, MG, MS, RS, DF, PE, SC, CE, BA, MA, RO, AM, AC, TO, RN, AL, PB, GO, RR, PI, AP, ES, SE, e MT. Seiscentos e noventa professores receberam a formação possibilitando assim o apoio à inclusão dos surdos nos sistemas de ensino, conforme verificamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Estados que receberam a formação

Período	Estados	Professores Matriculados
		Linguística e Ensino de Português para surdos
2003/2004	PA, MG, MS, RS, DF e PE	150
2004/2005	SC, CE, BA, MA, RO e AM	150
2005/2006	AC, TO, RN, GO, AL, PB e	150
2007	RR, SE, AP, PI, ES e MT	180
2008	AM, MA	60

TOTAL	26	690
--------------	-----------	------------

Consideramos como sujeitos participantes desta pesquisa apenas os estados de Maranhão, Sergipe e Distrito Federal, conforme Quadro 2 apresentado abaixo:

Quadro 2 – Participantes pesquisados por estado

Estado/Cidade onde foi realizada a formação continuada	Número de docentes
Distrito Federal/Brasília	06*
Maranhão/São Luis	42**
Sergipe/Aracaju	23**
Total de docentes participantes	71

*quantidade de docentes que participaram das sessões de grupo focal.

** quantidade de docentes presentes quando da aplicação do questionário.

DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

A seguir serão descritos os sujeitos da pesquisa. Para efeitos de sigilo, os nomes dos professores participantes são fictícios a fim de preservarmos a identidade dos participantes.

Professor João é professor efetivo da rede pública de ensino do Distrito Federal há 21 anos e atua na educação de surdos há 20 anos. É licenciado em Ciências/Matemática e atualmente é coordenador pedagógico de cursos para surdos em uma ONG de Brasília. Ocupou também o cargo de gestor em anos anteriores, professor de sala de recursos, intérprete educacional no ensino fundamental, médio e superior, entre outras atuações. É também proficiente e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, certificado pelo Pró-libras, um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior – IES que têm por objetivo viabilizar a certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais - Libras, bem como para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras, por meio de um exame nacional.

Professor Pedro é professor efetivo da SEEDF há 17 anos e atua com alunos surdos há 10 anos. Atualmente é professor regente em cursinhos preparatórios para concursos públicos, atendimento acadêmico aos alunos surdos do ensino Fundamental, Médio e Superior. Faz parte de uma equipe de professores que atuam no projeto de atendimento da APADA/DF, em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/SEEDF.

Professora Lavínia é mestra em educação, pedagoga e psicopedagoga. É professora do CAS, intérprete de Líbras, certificada pelo ProLibras. Atua no magistério há 17 anos e há 15 na educação de surdos. É atuante na comunidade surda e tem grande inserção nos movimentos desta comunidade.

Professora Beatriz, pedagoga, professora efetiva da SEEDF, atua com alunos surdos há 17 anos e há vinte e três anos, no magistério. Sua atuação é ampla na alfabetização de crianças surdas e é também professora do CAS.

Professora Raquel é a que mais tempo tem de atuação no magistério, com 30 anos de experiência e 6 anos com alunos surdos. É pedagoga, com habilitação em deficiência da audiocomunicação, psicopedagoga, e dedica-se ao atendimento de alunos surdos à luz da psicopedagogia com especial atenção às dificuldades de aprendizagem apresentadas por estes alunos. Atua como professora e coordenadora da APADA/DF.

A professora Anna, pedagoga, psicopedagoga, professora da SEEDF, atua no CAS, possui 20 anos de magistério e 16 com alunos surdos.

5.3.3 Instrumentos utilizados

Para atingir o objetivo proposto neste estudo e refletir sobre a formação do professor de surdos no sistema de ensino público dos estados de Sergipe, Maranhão e Distrito Federal, propusemos uma análise apoiada: (a) nas respostas apresentadas nos questionários aplicados aos professores de SE e MA e nos dados obtidos através de sessões de grupo focal realizadas com os professores do Distrito Federal. Pretendemos com esta análise investigar as concepções pedagógicas de professores de alunos surdos, a visão que têm desses alunos, no que diz respeito às suas especificidades linguísticas e a participação em projetos de formação continuada, no sentido de identificar o impacto destes processos nas práticas pedagógicas destes docentes.

Desta forma, buscando compreender a situação da formação do professor e os reflexos desta realidade na educação do surdo, utilizamos, como instrumentos de produção de dados: a) questionários; b) sessões de grupo focal.

Utilizamos também equipamentos como: filmadora, máquina fotográfica e gravadora. Estes equipamentos foram de grande utilidade no sentido de tornar as informações mais claras e ricas em detalhes colaborando no alcance dos objetivos definidos para o estudo.

5.3.3.1 Questionários

O questionário utilizado na pesquisa foi elaborado durante a realização do projeto de formação nos estados, em parceria com a coordenação pedagógica, antes do ingresso no mestrado em educação. O objetivo, quando da elaboração do instrumento foi investigar a situação linguística dos surdos, tendo como hipótese de trabalho o bilinguismo cognitivo e social, e como fundamento para a constituição do objeto empírico a utilização de indicadores sócio educacionais no âmbito da educação formal.

Após o ingresso no mestrado, em 2008, consideramos que o instrumento elaborado anteriormente contemplaria a proposta da pesquisa sobre formação de professores de alunos surdos engajados no referido .

A aplicação dos questionários nos estados mencionados, SE, MA, ocorreu no primeiro ano do curso de mestrado, onde os professores responderam livremente, após concordarem através de preenchimento do Termo de Consentimento.

5.3.3.2 Grupo focal

A técnica do grupo focal, conforme Gatti, (2005), vem sendo cada vez mais utilizada em pesquisas sociais, no âmbito das abordagens qualitativas.

Segundo Powell e Single (1996), um grupo focal:

“é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto

de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". (p. 449)

Trata-se de um bom instrumento de levantamento de dados para investigação. O uso desta técnica deve ser criterioso e coerente com os propósitos da pesquisa. Neste sentido, tendo em vista a aplicação dos questionários nos demais estados, decidimos pela realização do grupo focal, no Distrito Federal, com o objetivo de *"captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos."* (GATTI, 2005).

A realização do grupo focal objetivou, além de identificar o que pensam e expressam os professores, também como eles pensam e porque pensam sobre a educação de surdos, sobre suas práticas e concepções. Lançamos sobre esta técnica a expectativa de identificar questões como: Qual a história destes profissionais na educação de surdos? De que forma eles entendem e realizam a educação desse aluno, a partir de sua limitação auditiva? Quais concepções têm deste aluno e de sua educação? Quais expectativas elaboram no ensino deste aluno? Quais opiniões têm sobre a realidade educacional em que estão inseridos?

5.4 Procedimentos para análise dos dados

As pesquisas de campo foram realizadas em 2007, por ocasião da formação em Aracaju/SE. No Maranhão a pesquisa aconteceu em maio de 2008 e no Distrito Federal, em dezembro de 2008.

Após o levantamento dos dados procedemos à leitura de todas as respostas apresentadas nos questionários, a transcrição das respostas que foram gravadas nas sessões do grupo focal, com vistas à análise e interpretação. Trata-se de processos distintos, mas estreitamente relacionados. A análise organiza e sumaria os dados de forma a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. A interpretação procura sentido mais amplo das respostas (GIL, 2007).

Considerando a variedade de respostas, após analisadas, optamos por organizá-las em categorias semânticas observando algumas regras básicas,

como define Selltiz et al. (1967, p.441): a) o conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação; b) o conjunto de categorias deve ser o exaustivo; c) as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas.

5.5 Relatos da formação de professores realizada em Angola/África

Em maio de 2008, já como aluna do curso de Mestrado da Faculdade de Educação/UnB, através do Ministério da Educação/MEC, fui enviada em missão oficial para a realização da mesma formação continuada, realizada do Brasil, no período de 2001 a 2008. Participaram da formação sessenta professores das escolas públicas das 11 Províncias de Angola. A formação, realizada em Luanda, capital de Angola, teve duração de duas semanas e carga horária de 60h. Este evento foi o último curso de capacitação no âmbito do projeto Escola de Todos assinado em março de 2008, pelo Brasil e Angola.

Embarcamos para Luanda em 16 de maio e ali permanecemos até o dia 30 de maio, quando retornamos ao Brasil.

Os objetivos do Projeto elaborado pelos Ministérios de Educação do Brasil e Angola foram:

- Fortalecer o processo de inclusão dos alunos surdos ou com deficiência auditiva no sistema de ensino angolano.
- Propiciar a organização de recursos técnicos, didáticos e pedagógicos específicos e apoiar tecnicamente a organização de serviços de atendimento educacional especializado no sistema educacional angolano.
- Oferecer formação continuada para os professores em serviço, de modo a promover a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência auditiva.
- Subsidiar a prática docente para o Ensino da Língua Portuguesa para Surdos.

Considerando as avaliações feitas com os professores concluímos que a missão ali realizada foi exitosa. O curso foi muito proveitoso e a carga horária

satisfatória para uma primeira etapa, conforme o planejamento apresentado pela coordenação do MEC/Brasil. .

Os professores que fizeram parte da formação foram selecionados pelo MEC de Angola e oriundos de onze províncias, das dezoito existentes no país.

No primeiro dia, as duas consultoras, designadas para a missão oficial de formação dos professores de Angola, para o ensino de língua portuguesa para surdos, como segunda língua, procederam ao levantamento de informações que contribuíssem com a realização de um breve diagnóstico sobre a situação educacional do país, especificamente no que diz respeito á educação de surdos.

Um dado relevante foi a constatação da baixa formação dos professores que atuam na rede pública. Dos sessenta professores que participaram da formação, menos de vinte por cento havia concluído o equivalente ao Ensino Médio. O conhecimento da Língua Gestual Angolana – LGA é também muito precário e a educação do aluno surdo não é pautada em uma proposta bilíngue de ensino.

Conforme as recomendações de Grannier (2001) quanto à formação de professores de segunda língua, esses professores deveriam ser, em primeiro lugar, especialistas em língua portuguesa, para que pudessem tomar decisões responsáveis quanto aos conteúdos a serem ministrados aos alunos. Alguns dos formandos tiveram dificuldades em compreender a natureza das diferenças entre o ensino de primeira e de segunda língua.

Durante o período de formação aplicamos o mesmo questionário aos professores. Inicialmente tínhamos a intenção de analisar, interpretar e fazer uma comparação entre as duas realidades educacionais, no entanto optamos por não dar este caráter investigativo deixando para um momento futuro, onde esses dados poderão compor um novo corpus de pesquisa.

As considerações relevantes, como contribuição a este trabalho de pesquisa de mestrado, é a de que Angola encontra-se em plena reforma educacional, bem como de implantação de políticas públicas no âmbito da Educação Especial Inclusiva. A situação do país é ainda muito precária a educação carece de apoio e de ações efetivas. Os professores não possuem formação adequada ao ensino de crianças com surdez, ou mesmo com outras necessidades especiais. Em 1976 foi lançada, em Angola, uma campanha de

alfabetização, cujo objetivo era a alfabetização, principalmente, dos moradores das áreas rurais. Esta tarefa foi delegada às pessoas que eram alfabetizadas. Nessa época o país contava com 25.000 professores primários, mas apenas 2.000 eram professores qualificados.

Estas informações ratificam a importância de ações que promovam mudanças no sistema educacional. A realidade da formação do professor é também uma questão que suscitam muitas preocupações, no sentido de garantir uma educação de qualidade que atenda aos princípios atuais de inclusão educacional.

Não se esgotarão as questões e as reflexões acerca deste assunto, uma vez que o princípio, em nosso entendimento, é de uma educação inclusiva feliz e segura, onde o professor se sinta e esteja de fato preparado para os desafios propostos pela inclusão de alunos com necessidades especiais. Portanto, e como já destacava Piaget (1984):

(...) a preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. Ora esse assunto apresenta dois aspectos. Em primeiro lugar, existe o problema social da valorização ou da revalorização do corpo docente primário e secundário, a cujos serviços não é atribuído o devido valor pela opinião pública, donde o desinteresse e a penúria que se apoderaram dessas profissões e que constituem um dos maiores perigos para o progresso, e mesmo para a sobrevivência de nossas civilizações doentes. A seguir, existe a formação intelectual e moral do corpo docente, problema muito difícil, pois quanto melhores são os métodos preconizados para o ensino mais penoso se tornam o ofício do professor, que a pressupõe não só o nível de uma elite do ponto de vista dos conhecimentos do aluno e das matérias como também uma verdadeira vocação para o exercício da profissão. Para esses dois problemas existe uma única e idêntica solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assumem o ensino, se levado a sério). (p.62)

No próximo capítulo apresentaremos os resultados do estudo realizado com os professores dos estados de SE, MA e DF. Acreditamos que o que analisaremos é na verdade o início de uma relevante e necessária discussão

sobre a realidade e as perspectivas da formação do professor de alunos surdos, em nosso país.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: um estudo empírico

6.1 Apresentação

Buscando identificar e compreender as concepções destes professores e as dificuldades que encontram em sua atuação, apresentaremos as análises dos dados com a utilização de categorias, tanto dos questionários como do grupo focal ilustrando com as falas e respostas de cada um dos professores. Faremos considerações relevantes como parte das análises importantes ao nosso estudo.

Os professores participantes da pesquisa foram indicados pela Secretaria de Educação do Estado de Maranhão e Sergipe, totalizando sessenta e cinco. No Distrito Federal elegemos seis professores do Centro de Aperfeiçoamento e Capacitação de Profissionais que atuam na área da Surdez – CAS e da Associação dos Pais e Amigos de Deficientes Auditivos – APADA/DF por serem professores especialistas em surdez, com larga experiência profissional e grande atuação na educação de surdos inseridos na rede pública de ensino.

O CAS/DF tem por objetivo, conforme consta no Guia de Orientação do Distrito Federal, 2010, e segundo o projeto do Ministério da Educação:

- promover cursos de formação continuada de Libras e de comunicação alternativa;
- promover cursos de Língua Portuguesa;
- promover cursos na área da surdocegueira: guia-intérprete, comunicação alternativa, dentre outros;
- promover a capacitação de profissionais da educação e demais recursos.

A APADA/DF, conveniada à SEEDF, desde o ano de 2000, tem por finalidade, de acordo com seu estatuto:

- Promover a assistência social, a cultura, prestação de serviços educacionais e a saúde; promover o voluntariado, a ética, a paz, a cidadania, os direitos humanos, a democracia e outros valores universais; promover estudos e pesquisas, produção e divulgação de

informações, conhecimentos técnicos e científicos; promover cursos, palestras e outros eventos, nacionais e internacionais; promover auxílio, orientação, atendimento médico e psicológico aos deficientes auditivos carentes e a seus familiares, bem como promover a integração família, escola-comunidade; promover a integração no mercado de trabalho; celebrar convênios e parcerias com órgãos e entidades públicas ou instituições congêneres e com a iniciativa privada, visando à consecução de seus objetivos.

Os professores da APADA/DF que fizeram parte desta pesquisa são professores efetivos da SEEDF e lotados na instituição por força de convênio.

Para a seleção dos professores que participaram do curso, nos estados de Sergipe e do Maranhão, foram estabelecidos alguns critérios: os professores deveriam atuar no Ensino Fundamental, lecionar preferencialmente de 5ª a 8ª séries, formação acadêmica preferencialmente em Letras, tendo em vista a proposta do curso de ensino de língua portuguesa para surdos. No entanto, como em quase todos os outros estados, onde o questionário foi aplicado, muitos professores selecionados eram graduados em áreas, como Pedagogia, Matemática, entre outras. Esta realidade é justificada pela escassez de professores de Língua Portuguesa, que estejam atuando diretamente com a educação de alunos surdos na rede pública de ensino dos estados. O tempo destinado às respostas foi livre. Durante o preenchimento do questionário foi possível dialogar com os pesquisadores, quando solicitados, sobre aspectos e dúvidas pertinentes às perguntas.

O questionário foi respondido individualmente e aos professores foi solicitado que as respostas fossem registradas por escrito. O questionário foi apresentado aos professores durante a realização de curso de Capacitação promovido pela Associação dos Pais e Amigos de Deficientes Auditivos – APADA/DF e pela Universidade de Brasília - UnB, nos anos de 2007, na cidade de Aracaju/SE e em 2008, no estado do Maranhão. A formação dos professores no estado do Maranhão foi realizada por duas vezes, em 2005 e em 2008. Esta ocorrência foi possível, por ser o Maranhão um estado com muitas especificidades e dificuldades no atendimento ao aluno com surdez.

Esta conclusão só foi possível após a verificação das avaliações preenchidas pelos professores ao término da formação, quando da realização em 2005.

Durante a aplicação do instrumento foi explicado aos professores o objetivo da pesquisa e solicitado a todos que voluntariamente preenchessem um Termo de Consentimento Informado, autorizando a construção e divulgação das informações observando os princípios éticos que tornam a dinâmica, entre os participantes da pesquisa, esclarecida e as informações sejam fidedignas.

Os resultados que serão apresentados neste capítulo foram obtidos através da leitura dos dados levantados pelos instrumentos utilizados: o questionário, nos estados de Sergipe e Maranhão, e duas sessões de grupo focal, no Distrito Federal.

A escolha da metodologia e das técnicas que serão utilizadas para investigar o objeto de estudo assume significado especial, uma vez que estas escolhas tornarão visíveis e darão forma ao fenômeno estudado.

A análise de conteúdo, escolhida e utilizada neste trabalho, é uma construção social e levamos em consideração a realidade dos professores e dos estados em que estão inseridos. A análise das sessões do grupo focal, realizada com seis professores do Distrito Federal, foi mais direcionada e objetiva, visando captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, opiniões e concepções dos professores sobre a educação de alunos surdos, bem como outros aspectos já mencionados. Isto também foi possível quanto à análise dos questionários, o que também permitiu o levantamento de dados quantitativos que possibilitaram a verificação da situação linguística dos professores, conforme Quadros 3, 4 e 5.

Os professores responderam aos questionários livremente, após terem recebido as orientações necessárias, como preenchimento do Termo de Consentimento, tempo que teriam para as respostas, que foi de aproximadamente uma hora. O pesquisador não se ausentou da sala de aula e esteve à disposição dos professores durante todo o tempo destinado às respostas e em diversos momentos dialogou com os professores contribuindo com esclarecimentos quando solicitado.

As sessões de grupo focal foram realizadas em dois momentos distintos e em espaços diferentes. A primeira sessão ocorreu em uma sala de aula do CAS/DF, no turno matutino e teve duração de uma hora e treze minutos, a

segunda sessão, realizada nas instalações da APADA/DF, registrou uma hora e vinte e um minutos. Nesta sessão contamos com a participação voluntária de duas professoras que não compuseram o grupo de participantes da pesquisa, uma para a filmagem das sessões, a outra para secretariar os trabalhos, fazendo o registro de alguns eventos considerados relevantes para a pesquisa. Todas as falas foram gravadas e filmadas e posteriormente degravadas para análise. Nestas análises ouvimos repetidas vezes com objetivo de agrupar alguns aspectos das opiniões expressas, ou dos relatos, em função dos sentidos percebidos e dos valores subjacentes. Este procedimento permite ao pesquisador uma aproximação mais viva das situações.

A análise qualitativa dos sessenta e cinco questionários considerou um total de duzentas e sessenta respostas com dados que foram quantificados e que contribuíram para melhor compreender e situar as demais respostas.

Estes resultados são relativos ao conhecimento da língua de sinais de docentes engajados em programa de capacitação para o ensino de português (L2) para surdos, além de depoimentos relacionados à situação da surdez e que demonstraram a importância do uso de indicadores sócio educacionais na investigação científica da situação linguística e da educação dos surdos, possibilitando fazer previsões e extrair subsídios para a intervenção social e educacional qualificada.

Os quadros a seguir, 3, 4 e 5, informam sobre dados quantitativos registrados nos questionários e nas sessões de grupo focal. Este levantamento teve por objetivo identificar a situação linguística do professor, nos estados de SE e MA, e a formação acadêmica dos professores no Distrito Federal.

Quadro 3 – Situação linguística do professor – Sergipe

Atores sociais na instância “escola”: a situação linguística do **professor**
 Constituição do corpus: “Programa nacional de capacitação de professores de surdos da Educação Básica” (Parceria UnB/APADA-DF/SEESP-MEC)
 Instrumento: questionário com perguntas abertas.
 Local: Aracaju/SE – Ano de realização: 2007
 Participantes: **23** professores da Secretaria Estadual de Sergipe

Conhecimentos de Libras	Tempo de acesso a Libras	No. de alunos	Tempo de atuação com	N. de participação
--------------------------------	---------------------------------	----------------------	-----------------------------	---------------------------

		atendidos	alunos surdos	em eventos na área da surdez
Não possui: 0	1 a 5 anos: 13	1 a 10: 8	0 a 5 anos: 9	1 a 5: 15
Razoavelmente: 15	6 a 9 anos: 7	11 a 20: 7	6 a 10 anos: 8	6 a 10: 2
Bem: 8	10 anos ou mais: 2	Mais de 20: 3	11 a 20 anos: 1	+ de 10: 1
	Não possuem conhecimento: 1	Não atuam com alunos surdos: 5	Não trabalham com surdos: 1	Vários: 4
			Não responderam: 4	Não possuem cursos na área da surdez: 1

Observamos pelos dados quantificados no quadro acima aspectos relevantes à identificação da realidade do professor que atua na educação de surdos. Dos 23% professores, 15% informaram possuir conhecimento razoável da língua de sinais, o equivalente a um percentual de aproximadamente 65% dos participantes. No entanto identificamos que 76% por cento tiveram acesso ao conhecimento da Libras há menos de cinco anos. Estes percentuais nos levam a indagar se este tempo, que varia de um a cinco anos, é suficiente para um conhecimento razoável, ou eficaz na comunicação com o aluno surdo.

Quadro 4 – Situação linguística do professor - Maranhão

Atores sociais na instância “escola”: a situação linguística do **professor**.

Constituição do corpus: “Programa nacional de capacitação de professores de surdos da Educação Básica” (Parceria UnB/APADA-DF/SEESP-MEC)

Instrumento: questionário com perguntas abertas.

Local: São Luis/MA – Ano de realização: 2008

Participantes: **42** professores da Secretaria Estadual do Maranhão

Conhecimentos de Libras	Tempo de acesso à Libras	No. de alunos atendidos	Tempo de atuação com alunos surdos	N. de participação em eventos na área da surdez
Não possui: 6	1 a 5 anos: 27	1 a 10: 25	0 a 5 anos: 27	1 a 5: 20
Razoavelmente: 27	6 a 9 anos: 5	11 a 20: 10	6 a 10 anos: 8	6 a 10: 2
Bem: 8	10 anos ou mais: 5	Mais de 20: 2	11 a 20 anos: 4	+ de 10: 0
Não responderam: 1	Não responderam:	Não atuam	Não trabalha	Vários: 11

	5	com alunos surdos: 5	com surdos: 1	
			Não responderam: 2	Não possuem cursos na área da surdez: 9

No estado do Maranhão os percentuais são semelhantes aos observados em Sergipe. Nota-se que sessenta e quatro por cento dos professores informaram que possuem conhecimento razoável de Libras e o mesmo percentual se confirma quanto ao tempo de acesso. É interessante observar esta realidade, pois nos leva a entender que se trata de situações comuns em estados distintos.

Esta relação também é apontada nos dados sobre o número de participação em eventos na área da surdez. Em Sergipe, sessenta e cinco por cento declaram já ter participado de um a cinco eventos de formação ou relacionado à surdez. No Maranhão este número é um pouco inferior, caindo para quarenta e sete por cento dos participantes. O entrecruzamento destas informações nos convida ao aprofundamento sobre a situação vivida por alunos surdos e professores no contexto de sala de aula, de práticas pedagógicas e de ensino e aprendizagem.

O Quadro 5 – Situação Linguística do professor/DF - aponta a realidade do grupo de professores que participou das sessões de grupo focal, quanto ao tempo de atuação no magistério, atuação com alunos surdos e o nível de escolaridade.

Quadro 5 – Situação linguística do professor/DF – Grupo Focal

Atores sociais na instância “escola”: a situação acadêmica do **professor**.

Constituição do corpus: “Programa nacional de capacitação de professores de surdos da Educação Básica” (Parceria UnB/APADA-DF/SEESP-MEC)

Instrumento: Sessões de grupo focal (duas)

Local: Brasília/DF – Ano de realização: 2009

Participantes: 6 professores da Secretaria Estadual de Educação do DF/SEEDF lotados no CAS/DF e na APADA/DF.

Professores Entrevistados*	Tempo de Magistério	Tempo de atuação com alunos surdos	Nível de Escolaridade
Professor João	21	20	Licenciatura em Ciências e Matemática.
Professor Pedro	22	10	Filosofia; especialização na área de tecnologia e comunicação.
Professora Lavínia	17	15	Pedagogia, especialização em psicopedagogia e mestrado em educação.
Professora Beatriz	23	17	Pedagogia, especialização em linguagem, códigos e tecnologia.
Professora Raquel	30	6	Pedagogia com habilitação em surdez, especialização em psicopedagogia.
Professor Anna	20	16	Pedagogia, especialização em psicopedagogia.

*Para efeitos de sigilo, os nomes dos professores participantes são fictícios a fim de preservarmos a identidade dos participantes.

No tocante aos aspectos linguísticos presentes nas discussões sobre a educação do aluno surdo e da formação do professor entendemos que o acesso à língua de sinais é crucial não só em relação ao discente surdo, mas também em relação ao docente, e outros membros da comunidade escolar.

Nos resultados apresentados nos quadros três e quatro, destacamos propositalmente, tendo em vista ser a surdez e as questões linguísticas relevantes ao desenvolvimento acadêmico do surdo, o conhecimento da língua brasileira de sinais pelo professor ser predominantemente razoável. No entanto, em conversas informais sobre a efetividade deste conhecimento em sala de aula e nas interações comunicativas com os alunos surdos, os professores declaram não ser suficiente e apontam para a necessidade da presença do intérprete de Libras e queixam-se da ausência deste profissional e do prejuízo no processo de ensino e de aprendizagem.

Este é outro aspecto observado neste trabalho, pois o professor manifesta o fato de não contar com a presença do intérprete em sala de aula, da ausência e precariedade deste serviço. Tuxi (2009) em sua pesquisa de mestrado relata que:

“Na maioria das vezes, o aluno surdo ingressa no ensino fundamental sem dominar ainda a língua de sinais, pois vem de lares ouvintes. Comumente comunica-se com os familiares através de gestualização doméstica, criada como resultado das interações. Com isso a função do intérprete fica prejudicada. Se este insistir em apenas interpretar o que o professor está explicitando, sem mediar ou auxiliar, poderá ter como resultado a não compreensão por parte do aluno.” (p.31)

O importante nesta questão é repensar os olhares e concepções que o professor tem deste profissional intérprete, bem como a própria postura do intérprete. Ressalto que neste estudo não nos debruçamos sobre este assunto, mas deixaremos sinalizado como proposta de novos e futuros estudos, na relação de formação do professor e do intérprete educacional destacando os papéis destes profissionais.

CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS APRESENTADAS NOS QUESTIONÁRIOS

A seguir estão relacionadas as categorias e subcategorias de análise definidas a partir da análise dos dados levantados pelos instrumentos utilizados neste estudo. Apresentaremos as categorias levantadas pelo questionário e pelo grupo focal separadamente, com vistas a tornar mais clara a origem das respostas.

A transcrição integral dos trechos estará destacada em *itálico* e em **negrito** e as análises de conteúdo serão realizadas qualitativamente.

Utilizaremos uma legenda para os termos identificados na transcrição das interações realizadas nas duas sessões do grupo focal:

Q (questionário)

GF (grupo focal)
 Rq (resposta fornecida em questionário);
 Rgf (resposta fornecida no grupo focal)
 J (professor João);
 P (professor Pedro);
 L (professora Lavínia);
 B (professora Beatriz);
 R (professora Raquel);
 A (professora Anna).

Categorias - Questionário

1. Falta de intérpretes em sala de aula;
2. A falta de domínio de Libras pelo professor;
3. Ausência de interesse da família pela educação do aluno surdo;
4. Ensino de língua portuguesa;
5. Falta de material pedagógico.

CATEGORIA 1 - FALTA DE INTÉRPRETES EM SALA DE AULA

Respostas:

Rq (SE): *“Falta do profissional que domina a Libras”*

Rq (SE): *“Sempre preciso da intérprete para encaminhar as minhas sugestões ou vice-versa.”*

Rq (MA): *“Faltando intérprete, não há como trabalhar com eles.”*

Discussão: É recorrente a queixa de que a falta do intérprete é uma dificuldade que causa grandes transtornos. Esta verificação ocorre na questão em que é solicitado ao professor que liste suas maiores dificuldades encontradas em sala de aula, em relação ao aluno surdo. Percebe-se que o professor entende que a presença do intérprete solucionará o problema da comunicação. Trata-se de um equívoco, uma vez que o papel do intérprete não é substituir o professor regente e sim auxiliar na inclusão do aluno surdo nos processos de discussão e

interação em sala de aula, no uso efetivo da língua de sinais possibilitando acessibilidade e participação.

CATEGORIA 2 – A FALTA DE DOMÍNIO DE LIBRAS PELO PROFESSOR

Rq (MA): *“Minha maior dificuldade é a ausência de conhecimento e domínio de Libras.”*

Rq (SE): *“O primeiro desafio que o professor sente é porque a aula que ele está ministrando não é a aula na sua língua. Então, se ele não tem esse domínio, algo não vai dar certo..., o professor pode não acreditar que aquele aluno não é capaz.”*

Rq (MA): *“A falta de conhecimento de sinais. Nós desta unidade escolar não fomos treinados para recebê-los e no entanto temos que dar aulas para os mesmo, pois estão em nossas salas de aula.”*

Discussão: O problema da comunicação em sala de aula é uma questão linguística fortemente identificada, no entanto esta questão não recebe tratamento elaborado e isto se confirma com a desvinculação do papel do intérprete no processo, cuja atuação pode ser ressignificada no contexto da co-docência, entre outras possibilidades.

Cipriano, Kelman e Lima-Salles (2010) afirmam que:

“Ampla discussão tem sido mantida sobre a importância da formação continuada do professor, bem como da participação do intérprete numa relação de co-docência com o professor regente e do papel da língua de sinais. A desconstrução de modelos pré-determinados é um dos caminhos imprescindíveis para o reconhecimento do aluno como sujeito crítico e participativo, capaz de realizar suas próprias elaborações, mas, principalmente, em parceria com um professor que atenda às suas necessidades e seja co-construtor na formação e negociação de significados e conceitos.”

A promoção da educação bilíngue/multilíngue da pessoa surda é uma necessidade que deve ser realizada através de ações institucionais garantindo a conscientização das famílias, do ordenamento jurídico e a aparelhagem do sistema educacional.

CATEGORIA 3 - AUSÊNCIA DE INTERESSE DA FAMÍLIA PELA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO

Rq (SE): *“A família de alunos surdos que não tem nenhum conhecimento em língua de sinais, ou seja não há acompanhamento educacional, sua educação fica limitada somente a escola.”*

Rq (MA): *“A família é o pior problema. Não se interessa em aprender Libras e nem valorizam a escolarização do seu filho surdo. Acham que nunca vão aprender mesmo.”*

Rq (SE): *“A família não ajuda a responder as atividades de casa, não vem ao chamado da escola.”*

Discussão: Os professores investigados são unânimes, nos estados analisados, em apontar esta problemática. Sentem-se cada vez mais prejudicados com ações de desfazimento da família, que ora não apoiam a escola, ora desconsideram o que é orientado e realizado.

A participação e interesse da família bem como o papel da família se revestem da maior importância, como é de conhecimento de todos. Não se trata de negar à família os seus deveres, mas de envolvê-las o mais significativamente no processo de educação do aluno surdo, afinal à família cabe compartilhar seus valores e significados, formando através da comunicação e, em conjunto com a criança, sua subjetividade.

CATEGORIA 4 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rq (MA): *“A maior barreira que o surdo encontra é o Português, os professores da mesma forma pensa que o surdo aprende o português rápido.”*

Rq (SE): *“São principalmente em relação a produção escrita deles.”*

Rq (SE): *“No caso da língua portuguesa é a questão da escrita. Eu não sei como responder: Que português eles devem escrever? Como posso ter a produção textual do aluno surdo?”*

Discussão: A esta dificuldade muitas são as respostas relacionadas. A interlocução aqui é do ponto de vista de dois campos do conhecimento: linguístico e educacional. Os professores apontam a dificuldade enfrentada quanto à compreensão da escrita apresentada pelo aluno surdo e a grande dificuldade em ensinar português ao surdo. Nesta questão destaca-se o despreparo do professor quanto ao uso e conhecimento de metodologias adequadas ao ensino do português a alunos com surdez.

O conhecimento e o desenvolvimento bilíngue tornam-se inevitáveis, considerando-se que o domínio da escrita na língua portuguesa constitui instrumento essencial de acesso à informação social e de comunicação interpessoal. O que se observa, porém, é que as metodologias utilizadas para o ensino do português são as mesmas que se usam com alunos ouvintes, tomando-se por base a competência linguística de falantes nativos (ouvintes).

CATEGORIA 5 - FALTA DE MATERIAL PEDAGÓGICO

Rq (MA): “A maior dificuldade que encontro é a falta de recursos didáticos.”

Rq (MA): “A falta de material adequado, como: livros, cadernos de caligrafia, jogos educativos, etc.”

Rq(SE): “Falta de material adequado.”

Rq(SE): “Material didático para melhor trabalhar os assuntos e capacitação aos docentes que trabalham com inclusão”

Discussão: A falta de diversos materiais foi apresentada pelos professores, em número considerável evidenciando a necessidade de oferecer ao aluno possibilidades de melhor compreensão dos conteúdos. Destaca-se aqui a necessidade da oferta e elaboração de material pedagógico como serviço de apoio especializado ao aluno com surdez, considerando sua condição linguística e a política de educação bilíngue.

SESSÕES DE GRUPO FOCAL

O material construído com as discussões realizadas nas duas sessões de grupo focal foi norteado por um roteiro elaborado como forma de orientar e

estimular as discussões. No entanto, no decorrer dos trabalhos, as questões elaboradas para o roteiro foram flexibilizadas e ajustadas, inclusive com abordagens não previstas, em função das interações concretizadas.

Uma vez concluídas as sessões, o material foi cuidadosamente tratado e organizado para a codificação e definição das categorias. No primeiro momento, após degravação e transcrição de todas as falas, codificamos as mensagens com base em todas as respostas produzidas no grupo. As menções e categorias foram organizadas por núcleos temáticos revelando o modo como os participantes se posicionaram diante dos temas propostos.

Estes cuidados encontram respaldo em Gondim (2003):

“A metodologia de pesquisa apoiada na técnica dos grupos focais considera os produtos gerados pelas discussões grupais como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico. Neste caso, sem sombra de dúvida, torna-se necessário envidar esforços no sentido de compreender como o processo de discussão ocorre para que se avalie suas reais limitações e possibilidades.” (p. 10)

A partir de então, organizamos o conteúdo das discussões e evidenciamos as categorias, em continuidade ao que foi realizado com as respostas do questionário.

6. Concepções dos professores sobre a educação de surdos
7. Políticas públicas para a educação de surdos
8. Compartilhamento de experiências e escuta ao professor
 - 8.1 Sentimentos presentes quanto ao processo de educação do surdo
 - 8.2 Ações urgentes para o sucesso da formação do professor de aluno surdo.
 - 8.3 Experiências bem sucedidas

CATEGORIA 6 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

No que diz respeito às concepções que os professores têm da educação de surdos nos debruçamos sobre os seguintes pontos: as concepções desses profissionais sobre educação, sobre os alunos surdos e sobre si mesmos, considerando ainda o impacto dos programas de formação desse profissional e as implicações do seu conhecimento na língua de sinais.

Observamos nas respostas dos professores que os mesmos ainda estão marcados pela abordagem sócioantropológica da surdez, onde os aspectos linguísticos são os de maior preocupação, como se a solução desta dificuldade resolvesse todos, ou quase todos os problemas existentes. Esta realidade pode ser confirmada pela resposta da professora B. quando afirma:

Rgf: “O grande problema é o problema da língua, da proficiência na língua...”

E constatamos ainda na declaração do professor J. quando diz:

Rgf: “O grande problema é você ser um professor regente em uma língua que não é a L1 do aluno surdo.”

A professora B. afirma:

Rgf: “Concordo que o grande problema é o problema da língua, da proficiência na língua, e mais um, o que eu acho também é a história da cultura de que o surdo não entende o que lê, isso reforça e cria neles já um sentimento de incapacidade perante o texto escrito em português.”

Nesta declaração a professora B. destaca o sentimento de incapacidade que o aluno desenvolve por razões relacionadas à cultura, onde é imputada ao surdo a incompetência em relação à língua portuguesa. Tais considerações

remetem-nos à história da própria educação do surdo quando das abordagens oralistas e da comunicação total. Neste sentido é imprescindível entender como o professor concebe a linguagem e a língua, pois esta concepção modifica em muito o como se alicerça o trabalho com a língua em termos de ensino.

Entendemos que a língua deve ser concebida como uma atividade constitutiva passível de se tecer sentidos, entendida como uma atividade cognitiva pela qual se pode expressar sentimentos, ideias, ações e representar o mundo, visualizada como uma atividade social através da qual a interação com outros seres sociais e que apresenta características essencialmente dialógicas.

A necessidade de construção compartilhada surge ao se perceber o processo de ensino-aprendizagem como resultante de uma relação dialógica entre professor e alunos (BRUNER, 2001).

CATEGORIA 7 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

As políticas de inclusão vêm sendo debatida em diversos países, entre eles o Brasil. A ruptura com a ideologia da exclusão tem proporcionado a implantação destas políticas. O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser atendido preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Em nossas discussões no grupo focal esta temática foi amplamente discutida. Os professores apresentam inúmeras queixas e denunciam o sistema a partir das políticas mal elaboradas e impostas sem critério e sem consideração da realidade em que se encontram as escolas, professores e alunos. Apontam para o descumprimento de serviços como a ausência do intérprete, do professor especializado, da língua de sinais.

A professora Anna manifestou-se profundamente indignada com a realidade, conforme texto abaixo:

Rgf: "Nas minhas últimas experiências eu percebo que as leis públicas, a forma como é conduzido o ensino especial, principalmente a surdez que a gente está envolvida, existe uma lei linda e maravilhosa no papel, mas na hora de cumprir

a gente encontra vários obstáculos, uma direção que não respeita, um departamento de ensino especial que não tem autonomia, ele toma decisões, mas na hora de botar para ver, o que é que fica? Fica a opinião da regional, fica a opinião do secretário de educação, mas o departamento especializado na área não tem autonomia nenhuma. Então, a gente fica sempre à mercê de alguém que não entende nada de ensino especial, não entende nada de surdez, atrapalha o trabalho, faz com que o trabalho que a gente está desenvolvendo não seja valorizado a ponto de chegar e falar: esse trabalho não é relevante para a Secretaria de Educação, não tem significância. Todo mundo reconhece fora de Brasília, aqui dentro o pessoal não reconhece. Isso prejudica muito o nosso trabalho.“

A professora continua dizendo:

Rgf: “Eu acho que, por exemplo, existe o intérprete, mas não existe uma lei para que tenha concursos para intérprete, intérprete morre em sala de aula, fica interpretando cinco horas seguidas, não tem uma lei que ampare ele, não tem um código que diz que ele é intérprete. Então, quer dizer, tudo que a gente vai colocar em prática ali no papel que está escrito ali a gente tem sofrido muito, principalmente, na área de surdez. Eu acho que a lei existe, está linda e maravilhosa, mas está inviável acontecer o que está ali no papel ainda, as pessoas não estão preparadas e nem capacitadas para isso ainda.”

O professor Pedro contribui ressaltando a falta de atenção ao surdo, no sentido de possibilitar-lhe espaço para participação e discussão política:

Rgf: “Então, penso que a questão política, social; consciência política é algo que está bastante ausente nessas discussões, e isso me chama muita atenção. Tem todos os aspectos de avanço, mas um não é tratado como surdo essa questão da transposição, e ele como cidadão, que precisa ter a participação, precisa ser independente, que precisamos orientá-lo para sua independência para ser sujeito da sua própria história, eu penso que isso ainda me parece bastante aquém.“

O professor João, em meio à discussão calorosa sobre o assunto, participa dizendo:

Rgf: “A legislação fala que você tem que fazer isso, acaba te bloqueando, acaba te impedindo porque é uma minoria dentro de uma minoria, porque a surdez dentro da área do ensino especial é uma minoria também, então é uma minoria que acaba não aparecendo, então para essas pessoas leigas que legislam em cima dessa causa, elas não conseguem entender exatamente qual é o problema, tanto é que nós temos até hoje provas e mais provas de concursos, de vestibulares e tudo mais numa posição totalmente oralista, totalmente em cima da L2 daquela criança, daquele sujeito. Então, é um problema muito grave. “

A professora Anna ainda participa com a manifestação abaixo:

Rgf: “Porque quem pensa nesse currículo, quem pensa... Mas aí são pessoas que não estão atuando na educação do surdo. Quando o profissional entra para dar opinião, como o especialista em departamento de ensino especial entra para dar a opinião, a opinião dele não prevalece, prevalece o especialista lá da regional, do que for, que não convive com os surdos. Então, o que acontece? Prevalece aquela lei seca que está no papel. Mas na hora da prática, da adequação curricular para que o surdo se desenvolva em sala de aula, se o profissional que está convivendo com o surdo ali, não entra com a sua experiência, com o seu material, ele não consegue fazer com que a necessidade real do aluno fique ali viabilizada na adequação.”

CATEGORIA 8 - COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E ESCUTA AO PROFESSOR NA ESCOLA E NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

Esta temática não poderia deixar de ser destacada, ainda que não tenhamos nos dedicado a algumas teorias que contribuem com o assunto, a exemplo da psicanálise. No entanto, ficou evidente, como um apelo feito pelos professores, que este espaço de escuta e de compartilhamento é ausente e distante, porém

necessário e de relevância ao desenvolvimento profissional. Trata-se de um direito do profissional.

Colaboramos dizendo que não se trata de uma oportunidade, mas de um direito do professor em formação, ou no exercício de sua profissão. É neste espaço de escuta cuidadosa que as dificuldades são sinalizadas abrindo um canal de comunicação, uma vez que o instrumento de escuta pedagógica envolve não só o sentido do ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva do discurso, apresentado pelo sujeito escutante.

Pela experiência nas sessões de grupo focal, onde a atenção foi em escutar o professor, concluímos que a fala não tem um único sentido, mas vai além:

(...) esta palavra alienada coloca o falante a escuta do que não sabia ter dito nem “pretendia” dizer; pode-se resistir à palavra interpretante, seja negando a sua identidade – “não foi o que eu disse” – seja negando sua alteridade – “foi exatamente o que eu queria dizer”; a fala integrante não bastou de compreender mais profundamente o que foi dito, mas, apenas de deixar ouvir o que a fala disse. A fala fala e nela o homem reside. (Figueiredo, 1994, p.128-129)

As falas abaixo ilustram e confirmam esta realidade. O professor João participa observando a falta de cursos de formação e de espaço para trocas de experiências.

Rgf: “Com o objetivo de troca de experiência aconteceu há um tempo, aonde era incipiente, não existia curso de formação para surdez para professores, então eles convidaram professores que tinham experiência em determinadas áreas, disciplinas especificamente para poder trocar essa experiência. Mas foi um momento que acreditávamos que iria crescer e, de repente, morreu naquele mesmo ano, exatamente por aquele problema institucional das pessoas não acreditarem que isso realmente valia a pena. Há uns 15 anos, e nunca mais aconteceu algo parecido não..”

No registro abaixo, da professora Clara relata uma experiência positiva em momentos de formação e de compartilhamento, momentos de valorização do professor:

Rgf: *“Bom, o ano passado eu participei do curso “Português como segunda língua” para séries iniciais aqui no CAS e na oportunidade teve muita troca de experiência. Então para mim foi de grande importância, foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de falar com professores de outras regionais, e de ver como eles atuavam, eles trouxeram material que eles utilizavam em sala de aula, muito material que eles mesmo criaram e que deu resultado, coisas simples, coisas baratas de fácil acesso, tanto para professor, quanto para aluno, então às vezes é um click que falta. Foi muito importante.”*

A professora Anna concorda dizendo:

Rgf: *“Eu acho que isso é muito importante para gente, para o curso, essa troca de experiência é muito importante, enriquece muito o meu lado profissional, porque às vezes a gente fica fechado muito num círculo de professor que trabalha na regional do Plano, e a realidade de Samambaia, do Recanto das Emas, de Sobradinho, de Planaltina? É um momento rico que faz com que a gente reflita a nossa prática de sala de aula, são realidades diferentes, mas são todos surdos, e a gente tem que estar lutando pela mesma causa, e a melhor forma de construir uma educação firme para os surdos é essa troca de experiência.”*

É interessante notar os sentimentos expressos pelos professores nas diversas falas registradas e a liberdade que experimentam quando lhes é aberto este espaço de escuta, de manifestação.

Nossa argumentação é a de que a fala e a escuta de professores em sala de aula transcendem à transmissão de conteúdos, mas está revestida de emoções, valores, crenças, concepções, contradições, enfim, o professor é possuidor da sua cultura e da sua história. Ele desenvolve relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, e essas dimensões estão imbricadas na sala de aula.

SUBCATEGORIA - Sentimentos presentes quanto ao processo de educação do surdo

Esta subcategoria é apresentada com o objetivo de extrair informações e opiniões importantes dos professores, quanto aos sentimentos que estão presentes no cotidiano escolar com o aluno surdo. Estas declarações manifestam emoção e interesse, mesmo diante de realidades difíceis como já exemplificadas acima. Os professores não negam suas dificuldades e aos poucos têm demonstrado comprometimento consigo mesmo diante do desafio imposto pela realidade educacional do país, no tocante à educação do aluno surdo.

Segue abaixo alguns registros:

Professor J: *“Eu vejo uma frase para poder explicar isso é que o surdo é uma esponja sedenta, pelo que eu sei, ele quer absorver tudo o que eu sei. E é isso que me encanta no trabalho com o surdo, porque na via contrária dos ouvintes ele é uma pedra aonde eu já sei tudo e eu não quero receber mais nada. Isso dá exatamente o contrário. Então, isso daí é o que me encanta.”*

Professor C: *“Há uma frase que eu conheci também na minha época de faculdade que era assim: se não existe aprendizagem não houve ensino. Então, eu não posso dizer que eu ensinei alguma coisa se o aluno não aprendeu, então se ele não aprendeu eu ainda estou fazendo o que aqui? O que é que estou fazendo aqui? O que é que eu fiquei fazendo o mês inteiro, o bimestre, o ano se ele não aprendeu? Então, a partir dessa avaliação, o que ele aprendeu, como ele aprendeu? Para eu poder ir construindo aquilo que ele não conseguiu aprender ainda... Então, esse para mim é um desafio. O que eu consigo ensinar que ele consiga utilizar no seu dia-a-dia.”*

Professor P: *“Então, o meu sentimento em relação a isso nessa palavra travessia é que não estou dando um salto, mas me sinto mergulhado e correndo todos os riscos, toda a exigência, angústia, alegria, tristeza porque nem sempre os resultados continuidade e descontinuidade e tudo fazendo parte dessa travessia, desse universo, esse trabalho com surdo para mim é essa travessia mergulhado, não saltando, mergulhado num processo.”*

SUBCATEGORIA – Experiências bem sucedidas

Esta subcategoria registra a manifestação dos professores quanto a experiências bem sucedidas no ensino de alunos surdos. Observamos que eles encontram grandes dificuldades de responder a esta questão e apresentam sempre mais dificuldades e problemas, do que bem sucedidas. Cabe aqui a necessidade de maior investigação quanto a esta ocorrência e arriscamos afirmar que esta relação encontra respaldo na visão e nas crenças que o professor tem do aluno surdo e deste processo tão sensível de ensiná-los.

Rq (SE): *“Uma aluna que não conhecia libras, estava na 1ª série e quando começamos a aprender juntas ela mudou totalmente para melhor, abriram-se novas oportunidades de comunicação, que até então não existia entre ela e a turma, em que estava inserida.”*

Rq (MA): *“Sempre considerei o texto do aluno surdo como algo a ser melhorado e usei uma técnica de reconstrução do texto usando operações como substituição, eliminações e os alunos conseguiram melhorar muito a coesão do texto escrito.”*

SUBCATEGORIA - Ações urgentes para o sucesso da formação do professor de aluno surdo

Para buscarmos compreender como a formação de professores impacta a educação de surdos, consideramos necessário identificar o que pensam e sugerem para que a formação do professor de surdos seja bem sucedida. A maioria das respostas sinaliza a necessidade de formações e oportunidade de contato com situações reais no âmbito da surdez.

Rq (MA): *“Capacitação de professores, continuação deste curso, aprofundando um pouco mais em estratégias para um bom trabalho.”*

Rq (SE): *“Maior convivência do professor que dá aula para crianças surdas com surdos adultos, para um intercâmbio entre as línguas portuguesa e Libras.”*

Rq (SE): *“O professor tenha mais conhecimento específico em relação à educação e ou alfabetização do surdo em L1 e L2.”*

Rq (MA): *“Maiores estudos na área da Linguística”*

Rq (MA): *“Formação continuada voltadas para novas metodologias e eficazes para ensinar os surdos.”*

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentaremos a discussão deste estudo à luz das questões levantadas sobre a formação do professor de alunos surdos: dificuldades, concepções e perspectivas.

Ressalto que o estudo apresentado não propõe resultados definitivos, mas sim a reflexão dos aspectos envolvidos na formação deste professor, da realidade por ele vivida, de suas dificuldades e perspectivas quanto a estes processos em que está inserido, de inclusão e de educação bilíngue para surdos.

Após a execução da pesquisa e análise dos dados, várias respostas foram apresentadas, o que possibilitou a identificação de referenciais para a construção da imagem que o professor tem desta realidade e do aluno surdo, ainda que muitas vezes numa discussão sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua, o professor mantenha uma visão distanciada do seu papel neste processo. Não localizamos nas respostas fornecidas o reconhecimento de que seu papel de professor deve ser por ele reconhecido e a partir de então empreender-se rumo às modificações e ações necessárias para as mudanças esperadas. Esta evidência levou-nos a concluir que, nos processos de formação, os professores devem ser convidados à reflexão sobre sua atuação e posição na relação de ensino aos alunos surdos, uma vez que esta consciência contribuirá para que o professor assuma uma nova postura neste cenário.

Concordamos com Gesser (1999, apud Gesser 2006, p. 26) que as ações dos professores muitas vezes discordam de seus discursos, uma vez que, em muitos casos, uma coisa é o que se pensa, a outra é o que se diz, e bem diferente é o que se faz. A aprendizagem do aluno surdo ainda é um objetivo não atingido com eficiência, pois não basta apenas incluí-lo, mas possibilitar condições pra que o aluno tire proveito das oportunidades de ensino. As concepções que os professores de alunos surdos têm desta educação e que ainda estão presentes, permeando o processo de ensino e de aprendizagem, necessitam ser reconsideradas, olhando o sujeito que aprende independente de suas necessidades, independente da surdez.

Cipriano, Salles & Kelman (2010) contribuem também quando apontam que: *“A desconstrução de modelos pré-determinados é um dos caminhos imprescindíveis para o reconhecimento do aluno como sujeito crítico e participativo, capaz de realizar suas próprias elaborações, mas, principalmente, em parceria com um professor que atenda às suas necessidades e seja co-construtor na formação e negociação de significados e conceitos.”*

Conforme foi apresentado ao longo do estudo, a educação inclusiva é uma tendência e uma realidade na educação brasileira. Notamos, no entanto, que mesmo com uma legislação que tem por objetivo acolher a abrir espaço para todos, principalmente àqueles que apresentam necessidades especiais, o professor enfrenta inúmeras dificuldades em sua atuação pedagógica. A isso se acrescenta a preocupação com a questão linguística, traduzida no problema da comunicação na sala de aula, em virtude da ausência de compreensão do bilinguismo dos surdos. É inegável a condição perceptual do surdo e o entendimento de que a modalidade visuoespacial, na qual é veiculada a língua de sinais, é a mais adequada, devendo, portanto, a língua de sinais ser a L1 do surdo (QUADROS, 1997).

As leituras realizadas para a redação desta dissertação, o contato e o diálogo com centenas de professores de todo o país que se encontravam em processo de formação continuada permitem-nos destacar alguns aspectos importantes. Entre eles o fato de que os cursos oferecidos aos professores, ao longo de sua carreira, são distantes da realidade e das dificuldades por eles enfrentadas. Outra queixa recorrente é a ausência de espaço para que se manifestem e sejam verdadeiramente escutados, que compartilhem com seus pares suas angústias, necessidades e também experiências bem sucedidas.

Entendemos que as ações de formação, quando pensadas e planejadas não abrem espaço para a escuta do professor que está em sala de aula vivenciando as experiências e exigências impostas pela política de educação inclusiva definida para o país.

Concordamos que enveredamos por uma área fértil e cheia de surpresas e fica em mim o desejo de aprofundamento de estudos sobre questões relativas ao ensinar e ao aprender de alunos surdos e ainda, de saberes e fazeres educacionais que promovam intervenções nos processos educativos.

Esperamos ter contribuído com o objeto de nossa pesquisa e que os leitores deste trabalho sejam desafiados à reflexão sobre o assunto, no sentido de oportunidade para uma melhor compreensão da atuação e realidade do professor inserido na educação de surdos.

Nosso desejo ainda é de estreitar a relação com os estados pesquisados elaborando propostas e encaminhamentos, que contribuam com a situação e promova novas perspectivas aos envolvidos neste cenário da educação do aluno surdo. Desta forma entendemos que a pesquisa não ficará restrita ao campo teórico ou à ampliação do conhecimento, mas a ações práticas a partir dos resultados discutidos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ARTROLLI, A. L. *A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp, Marília, 1999.

BARDIN, L.. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BASSO, I. S. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História*. 1994. 123p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

BAUER, M. W., & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOOTH, T., AINSCOW, M & DYSON, A. *From them to Us*. London, Routledge. 1998, p.24.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2008, p. 11-13.

BRUNER, J. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRANDÃO, C. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRUNNER, J. " *A Cultura da Educação*". Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BUENO, J. G. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3, n. 5, 7-25, 1999.

- CÁCERES, R.G. *Como escriben los alumnos sordos*. Málaga, Espanha: 2004.
- CANDAU, (coord.) *Novos Rumos da Licenciatura*, Brasília: INEP, 1987, pp. 37.
- CARVALHO, O. L. S & MARINHO, M. L. *Contribuições da Lexocografia ao Contexto Educacional Bilíngue de Surdos*”. In: SALLES, H. M. L. (Orgs.) *Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais*, Goiânia: Cãnone Editorial, 2007
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. v.11. n.31. jan./abr. 2006.
- CHAUÍ, M. *Ideologia neoliberal e universidade*. São Carlos, UFSCar, 1997.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language*. New York: Praeger. 1986.
- _____. N. Bare phrase structure. In: WEBELHUTH, G. *Government and binding and the minimalist program*. Oxford & Cambridge USA.: Blackwell, 1995. p. 383-440.
- CIPRIANO, R.; KELMAN, C.A. e LIMA-SALLES, H.M.M. (no prelo) Formação de professores na educação de surdos. In Salles, P. e Gauche, R. (orgs.) *Educação Científica, Inclusão Social e Acessibilidade*. Goiânia (GO), Editora Cãnone, 2010.
- DAVIDOV, V. “*Análisis de los principios didácticos de La escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo*”. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS anotilogia*. Moscou, Progreso. 1987.
- _____. *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico*. Madrid, Progreso, 1988.
- DEMO. P. “Desafios modernos da educação”. 13ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 2004.
- DINIZ, J. E. *Formação de professores – pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2006.
- ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FERNANDES, E. *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas*. In: *Revisa Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, 2000.

_____. (org.) *Surdez e Bilinguismo*. Mediação, Porto Alegre, 2005.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D.B.S.; FARIA, L.C.M. (Org.) *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 2ª. Ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FIGUEIREDO, L. C. *Escutar, recordar, dizer: encontros heiddegerianos com a clínica psicanalítica*. São Paulo: Escuta, p.128-129, 1994.

FISCHER, R.; LANE, H. *Looking back: a reader on the history of deaf communities and their sign language*. Hamburg: Signum Press. 1993.

FISTEAD, W.J. Qualitative Methods: a Neede Perspective in Evaluation Research. In: T.D. COOKS & C.C REICHARDT (eds.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. & Faundez, A. *Por uma pedagogia da perg u n ta*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Te r ra, 1985.

FULLER, B. & CLARCK, P. *Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy*. Review, 1994..

GALLIMORE, R & THARP, R. *O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito*. In: MOLL, L. C. *Vygostsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp 171-199. 1996.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 135 p.

GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 2ª ed.- São Paulo: Cortez, 1995. – (Coleção questões da nossa época; v. 35).

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*, Brasília: Líber Livro, Editora, 2005.

_____. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GESSER, A. "Um olhar no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais". Tese de Doutorado (Em Linguística Aplicada – Área de concentração: Educação Bilingue. Unicamp, Campinas, 2006, p. 26.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R. *A integração de portadores de deficiência: uma reflexão*. 2ª edição. Rio de Janeiro. Sette Letras (Questões atuais em educação especial, v. 1).1998.

_____. & NOGUEIRA, M. L. de L. *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil*. Revista Integração, vol. 24, ano 14, Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GOLDENBERG, M.. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos, UFBA, Paideia, 2(24), 149-161. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson, 2003.

GRANNIER, D. M. "O dado e o novo no ensino de português como segunda língua: uma questão de distância entre línguas e entre culturas" in: Anais do IV Congresso da SIPLE (cd-rom). PUC-Rio, 2001.

HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KELMAN, C. A. *Os diferentes papéis do professor intérprete*. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES- Rio de Janeiro, n.24, p.25-30, 2005.

_____. A. "Aqui tudo é importante!" – Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Dissertação de doutorado não-publicada. UnB, 2005, p.16.

KLUWIN, T.M. *Coteaching Deaf and Hearing Students: Research on Social Integration*. American Annals of the Deaf, 144(4), 339-344, 1999.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cadernos Cedes, n. 69, Educação, surdez e inclusão social, São Paulo: Cortez; Campinas, 2006.

LEÃO, A. M. C. *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2004.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte. 1978.

_____. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. 6. Ed. São Paulo, Ícone, Editora EDUSP, PP 119-112. 1998.

LIBÂNEO, J. C. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, Editora UFPR, p. 121, 2004.

LIMA, T. M.; SILVA, M. J.; SILVA, S. M. M. *Crianças e adolescentes com deficiência: direitos e indicadores de inclusão*. São Luis: Edufma, 2005.

LUCKNER, J. L.; MUIR, S. *Successful students who are deaf in general educational settings*. American Annals of the Deaf, 146 (5), p.435-445, 2001.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral – Introdução evolucionista à psicologia*. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

_____. "Vygotsky". In: Vygotsky, L. S; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, EDUSP, pp 21-37, 1998.

LOMPSCHER, J.. MARKÓVA, A. K. & DAVIDOV, V. *Formación de La actividad docente de los escolares*. Havana, Pueblo y Educación, 1987.

LYONS, J. *Linguagem e lingüística*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

LUZ, L. M. R. "Sociedade de Inclusão". Educação, v.1, nº1. São Paulo, 2003.

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

MATOS, N.D. A política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979-2001), Revista Brasileira de Educação Especial, v.13, n.1, p.77-94, Marília, SP, 2007.

MITIJÁNS MARTINEZ A. M. *Qué profesor necesitamos? Desafios a su formación*. DOXA, São Paulo, ano 4, v. 4, n. 1, p. 66-86, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. *Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência*. In: ABRAMOVICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas, Papirus, 2000.

OLIVEIRA, B. *A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa*. *Tecnologia Educacional*, RJ, 1985, p.8.

OLIVEIRA, E. S. G. & GLAT, R. *Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais*. In: VALLE, B. de B. R., NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M. S.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P. *Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental*. Curitiba: IESDE, 2003.

OLIVEIRA, K. *Vygotsky - Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, S. S. *Formação continuada de professores e informativa educativa na escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2002.

PEREIRA, R. A. *A Ciência Moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o currículo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2002, p.26, 28.

PEREIRA, M. P. *Vygotsky y La psicologia dialéctica*. In: SIGUÁN, M. (coord.) *Actualidade de Vygotsky*. Barcelona, Anthropos, p. 39, 1987.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-113, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Artmed. Ed. Porto Alegre, 2000.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 8ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1984.

POWEL, R. A. & SINGLE, H. M. *Focus, groups*. *International Journal of Quality in Health Care*, V. 8, N. 5, P. 499-504, 1996.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

_____. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

_____. & SCHM QUADROS, R. M.IEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*, Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. Tese de doutorado não-publicada, UnB, DF, 2006.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

SALLES, H. M. L. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a Prática Pedagógica*, Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SALLES, H. M. L. (Orgs.) *Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais*, Goiânia: Cênone Editorial, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p.17.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35 ed. Campinas, Autores Associados, 2002.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1967.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo La veo*. Moscou, Progreso, 1990.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 78-91, 1992.

SKLIAR, C. B (Org.) *Educação e Exclusão: abordagem socioantropológica da educação especial*. Porto Alegre: Média, 1997.

TACCA, M. C. V. R. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*. Tese de doutorado não-publicada, UnB, DF, 2000, p.42.

TACCA, M. C. V. R. & BRANCO, A. U. *Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista*. Estudos de Psicologia, UnB, DF, 2008.

TEIXEIRA, F. *O Neoliberalismo em Debate*. In: TEIXEIRA; OLIVEIRA (Orgs.) *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: As novas determinações do mundo de trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: UECE, 1998.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad.- Elia Ferreira Edel. 6ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TUXI, P. “A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental”, Dissertação de Mestrado, UnB, 2009, p. 31.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VALSINER, J. *Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis*. In W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). Nova York: Springer, 1994.

VEIGA, I. P. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papelivros, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press 1978.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press. 1996.

ANEXOS

ANEXOS A – FOTOS GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL – DISTRITO FEDERAL

Sessão 1 – Grupo Focal – 07/12/2009

Professores do CAS e da APADA/DF



Local de realização – 1ª sessão: CAS



Local de realização – 1ª sessão: CAS



Local de realização – 1ª sessão: CAS

GRUPO FOCAL – DISTRITO FEDERAL
Sessão 2 – Grupo Focal – 21/12/2010
Professores do CAS e da APADA/DF



Local de realização – 2ª sessão: APADA/DF



FOTOS MARANHÃO E SERGIPE

ANEXO B

FOTOS FORMAÇÃO EM LUANDA/ANGOLA/ÁFRICA

Luanda, maio e 2009.







ANEXO C
FORMAÇÃO NOS ESTADOS DE SERGIPE E MARANHÃO









ANEXO D - QUESTIONÁRIO

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Lingüística/LIV/UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação
Título do projeto
Formação de Professores na Educação de Surdos
Pesquisadoras responsáveis
Profa. Dra. Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles
Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

Professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a contribuir para o projeto de pesquisa, *Formação de Professores na Educação de Surdos*, no que se refere à sistematização de informações sobre os processos de ensino e aprendizagem para/de surdos. Sua colaboração nesse estudo, por meio das respostas ao questionário anexo, será de muita importância para o conhecimento científico dessa situação, o que permitirá a elaboração de ações futuras no sentido de promover a educação formal da pessoa surda.

Os resultados obtidos nesta pesquisa poderão ser divulgados em publicações ou eventos científicos, mantendo-se sigilo absoluto no que se refere à identidade dos participantes.

Os pesquisadores responsáveis poderão ser consultados, a qualquer momento, para fornecer esclarecimentos sobre a pesquisa ou tirar dúvidas sobre a atuação dos participantes por intermédio dos contatos a seguir:

Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles
Programa de Pós-Graduação em Lingüística/LIV/UnB
tel.: (61) 3307 2769 email: hsalles@unb.br

Celeste Azulay Kelman
Programa de Pós-Graduação em Educação/ GESS/UnB
tel.: (61) 3307 2123 email: cel.azul@superig.com.br

Rosana Cipriano Jacinto da Silva
Mestranda em Educação/UnB
tel.: (61) 30373760 email: rosanacjs@gmail.com

Sua participação é **VOLUNTÁRIA** e o preenchimento do campo de identificação no questionário é OPCIONAL.

Tendo em vista os esclarecimentos acima, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome.....

CPF.....

Assinatura:

Local e data:

Nome(opcional):

Escola ou instituição em que atua:

Cargo/função que ocupa:

Cidade/Estado:

Formação acadêmica:

Seu conhecimento de LIBRAS

Você compreende? () não () razoavelmente () bem

Você fala/sinaliza? () não () razoavelmente () bem

Há quanto tempo e como você teve acesso ao conhecimento de LIBRAS?

Quantos alunos você atende (atualmente)?

Há quanto tempo você trabalha como professora? E com alunos surdos?

1. Você já participou de outros eventos voltados à educação de surdos? Quantos e quais?

.....
.....
.....

2. Defina em uma frase seu sentimento em relação aos alunos surdos.

.....
.....
.....

3. Conte uma experiência ou uma estratégia bem sucedida de ensino-aprendizagem envolvendo um aluno surdo.

.....
.....
.....

4. Comente sobre as maiores dificuldades encontradas em sala de aula em relação aos alunos surdos.

.....
.....
.....

5. Proponha algumas ações de curto prazo que você considere urgentes e necessárias para o sucesso da sua formação como professora de alunos surdos.

.....
.....
.....

ANEXOS E – ROTEIRO GRUPO FOCAL

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Lingüística/LIV/UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação
Título do projeto
Formação de Professores na Educação de Surdos
Pesquisadoras responsáveis
Profa. Dra. Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles
Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

Professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a contribuir para o projeto de pesquisa, *Formação de Professores na Educação de Surdos*, no que se refere à sistematização de informações sobre os processos de ensino e aprendizagem para/de surdos. Sua colaboração nesse estudo, por de sessões de grupo focal, será de muita importância para o conhecimento científico dessa situação, o que permitirá a elaboração de ações futuras no sentido de promover a educação formal da pessoa surda.

Os resultados obtidos nesta pesquisa poderão ser divulgados em publicações ou eventos científicos, mantendo-se sigilo absoluto no que se refere à identidade dos participantes.

Os pesquisadores responsáveis poderão ser consultados, a qualquer momento, para fornecer esclarecimentos sobre a pesquisa ou tirar dúvidas sobre a atuação dos participantes por intermédio dos contatos a seguir:

Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles
Programa de Pós-Graduação em Lingüística/LIV/UnB
tel.: (61) 3307 2769 email: hsalles@unb.br

Celeste Azulay Kelman
Programa de Pós-Graduação em Educação/ GESS/UnB
tel.: (61) 3307 2123 email: cel.azul@superiq.com.br

Rosana Cipriano Jacinto da Silva
Mestranda em Educação/UnB
tel.: (61) 30373760 email: rosanacjs@gmail.com

Sua participação é **VOLUNTÁRIA** e o preenchimento do campo de identificação no questionário é OPCIONAL.

Tendo em vista os esclarecimentos acima, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome:

CPF:

Assinatura:

Local e data:

Nome: (Opcional):

ROTEIRO

Pergunta 1 – Quanto tempo de magistério você tem?

Pergunta 2 – Quanto tempo de atuação com alunos surdos?

Pergunta 3 – Qual o nível de escolarização e formação acadêmica?

Pergunta 4 – Quais as grandes dificuldades e desafios enfrentados por você na educação do aluno surdo?

Pergunta 5 – Comentem ou relatem uma experiência significativa vivida em sala de aula com o aluno surdo.

Pergunta 6 – Responda brevemente: Você já experimentou momentos de compartilhamento e interação, encontros, reuniões, cm outros professores, organizados pela Secretaria de Educação, cujo objetivo foi a troca de experiências bem sucedidas ou não?