

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO - EE
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**INCLUSÃO E SURDEZ: O SURDO E A ESCOLA DE HORÁRIO
INTEGRAL**

por

Jurema Maria Kulpel

**RIO DE JANEIRO
SETEMBRO, 1998**

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO - EE
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**


**INCLUSÃO E SURDEZ : O SURDO E A ESCOLA DE HORÁRIO
INTEGRAL**

por


Jurema Maria Kulpel

Monografia exigida como requisito básico
para a conclusão do Curso de Especializa
ção em Educação Especial.

Profª. Orientadora: Liana Rubi Teresa de O Campo



Aos meus pais Jorge e Maria Alice e aos meus irmãos Regina, José que nos deixou saudades, Nádia e João. À Érika e a todos que me ajudaram.



“ O sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro. Assim sendo, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação deve ser entendida na sua relação com outros grupos, no espaço da intersubjetividade, a partir de uma série de circunstâncias que se entrelaçam.”

Smolka, 1993

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me permitido caminhar mais esta trajetória.

À Professora Liana Rubi Teresa de O Campo pela valiosa e dedicada orientação, colaboração, apoio e paciência em todos os momentos.

Às Professoras do Departamento de Fundamentos da Educação pelo apoio e sugestões.

À minha irmã Nádia pelo apoio, colaboração e carinho.

À minha irmã Regina pela atenção e apoio.

Às minhas amigas Marcia e Isa pela ajuda, apoio e pelo grande laço de verdadeira amizade que nos uniu neste percurso.

Às Professoras Ana Beatriz Lago de Moraes e Fabiana Dutra Monteiro pelas sugestões nas respostas dos questionários.

Às Professoras dos Cieps pela colaboração e boa vontade nas respostas aos questionários.

RESUMO

O presente trabalho reflete o estudo da possibilidade de inclusão do educando surdo na Escola Pública de Horário Integral, visando mostrar as características do movimento de transição da integração para a inclusão escolar, suas potencialidades e conseqüentemente as adversidades surgidas neste contexto.

Este estudo teórico-prático de cunho qualitativo baseado em revisão de literatura pautado em autores que seguem uma linha progressista e especializados na área de educação especial; tem como objetivo estudar as possíveis diretrizes sobre a inclusão de educandos surdos, no ensino fundamental nas Escolas Públicas Integrais.

Foram pesquisadas com esta finalidade três Cieps no Município do Rio de Janeiro, onde aplicamos o questionário e percebemos que a inclusão ainda encontra-se em crescente desenvolvimento.

Durante a observação também realizada nas classes especiais de alfabetização nos três Cieps citados anteriormente, destacamos que a prática pedagógica deve estar centrada nas diversidades e necessidades dos educandos com modalidades educativas especiais ou não. Para isto, o educador deve ser estimulado a ter contato com os educandos em geral, possuir respaldo teórico-prático, competência técnica, científica e pedagógica, conhecer a língua de sinais, a cultura surda, entender a inclusão significativamente e manter-se atualizado, já que este profissional é um dos maiores envolvidos no processo de inclusão escolar, além dos educandos, da família, da comunidade e da instituição escolar. Pois através da atualização, esta será um dos meios possíveis para que possamos lutar por uma escola mais justa, igualitária em que todos sejam respeitados em suas diferenças como cidadãos e tenham o direito a educação crítica, inclusiva e emancipatória.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 01 |
| 1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PERSPECTIVAS | 07 |
| 1.1. Uma perspectiva em ascensão | 07 |
| 1.2. Formação do Professor: Início de uma trajetória | 22 |
| 1.3. Educação Continuada: Um contínuo desenvolvimento para a transformação | 30 |
| 2- O EDUCANDO SURDO | 40 |
| 2.1. Aspectos da surdez | 40 |
| 2.2. Os diferentes métodos de comunicação | 43 |
| 2.3. Uma questão de inclusão | 48 |
| 3- METODOLOGIA | 51 |
| 4- O ENSINO INTEGRAL NA PRÁTICA DA INCLUSÃO | 54 |
| 4.1. Breve histórico da implantação dos Cieps | 54 |
| 4.2. O Universo dos Informantes | 57 |
| 4.3. Análise dos Resultados | 59 |
| CONCLUSÃO | 73 |
| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | 78 |
| ANEXOS | 85 |
| 1- QUESTIONÁRIO | 86 |
| 2- ROTEIRO E RELATO DE OBSERVAÇÕES | 89 |

INTRODUÇÃO

A educação integral entendida como um processo dinâmico, interativo e global propõe-se analisar o educando na sua totalidade, em constante processo de crescimento. O educador deve partir da vivência do educando e avaliá-lo como um ser integral, em suas potencialidades e não nas suas limitações, possibilitando uma verdadeira troca de experiências entre educador e educando, de forma que ocorra uma autêntica democratização do saber e uma possível aceitação da diferença, sem discriminação de raça, cor, sexo ou qualquer outra distinção.

O processo educativo ainda não conseguiu se desenvolver da forma desejada: interativa, integradora e, mais recentemente, inclusiva, pois em muitos momentos os educandos com necessidades educativas especiais devido suas dificuldades e diferenças serem desrespeitadas ainda são estigmatizados, excluídos freqüentemente de muitas instituições regulares de ensino. Apesar de instituições religiosas, voluntárias, filantrópicas, escolas especiais e públicas tentarem desenvolver todo um trabalho de valorização do ser integral e inseri-lo na sociedade.

A inclusão, uma possibilidade social e educacional crescente, firma compromisso não apenas com as pessoas com necessidades especiais mas com os indivíduos em geral. Porque como pessoas diferentes, teremos necessidades específicas e distintas.

Vista sob um prisma ideológico, a inclusão é capaz de quebrar sólidas barreiras, destruindo assim o estigma que circunda os grupos com necessidades

especiais, nos quais as possibilidades de mostrar seus talentos são limitados em nome de um rótulo. Uma das metas principais da inclusão é que todos os cidadãos tenham direito a participarem e contribuírem ativamente no desenvolvimento da sociedade, para que assim possam exercer plenamente sua cidadania.

De 1983 a 1992, foram consolidados os princípios éticos, filosóficos e políticos que ascenderam e continuam mantendo um irreversível - embora lento - processo de construção da cidadania de indivíduos com necessidades especiais, incluindo mudanças na legislação. Em 1993, iniciou-se a discussão na Assembléia Geral da ONU e foi assinada uma importante resolução em 1996, a de nº 48/96 que adotou o documento de Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. Este documento deu forma às idéias do programa de 1982, são 22 normas que indicam os requisitos, as áreas-alvo e as medidas de implementação da igualdade de participação de pessoas com necessidades especiais na sociedade.

Um dos desafios para a construção da sociedade inclusiva é justamente a implantação das 22 normas uniformes que garantam a igualdade de oportunidades para todos. Além, dessas normas, existem outros documentos como a Declaração de Salamanca que reafirma o direito de todos as pessoas com necessidades especiais à educação, como também a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

Desde de 1948, já se lutava pelo direito e a igualdade de pessoas com necessidades especiais, o grande problema é que estes ainda não conseguiram

alcançar o seu espaço social e político no contexto social, como aponta Amaral (1994, p.16)

permitimos assim a existência cristalizada do macabro “bando de fantasmas” – formado por atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas – delineando a posição de cidadão de segunda classe.

A partir deste panorama em que almejamos para todos o direito ao ensino, sem nenhum estigma ou preconceito, percebemos que há pouco investimento nas condições de trabalho e nos conteúdos da preparação de professores do ensino básico; sendo estes um dos maiores envolvidos no processo de inclusão na escola, pois são os educadores que trabalharão diretamente com os educandos com necessidades educativas especiais. Por isso, é de suma importância, repensar as estratégias da inclusão em que tanto o professor como o aluno, a família, a comunidade e a escola estejam envolvidos em um processo global e tenham subsídios para que realmente possa ocorrer a inclusão; esse movimento deve extrapolar os muros da escola e se transformar numa realidade social.

O problema é que a indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços e muitos continuam a mantê-lo, embora desejem a transformação.

Os profissionais que atuam na Escola Pública de Horário Integral, geralmente originam-se de um curso de formação de professores sem condições suficientes para perceber que não se esgota no terceiro ano de magistério um

trabalho reflexivo, crítico e portanto, é necessário uma atualização continuada; pois as noções passadas no término dos seus cursos são as que ainda permeiam sua prática pedagógica. Além disso, há o fato de muitos não terem tido contato com o trabalho envolvendo educandos com necessidades educativas especiais, tendo prática apenas de um trabalho tradicional em sala de aula, bem mais forte do que a opção por outros espaços, com outras possibilidades e fundamentações.

A equipe pedagógica precisa dispor de um tempo, diário ou semanal, para repensar sua prática; debater em nível teórico sobre suas inquietações, receber informações sobre novas fontes bibliográficas que irão auxiliar no trabalho cotidiano; apresentar avanços e recuos da turma com a qual trabalha.

A atualização continuada deveria ser um processo contínuo, e atual, no qual o professor teria acesso ao conhecimento como processo de construção do individual no coletivo. Esta trajetória em coletivo de toda a escola é indispensável, ainda mais quando a instituição de que se trata funciona em horário integral, buscando como uma das metas o princípio da inclusão de todos os educandos com todas as suas diversidades.

Questionamos a forma como está se processando, na prática, a educação inclusiva do educando surdo na escola regular de horário integral, se realmente lhe é assegurado todos os direitos para que ele tenha a educação sob a ótica de uma visão emancipatória, crítica, transdisciplinar e como ocorre a fusão do ensino regular com o ensino especial, sem que esta fusão não seja uma junção, justaposição ou agregação de uma modalidade à outra. (Mantoan, 1997)

Assim este estudo, tem como **objetivo geral**:

. Refletir sobre a possibilidade do processo de inclusão da criança surda no ensino fundamental nas Escolas Públicas de Horário Integral da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Para isso foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

. Estudar as possibilidades de uma criança surda inserir-se no ensino regular de horário integral.

. Averiguar como ocorre o processo de inclusão dos educandos surdos, em turmas do ensino fundamental, nas Escolas Públicas de Horário Integral da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

É necessário no processo de inclusão um trabalho sistemático, substancial e construído coletivamente, capaz de entre outros fatores gerar uma melhor qualidade de vida para todos.

É preciso salientar a importância da inclusão mas

antes de tudo exige-se que a escola se organize para trabalhar com a diversidade. A sociedade é plural, diversa, e a escola deve ser uma instância reveladora desta diversidade e da possibilidade de convívio com as diferenças. Com isso, à todo momento encontra-se o desafio de construir, reconstruir, uma prática transformadora, estando sempre em busca do aprendizado a aprender. (Fernandez, 1997, p.3)

Esta monografia é constituída de quatro capítulos principais, no primeiro capítulo trataremos das perspectivas da educação inclusiva, no qual o foco central é a discussão sobre a formação do professor associada a uma prática inclusiva. No segundo capítulo, apresentaremos os aspectos gerais mais importantes a cerca

da surdez e os diferentes métodos de comunicação usados na educação do surdo em geral. Precedida pela metodologia utilizada no estudo, o quarto capítulo será uma demonstração teórico-prático do funcionamento das Escolas Públicas de Horário Integral, quando ocorre a experiência da integração, visando uma futura prática inclusiva.

1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PERSPECTIVAS

1.1. Uma perspectiva em ascensão

A maioria dos países, na década de sessenta, inclusive o Brasil, seguiam a orientação dominante, acreditavam que o educando com necessidades educativas especiais deveria ter um atendimento em separado, especializado, já que suas dificuldades de aprendizagem o diferenciava dos demais educandos e o estigmatizava. Aumentando, então, as instituições especializadas onde os educandos com necessidades educativas especiais eram assistidos, tendo contato apenas com os seus pares e educadores.

Já na década de setenta, com o início da individualização do ensino, começou uma nova tendência no campo educacional, na qual se procurava respeitar as características de cada pessoa, particularmente no processo ensino-aprendizagem.

Desde então, as ações não estigmatizantes vêm sendo, o impulso que orienta a educação especial no país. Deste modo, após o processo de individualização do ensino, surgiu o conceito de normalização que está relacionado à história da educação especial nos países escandinavos, mostrando que, o educando com necessidades educativas especiais tem o direito de ser diferente e ter suas particularidades reconhecidas e atendidas socialmente, devendo ser dadas as condições mais semelhantes o tanto quanto possível as oferecidas na sociedade em que vive, podendo assim, desenvolver seu potencial

como estudante, pessoa e cidadão. Este princípio representa a base filosófica e ideológica da integração, tornando-se avesso às modalidades segregativas de atendimento.

A partir deste princípio, surge o conceito de que o educando com necessidades educativas especiais tem direitos e deveres iguais a todo e qualquer cidadão. Evidencia-se que o conceito de normalização deve ser entendido como objetivo e a integração como um processo. (Sasaki, 1997)

Os princípios da individualização, normalização e integração encontram respaldo filosófico, legal e político-educacional nos seguintes documentos (Brasil, See, 1995):

na Declaração Universal dos Direitos dos Homens (1948), na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que garante, em seu artigo 208, inciso III, *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*; na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), na Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais sobre acesso e qualidade, ocorrida na Espanha em junho de 1994, que reafirmou à todos o direito à educação, independente de suas diferenças, enfatizando que a educação de educandos com necessidades educativas especiais é parte integrante do sistema educativo; na Política Nacional de Educação Especial (1994), no Plano Decenal de Educação para Todos (1994) e nas Leis de Diretrizes e Bases de Educação (1996).

A Educação Especial passou a ter uma função dupla, que permanece até os dias atuais: atender a todos os alunos que necessitam de atendimento nas

modalidades específicas da Educação Especial, apoiar o educando integrado na escola regular e oferecer subsídios aos educadores que desenvolvem um trabalho junto a este aluno.

Antes de começarmos a discorrer sobre o processo de inclusão, outras medidas o antecederam, como podemos ver, várias políticas nacionais foram implantadas, nas quais uma delas, foi o processo de integração que faz parte dos planos nacionais de “educação para todos.”

Segundo Sasaki (1997), o processo de integração pode ser definido pelo sistema de cascatas, em que todos os educandos tem o direito de entrar e transitar neste sistema. Isto ocorre desde a inserção do estudante na classe regular com material especial ou assistência do professor no ensino a domicílio, em casos mais graves.

Segundo Kaufman et alli (1975, p.5) a integração dos educandos com necessidades educativas especiais na escola regular pode processar-se da seguinte forma:

- a) Temporal → Haveria um tempo de maior ou menor convivência com os não-deficientes;
- b) Instrucional → O processo ensino-aprendizagem ocorreria em conjunto com os não-deficientes no mesmo espaço de aula com o mesmo educador, contudo receberia apoio no horário inverso da atividade em aula, ou seja, a escola teria que propor diferentes modalidades de atendimento educacional, no qual o aluno com necessidade educativa especial teria acesso gradativamente, a níveis mais complexos de interação;

c) Social → Incluiria a proximidade física, a comunicação verbal e a assimilação que é a participação do educando com necessidade educativa especial nas atividades escolares e a aceitação social deste aluno pelo grupo.

No entanto, o processo de integração e suas etapas não foram concretizadas na prática, somente algumas ações foram incorporadas e obtiveram êxito em alguns setores que compõem a sociedade, pois encontra-se ainda muito confuso

o cenário educacional brasileiro no que diz respeito a uma educação de qualidade a ser oferecida aos educandos com necessidades educativas especiais, e conseqüentemente, ao que se relaciona integração.
(Goffredo In Mantoan, 1997, p. 233)

Apesar de termos dispositivos legais, pressupõe-se que o sistema educacional, social como um todo, deve ter a responsabilidade de dar uma resposta diante dos objetivos que o processo de integração propõe e não uma parte deste sistema, ou seja, a inexistência de uma ação conjunta entre a Educação especial e a Educação regular, além do estigma e preconceito social, do despreparo dos profissionais e o desconhecimento do potencial dos educandos com necessidades educativas especiais são fatores de uma enorme inconsistência, gerando assim uma crise da Política Nacional de Educação.

O problema da inserção do educando com necessidade educativa especial não está centrado somente em questões político-ideológicas, mas principalmente por continuar ainda marcado por concepções e práticas do passado, fazendo com que as escolas especiais que surgiram no início deste século fossem locais usados

para treinarem educandos que não conseguiam aprender na escola regular, como Hickel (In Piaget, 1993, p.30) comenta,

distanciavam-se do seu compromisso social, esvaziando-se no seu sentido pedagógico e se transformando num espaço eminentemente clínico.

Caso o educando esteja numa classe especial, querer mudá-lo a priori para uma classe regular pode significar “segregá-lo” se ele não conseguir acompanhar um currículo que não esteja de acordo com suas necessidades e possibilidades. A eliminação dos programas especiais indiscriminadamente é um erro muito grave, tanto quanto a colaboração desnecessária desse aluno nestes mesmos segmentos; estes só devem ser eliminados quando realmente se puder oferecer uma educação inclusiva e de qualidade.

Freqüentemente, os educandos com necessidades educativas especiais tiveram a oportunidade de conviverem com os demais alunos em várias situações escolares, mas em muitos casos, estas classes especiais serviram como depósito de alunos que possuíam distúrbios de comportamento, repetência e outros problemas.

No final da década de oitenta, começou a se pensar na possibilidade de práticas educacionais inclusivistas, onde nas classes regulares fossem admitidos todos os educandos com necessidades educativas especiais: cegos, surdos e alunos com deficiência física e atualmente até os alunos com retardo mental, esta é uma das metas da inclusão, estabelecida pela Declaração de Salamanca (1994).

Em uma educação inclusiva defende-se o sistema de caleidoscópio de inserção. Todos os educandos com necessidades educativas especiais ou não de uma comunidade, podem matricular-se na turma comum do ensino regular e permanecerem, a menos que se apresentem grandes e fortes razões que contraindiquem. (Sasaki, 1997; Unesco, 1994)

A inclusão fornece ainda um contexto privilegiado para a construção de novos conhecimentos e estratégias, pois trabalha com a diversidade, heterogeneidade. Segundo Sasaki (1997, p. 122)

a educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula.

Bean (1991, p.58) aponta um novo paradigma: *Viver a igualdade na diferença, incluir a diversidade*, necessitamos perceber que o mundo não muda, mas vive-se em outro mundo, pois o interpretamos diferentemente, isto é, o nosso modo de compreender o mundo é que está em constante transformação.

Segundo Leonardo Boff (1996) estamos abandonando o paradigma clássico da ciência que recortava o fenômeno do seu ecossistema, analisando-o e explicando pela redução e simplificação, baseada na lógica da identidade. Está ressurgindo o paradigma da lógica dialógica, uma lógica includente da complexidade, em que a unidade está na diversidade e vice-versa, o pensamento ecológico tem como referencial a vida, um estilo de pensar e agir num contexto de implicação e interconexão ecológico, histórico, levando em consideração a multidimensionalidade; são lógicas antagônicas.

O sistema escolar terá que se ajustar às necessidades dos educandos e não estes se adaptarem ao modelo que a escola estabelece. Isto é sério, pois a inclusão exigirá rupturas, quebras de conceitos e de estigmas, ou seja, é preciso que ocorra a verdadeira democratização do ensino que tanto se discute e apregoa nos discursos políticos. Só existe um processo de educação global, por isso não cabe dividir o ensino em compartimentos, pois educar é um processo interativo, dinâmico, para todos e sem divisões.

A escola caberá o papel de encontrar respostas para as necessidades de cada educando, quaisquer que sejam elas. Não haverá segregação, nem espaço para trabalharem com a homogeneidade mas ~~sim~~ com o heterogêneo e suas diversidades, buscando-se solucionar o cotidiano dos alunos em atendimentos especializados ou modalidades especiais de ensino, quando se fizer necessário para que todos tenham acesso à uma educação emancipatória. (Sassaki, 1997)

Segundo Saint-Laurent (In Mantoan, 1997), o modelo de classe inclusiva se apoia em noções sócio-construtivistas priorizando o contexto ecológico e as dimensões transacionais do desenvolvimento infantil, já que o educando que se mantém afastado socialmente, não terá condições de desenvolver suas funções sociais superiores, desta forma, necessitando estabelecer interações sociais com um profissional especializado e com os colegas de turma, para que possa desenvolver o que não poderia fazer individualmente. Oferecendo apoio ao educando nas suas necessidades concretas, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal, transfere-se gradualmente a responsabilidade da aprendizagem à potencialidade da própria criança. Com isso, os educandos que apresentassem

dificuldades, ao invés de simplificarem ou facilitarem as tarefas, proporcionariam a eles a oportunidade de resolverem a atividade, sem que sofresse nenhuma alteração, porém sempre com o auxílio do professor. Este apoio poderia ser adaptado de acordo com a necessidade específica de cada educando, ou seja, no caso de educandos surdos seria utilizado o sistema de Libras ou uma proposta de educação com bilingüismo.

Segundo Mallory e New (1994), um dos fatores mais importantes do sócio-construtivismo para o educando com necessidade educativa especial é que este possui o direito e necessita participar para ser considerado como um membro legítimo, ativo, ou seja, tendo voz e vez garantidos no interior das mediações inter-pessoais. Este princípio justifica as classes inclusivas, onde as relações sociais são vistas como catalisadoras de aprendizagem.

Numa instituição inclusiva, no caso do educando surdo ao interagir com os outros colegas e com o professor ocorrerá um processo de troca ativo e criador, repleto de afetividade. Assim, essa mediação favorecerá ao educando surdo, o aprendizado da segunda língua, a portuguesa, e os educandos ouvintes teriam a oportunidade de aprenderem libras. A educação deve se processar de formas múltiplas e com diferentes estilos, de acordo com as singularidades e necessidades dos educandos.

A classe inclusiva permite aos educandos com necessidades educativas especiais situarem-se em um contexto de aprendizagem mais significativo e motivante, suscitando mais apoio e colaboração do que a segregação tradicional vivenciada por estes educandos. (Mallory e New, 1994)

Segundo Sasaki (1997) as adaptações das salas de aula devem ser realizadas de forma que nenhuma deficiência seja apresentada de maneira constrangedora ou enfatizada, nem tampouco ignorada. Algumas das possíveis adaptações das salas comuns para os educandos surdos que o professor deverá realizar são: sentar-se na frente da sala, usar recursos visuais, exemplos interessantes e concretos para que possam ter uma boa compreensão do conteúdo, não gritar nunca e falar claramente, se o educando usar língua de sinais, aprender os sinais, respeitá-los e estimular os outros educandos a aprendê-los também, pois as limitações de estrutura lingüística são uma constante, as atividades escolares e recreativas devem ser praticadas normalmente, o ritmo, a psicomotricidade e a percepção desenvolvidos na educação e na dança são fundamentais, o trabalho do professor de educação física é importante, pois segundo Capitoni (1997, p.63)

através da internalização de conceitos peculiares à educação física, objetiva-se estimular a aquisição de habilidades motoras, cognitivas e sócio-afetivas, integradas e organizadas socialmente.

As atividades se iniciam num trabalho com o próprio corpo no concreto, chegando-se à abstração com o uso de signos intermediários. A partir desta seqüência, haveria uma maior facilidade de interação do educando surdo com a complexidade crescente das ordens, tarefas e signos que forem surgindo; o uso sistemático da prótese auditiva torna-se indispensável, segundo o grau da deficiência auditiva. Os amplificadores devem estar a disposição nas salas de aula

para que os educadores possam trabalhar fonemas e sons, pois estimulam o resíduo auditivo.

A partir da diversidade os educandos com ou sem necessidades educativas especiais tornam-se mais preparados para a vida adulta, além de poderem ter a chance de participarem em variadas condições instrucionais (aprendizado cooperativo, acesso a tecnologia baseada em centros de ensino), com a oportunidade de uma gama mais ampla de modelos de papéis sociais, atividades de aprendizagem, de intercâmbios sociais se favorece a conquista de uma vida independente.

Percebemos que a diferenciação ou a segregação impede que os alunos tenham a oportunidade de conhecerem a vida humana com todas as suas dimensões e desafios. Incluir não é tratar a todos igualmente, pois todas as pessoas são diferentes, por isso requerem oportunidades diferentes para alcançarem os seus objetivos e aprenderem a conviver cada um com suas singularidades, sem nenhum protecionismo.

A concretização da educação inclusiva é, no momento, um grande desafio para os pais, para a escola, para o professor, pesquisadores e todos os interessados na melhoria da qualidade da educação básica, desde que respeite-se todas as especificidades das pessoas envolvidas. No entanto, sabemos que estas mudanças causam medo, pois todas as estruturas sociais, educacionais e políticas terão que se unir verdadeiramente, para realmente, atingirmos uma inclusão.

Muitos outros problemas devem também ser vencidos na organização de programas normalizadores inclusivos. Uma dificuldade refere-se à visão que a

sociedade, especificamente, a comunidade escolar tem em relação ao aluno com necessidade educativa especial e à própria educação especial.

Isso ocasiona a restrição de oportunidades que ocorrem, freqüentemente, devido à falta de esclarecimento quanto às possibilidades de convivência deste educando com os demais, pois o julgam incapaz, o que torna sempre mais difícil a sua aceitação.

Esta visão de incapacidade conduz a adoção de uma atitude paternalista pela escola, afirmando que o educando com necessidade educativa especial não possui condições de realizar as mesmas atividades dos demais alunos, ao serem excluídos daquelas que exigem maior elaboração, se contribuirá ainda mais para sua discriminação. Quando compreendermos e acreditarmos verdadeiramente no educando com necessidade educativa especial e respeitá-lo como ser humano em suas diferenças, tanto a família quanto a escola, juntas conseguirão maiores possibilidades de desempenharem seus papéis sociais mais abertamente. Precisamos, nos conscientizar que, apesar de algumas restrições, este educando possui outras habilidades eficientes mas é necessário que os educadores se lembrem deste fato e lhe ofereçam variadas oportunidades, para o desempenho máximo de seu potencial, numa classe regular e em outras atividades afins. Oliveira (1997, p.103) nos mostra que a

a escola deve ser um espaço em que todos os alunos tenham acesso às informações e experiências, partindo de atividades intersubjetivas para atividades intrasubjetivas, pelo processo de internalização para que todos possam efetivamente aprender.

A falta de preparo do educando com necessidade educativa especial para a aceitação de suas restrições e possibilidades, a dificuldade de comunicação entre este e os demais, é devido a uma maior ênfase nas atividades competitivas em relação aos trabalhos que estimulam o espírito de coletividade, de união. Estes problemas tornam-se desgastantes, desestimulantes e provocam maior distanciamento, deixando-o ainda mais à margem em relação aos demais educandos.

A inadequação metodológica de ensino, a inflexibilidade curricular e as formas restritas de avaliação, que não são adaptadas com as possibilidades do educando, tornam-se causas de insucesso e/ou fracasso.

Os programas inclusivos envolvendo a educação especial e a educação regular sugerem outras alternativas, em relação as metodologias e ao emprego de novas tecnologias, a fim de atingir a plena participação de todos os educandos no processo educacional.

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, caminhando em direção às funções psicológicas que estão em vias de se completarem, partindo do cabedal cultural que o educando já possui e através de uma metodologia dinâmico causal, ou seja, do diálogo, da cooperação e troca de informações mútuas, da heterogeneidade da classe, o professor propicia o desafio e estimula o educando a construir novos conhecimentos.

A relação ensino-aprendizagem é o resultado de trocas que se estabelecem na interação entre o meio natural, cultural e social do educando devendo se reconhecer nos conteúdos sociais apresentados pelo educador. A escola tem a

função de conduzir e preparar o aluno para o mundo e suas contradições, possibilitando-lhe a participação ativa na democratização da sociedade. (Taille, Oliveira, Dantas, 1992)

A família deve ser incluída nesta trajetória educacional, pois devido à falta de motivação frente às baixas expectativas de progresso da criança; e ainda sentimentos como vergonha, culpa e preconceito de alguns pais com filhos sem deficiência, acham que estes serão atrapalhados em seus rendimentos, se estudarem junto ao aluno com necessidade educativa especial. Estes fatores geram desmotivação e falta de perseverança em relação a frequência às aulas. ^{O que} contribui para que não haja continuidade na inclusão.

É fundamental a participação da família, dos docentes, dos membros da comunidade, dos alunos com necessidades educativas especiais, uma reestruturação da escola em geral, adaptações curriculares e do próprio ambiente físico, eliminando rótulos e preconceitos, indicativos imprescindíveis para evitar a exclusão. Jonsson (1997, p.7) citando a professora Nchinda, diz

nunca o mundo precisou tanto da capacidade de pensar grande, pensar de maneira universal, ainda que o local que exercemos o nosso trabalho seja modesto e muitas vezes sem o equipamento auxiliar imprescindível.

O professor especializado deve participar do planejamento curricular, do conselho de classe, de todas as outras atividades afins e debater com os demais educadores em todas as reuniões que forem programadas, enfim, fazer parte efetiva do corpo docente. Segundo Jangira (1994) este profissional precisa fazer

um trabalho de conscientização e popularização do seu saber em relação ao educando com necessidade educativa especial, para que os demais professores possam ter acesso a este conhecimento e oferecerem adaptações curriculares, ensino de qualidade para todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Para alcançarmos a inclusão e facilitarmos o processo de ensino do aluno surdo, o professor de sala regular deveria ser bilíngüe (dominar a língua de sinais e a língua portuguesa) ou trabalhar com um professor surdo (intérprete) em seu cotidiano escolar.

A inclusão deve celebrar e respeitar as diversidades como Forest e Pearpoint (In Mantoan, 1997, p. 141) nos dizem:

a inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global.

A inclusão adquire maiores proporções em consequência das insatisfações em relação a Educação Especial problemas tais como: as rotulações e as estigmatizações pelo fato de separarem os educandos com necessidades educativas especiais para atendimentos especiais (Bean et alli, 1991); a falta de critérios nas avaliações e nos métodos pedagógicos (Kauffman, 1994); a falta de concatenação entre os professores e o sistema de ensino em geral (Voltz e Elliott Jr., 1990).

A escola que se propõe enfrentar este desafio, deverá preparar-se para resolver situações adversas do cotidiano mas poderá tornar-se, em compensação,

uma escola mais versátil, mais criativa e conseqüentemente enriquecerá a sua ação pedagógica.

Em relação as escolas especiais estas devem continuar com o papel de atenderem aos educandos com comprometimentos mais severos, para o qual a escola regular não possui estrutura e nem recursos necessários ainda para atendê-los, e permanecerem como Centros de Pesquisas, Centros de Formação e Atualização para os professores e especialistas. E, quando futuramente a inclusão se processar, a escola regular deverá manter contato com estas instituições especiais, constituídas como Centros de Referências já que possuem vasto conhecimento e experiência sobre as deficiências.

O processo inclusivo é um longo e árduo caminho para ser conquistado, mas somente agindo assim estaremos dando prosseguimento ao curso histórico educativo de atendimento aos educandos com necessidades especiais, que teve início no assistencialismo - que oferecia abrigo por piedade ou caridade, passaram pela fase médica - quando tratados como doentes e mais tarde na fase institucional transferidos para instituições especiais - o que facilitou a convivência com seus pares, mas na maioria dos casos os segregaram em espaços limitados e, finalmente, estamos respeitando um pouco mais as diversidades e iniciando uma fase de igualdade e de valores - princípio da inclusão.

Deste modo, esperamos que com a colaboração da escola, da família, da comunidade, do educando com necessidade especial possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham o direito, o acesso a uma educação crítica, inclusiva, emancipatória e de qualidade.

1.2. Formação do Professor : Início de uma trajetória

*No futuro, talvez
em 17 de maio*

A presença de escolas públicas garante a socialização do saber que não se constrói sem que se crie, paralelamente, um amplo espaço de diálogo, troca e permanente interação, demonstrando que a escola é *para todos* e o ensino democrático.

Numa escola de tempo integral, podem surgir possibilidades especiais de uma prática reveladora, ^{em virtude da} ~~devido a~~ maior disponibilidade de tempo que propiciará descobertas de diferentes fatos que ocorrem no cotidiano escolar, nos quais alguns são explicitados, legitimados e oficializados, outros são implícitos e ocultos pelo currículo estruturado no sistema escolar como afirma Giroux (1983, p.91):

...focalizar a relação entre a cultura da escola e as dimensões explícitas e implícitas do currículo, bem como as experiências de vida contraditórias que tanto os professores como os alunos trazem mutuamente para a escola. É nessa relação entre cultura escolar e experiências de vida contraditórias que professores e alunos registram as impressões e a textura da dominação e da resistência.

A educação especial não pode ser o refúgio dos professores menos qualificados, a única opção profissional por ser mais perto de casa ou por motivos de compaixão, caridade e nem uma tentativa de evitar o conflito (dominação × resistência) no espaço escolar, que pode ocorrer tanto no regime parcial como no integral. É preciso que o professor o compreenda e enfrente-o; aceite o educando com suas singularidades e diversidades, tenha competência

científica e pedagógica, na medida em que serão exigidas capacidades para responder às complexas necessidades como: envolvimento pessoal, tolerância, competência técnica na utilização de várias metodologias, flexibilidade no planejamento curricular e na avaliação dos educandos com necessidades especiais, atender aos pais, trabalhar com a comunidade através de palestras, debates sobre o processo educativo e as especificidades das deficiências de uma forma esclarecedora.

Para que isto ocorra, é necessário pensar na formação destes profissionais e se possuem respaldo teórico-prático para atuarem neste campo educacional engendrado por graves crises sociais, em relação às pessoas que se diferenciam do padrão aceito socialmente. A formação inicial de educadores é que oferecerá a eles, primeiramente, embasamento para iniciar seu exercício profissional.

Esta formação tem ocorrido em duas instâncias: em nível médio na modalidade do antigo normal, hoje denominado Curso de Magistério, para professores de educação infantil e da 1º a 4º série do ensino fundamental, realizado em escolas públicas e/ou particulares de 2º grau, Institutos de Educação ou em Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹; em nível de 3º grau, nos cursos de licenciatura específicas para as classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, para o ensino médio, e nos cursos de Pedagogia, em habilitações voltadas para o magistério de educação infantil para as séries iniciais

¹ Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) encontram-se localizados no Estado de São Paulo.

do ensino fundamental e especialistas em educação².

A formação inicial dos educadores deveria estar compromissada com o desenvolvimento de profissionais críticos que tivessem como princípio básico e fundamental a educação pela pesquisa, não sendo necessário ser um “profissional da pesquisa”, como no caso de um doutor, que sobretudo *produz* pesquisa específica, mas ~~sim~~, um professor pesquisador, que pudesse ser sensibilizado para a problemática e prevenção da deficiência, para as dificuldades de aprendizagem, observando o educando em toda a sua amplitude, potencialidade, eficiência e não o enxergassem somente nas suas limitações, ou seja, um educador, cidadão dotado de independência, que soubesse dialogar com a realidade, criticando-a. Demo (1996, p. 8-9), nos mostra a relação educação e pesquisa,

entre educação e pesquisa há um certo trajeto coincidente, que podemos assim sugestivamente codificar: ambas se opõem a *procedimentos manipulativos*. porque estes negam o sujeito; enquanto a pesquisa supõe ambiente de liberdade de expressão, crítica e criatividade, a educação exige a relação pedagógica interativa e ética, marcada pela qualidade formativa.

Desta forma, a relação educador-educando seria transformada, pois o espaço de sala de aula não funcionaria somente para o professor transmitir receitas, conselhos ou para impor-se como o centro no processo educacional; ao

² Atualmente pela LDB (96) nas disposições transitórias, no artigo oitenta e sete, parágrafo quarto “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (Brasil, 1997)

contrário, exigiria-se um esforço efetivo para que o professor aceitasse e trabalhasse com as diferenças, as diversidades, na sala de aula, respeitando e mediando o processo educativo com uma maior “competência”³. O educando não iria à escola apenas para assistir aula, ser isolado ou limitado pelo professor devido a sua necessidade especial mas para pesquisar, exercendo seu papel de ser parceiro de trabalho, não mais ouvinte domesticado ou incapaz que obedece a todos sem refletir e questionar; ou seja, seria um

processo emancipatório que carece de ambas as dimensões, matricializadas organicamente, perfazendo, não um todo raso, mas hierarquicamente composto de meios (conhecimento inovador) e fins (intervenção ética e cidadã).
(Demo, 1996, p.12)

Neste processo educacional concatenando os *meios-fins*, a competência do professor não se restringiria apenas ao executar bem, mas ampliaria-se com o processo de refazer-se todo dia, questionando e reconstruindo indefinidamente o conhecimento a fim de propiciar ao professor uma formação generalista, sabendo lidar com as diferenças individuais dos alunos e tornando-se apto a adotar metodologias diversificadas, de modo a garantir uma educação acessível à todos, facilitando a implementação da proposta de educação inclusiva, ajudando a recuperar o papel formal, político e sua condição profissional. (Brasil, See, 1995)

Para que isto se ratifique, é preciso que as escolas de formação de professores sejam concebidas como esferas contrapúblicas. (Moreira, Silva, 1994) Com esta

³ A competência possui um duplo caráter sendo que a dimensão técnica é um conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos, meios e estratégias para socializá-los. A dimensão política, mostra que as ações devem ser explicitadas, ocasionando a consciência de intencionalidade “não espontaneidade” e das conseqüências (que apontam a responsabilidade) das ações educativas. (Demo, 1996)

perspectiva, educação e cultura indissociáveis poderiam ser vistas como campos de luta que interagem e são necessárias para alcançar uma educação contínua.

Apesar de muitas tentativas, como estas por parte de educadores conscientes e compromissados, o problema central é a formação inicial deste profissional, que se encontra cada vez mais insatisfatória, precária e deficiente. A Escola Normal não corresponde mais à expectativa, não só porque decaiu com o tempo, mas sobretudo porque uma terminalidade de 2º grau não tem mais condição de gerar a competência esperada⁴. Por outro lado, as licenciaturas curtas representam um encurtamento e comprometimento na competência do futuro professor, contradizendo totalmente a postura política e emancipada que se espera no cotidiano de sala de aula, voltada para uma educação de qualidade, na qual,

conservamos somente para o professor, um tipo de nível superior simplificado, encurtado, batatelizado. É um desaforo ! (Demo, 1996, p.50)

Além do problema na formação original do educador, encontramos uma prática desgastada, marcada pelo envelhecimento rápido da competência e de dinâmicas arcaicas com conteúdos descontextualizados da vivência dos educandos sem objetivos definidos previamente.

A educação do professor raramente tem ocupado espaço político ou público de importância dentro da sociedade. Através da cultura contemporânea, o papel e o sentido social que o educador exerce poderia ser resgatado, para que

⁴ Ver a nota da página vinte e quatro deste trabalho.

tanto os professores como os educandos tivessem a oportunidade de participarem, com suas histórias culturais, pessoais, diversidades e diferenças para o desenvolvimento de uma esfera contrapública (Moreira, Silva, 1994) e democrática.

É de fundamental importância uma força de trabalho progressista, que seja capaz de fortalecer o poder dos professores e ao mesmo tempo estimular o exercício no espaço escolar visando práticas inclusivas como instrumentos para o fortalecimento do poder e da cultura, de forma a contribuírem em vários setores sociais, ou seja, extra-muros da instituição escolar. Estas metas poderiam ser viabilizadas através de uma educação continuada com propostas sérias e críticas, estando comprometidas com os problemas educacionais brasileiros.

Moreira e Silva (1994, p.128) nos mostra também que

o espaço político atualmente ocupado pela educação do professor em geral continua a diminuir a importância da luta pelo fortalecimento do poder docente; além disso, geralmente tem servido para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativistas características das sociedades dominantes. Não sendo exagero afirmar que os programas de formação de educadores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja a função é primordialmente manter e legitimar o status quo.

Assim, pode-se constatar que os programas de formação de professores estiveram e continuam distanciados de uma visão^o de um conjunto de práticas que levam a sério a luta pela democracia e justiça social, inclusive com a participação das pessoas com necessidades especiais, pois sendo cidadãos possuem direitos e deveres como qualquer outro indivíduo.

Os problemas associados à formação de professores mostram a falta de ênfase no currículo, em relação aos fatores sócio-culturais, neurobiológicos e psicoemocionais. O professor se tornará mais confiante em sua capacidade de atender às diversidades dos educandos, a partir de conhecimentos referentes à psicologia e epistemologia genéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon, com habilidades técnicas que possibilitem a aplicação cada vez mais pertinentes às salas de aula dos princípios de educação emanados das teorias desses autores, tendo a capacidade de criar, planejar e experimentar situações que propiciem o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor dos educandos de forma ampla, com reconstruções e avaliações mais flexíveis, tendo acesso e respaldo de algum curso na área de educação especial ou realizando treinamento em serviço que possa desenvolver uma relação semiótica, ou seja,

através das interações sociais, educandos e professores irão gradativamente ampliando suas redes de sistemas sócio-culturais (Kelman, 1996, p. 54)

e assim desenvolverem todas as suas potencialidades (Fonseca, 1995). Além, de incluir questões relativas a alteridade, à natureza do poder, à ideologia, e à cultura, aceitando e trabalhando com as diversidades, ou seja, uma educação multicultural pautada nas singularidades de cada indivíduo. Deste modo estes fatores podem contribuir para uma prática mais inclusiva no cotidiano e na vida escolar.

A ausência de uma ênfase na teoria social crítica que considere o educando com necessidade especial, um sujeito com potencialidade e eficiência

têm privado os professores de uma estrutura teórica que lhes permita valorizar, compreender e avaliar os diferentes significados que os educandos constroem socialmente sobre si próprios e a escola; com isso, restringe-se a possibilidade de oferecer aos educandos os meios em que sejam respeitadas as diferentes nuances, dificultando, assim o autoconhecimento e o fortalecimento do poder.

Quanto à prática escolar, muitos professores lecionam, para alunos da classe operária, integrantes de minorias ou para educandos com necessidades especiais, sem analisar a problemática da educação especial em todas as suas dimensões; para Foneca (1995, p. 223)

o professor de educação especial não pode continuar isolado nas classes especiais e no apoio: cabe-lhe a cooperação com o professor das classes regulares, intervindo, quer ao nível de pequenos grupos, ou ainda, por meio de planos educacionais individualizados,

porém a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia, gênero e diversidades favorecem a formação de uma postura alienada e um distanciamento pessoal e pedagógico, que se traduz num afastamento cultural entre professor-aluno.

É necessário reivindicar dos poderes públicos que coloquem à disposição dos professores as oportunidades que não conseguem sustentar pessoalmente, como biblioteca, videoteca, acesso a jornais, revistas, lugar para estudar, formular, pesquisar, além de garantir formas profundas e recorrentes de recuperar a competência, sobretudo através de cursos de atualização ou aperfeiçoamento.

Por isso, a importância de uma educação continuada, que objetiva evitar, a distância cultural ou uma alienação na prática dos docentes com os educandos, pois através da atualização e de debates, o educador estará mais consciente da realidade sócio-política que o cerca e mais próximo de uma postura política comprometida com uma ótica emancipadora e transformadora que almeja a inclusão.

1.3. Educação Continuada: Um contínuo desenvolvimento para a transformação

na defesa
Ao defender a educação continuada de professores do ensino fundamental numa escola pública de horário integral e/ou parcial, é preciso considerar que é um direito que todo e qualquer profissional deve possuir para saber trabalhar com classes com alunos especiais nas diversidades de suas necessidades, superar o individualismo através de uma visão crítica, de cooperação, liberdade de pensamento e assumir o compromisso de uma educação para todos.

Primeiramente, é interessante e necessário analisar termos como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, educação continuada, educação permanente, formação continuada, suas concepções e diversos significados em que são interpretados nos discursos e nos âmbitos administrativos em diferentes momentos educacionais.

O termo *reciclagem* esteve sempre muito presente, predominantemente na década de 80, tanto em discursos cotidianos como em órgãos de imprensa e nas

ações e Instituições públicas e privadas, envolvendo profissionais de diversas áreas, incluindo os da educação.

Ao consultar o dicionário (Ferreira, 1986, p. 1.196), o verbete reciclagem tem, como significado *atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados*, o que nos indica que, para ocorrer o processo de reciclagem, é necessário que aconteçam alterações substanciais, pois o material utilizado é de manipulação, passível de destruição para posteriormente ter uma nova função ou essência.

A palavra reciclagem vem sendo mais empregada para objetos ou materiais que sofrem modificações, como no caso de papéis, que podem ser desmanchados e reciclados, ou seja, o objeto está sujeito a alterações radicais, para dar novo uso, incompatíveis com a idéia de educação ou atualização continuada.

Desta forma, este termo jamais poderia ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais da educação, que trabalham com o conhecimento e vertentes transdisciplinares. Por isso, não podem ser considerados “tábulas rasas” e nem materiais recicláveis, pois são pessoas que possuem essência e saber; não podem ser tratadas como lixo ou como objetos descartáveis, e sim respeitosamente, como sujeitos portadores de intelectualidade e consciência política, necessitando de atualização constantemente.

Consideramos que *treinamento* também não é nomenclatura mais adequada, pois pressupõe ser apto, treinado, capaz de realizar uma determinada atividade, ou seja, é um termo com enfoque psicologizante, ^X no qual, o profissional terá seu comportamento modelado, ajustado, propondo exatamente o

oposto do que o educador progressista deseja, que é um trabalho criativo, coletivo e transformador.

Portanto, não deve ser o termo mais apropriado, já que o educador não é uma máquina treinada e nem um técnico ou operador, pois o cotidiano do docente requer muito mais que respostas prontas e acabadas; exige criticidade e competência. O processo educativo é dinâmico, pressupondo inteligência e não adestramento.

Quando a escola organiza um curso de aperfeiçoamento e solicita ao docente para que este participe, precisa-se pensar cuidadosamente o que está implícito nessa ação; logo aperfeiçoar-se indica

tomar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos. (Ferreira, 1986, p. 114)

Segundo Marin (1995, p.16),

não é possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia de educabilidade do ser humano.

Assim, torna-se complicado associar o aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos”, pois o erro é um processo que faz parte de qualquer meio profissional, inclusive do educacional. O erro é uma indicação de que o processo do conhecimento está acontecendo, que se encaminhará para a transformação e

não de que será um acontecimento irreparável. Para esclarecer melhor e defender esta exposição acima, um exemplo no sentido figurado. Uma criança de três anos não consegue escrever “certo” uma frase inteira, em uma linguagem que seja compreensiva. Portanto, para os adultos esta criança está “errada” ou escreve palavras sem sentido. Observaremos, se pensarmos atentamente, que ela se insere no processo de “vir a ser” ou de “aprender como aprender” e cada vez mais avançará na construção das palavras, onde, o erro fará parte do processo de acertar.

Os termos *educação* ou *formação continuada, permanente* pressupõem perspectivas enfocadas para a pesquisa com participações ativas, políticas e conscientes com as instituições escolares.

Além de ter a concepção subjacente de um processo prolongado pela vida toda, o professor deve assumir uma atitude de ter prazer em aprender sempre, procurar colocar-se como educando, atualizando constantemente seu saber, ou seja, em contínuo desenvolvimento para a transformação.

Com isso,

a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores - treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objeto específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos machineísta ou polarizada. (Marin, 1995, p. 19)

Educação continuada consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca com suas peculiaridades e diferenças, incorporando esta vivência ao seu cabedal cultural.

Por isso, é importante os educadores terem mais tempo em classe - mais do que geralmente se oferece em um ou dois anos de treinamento pedagógico - para explorar as ligações teóricas, tem sido sugerido a utilização da subjetividade, educação, voz e autoria para trabalhar com o educando com necessidade educativa especial. É imprescindível uma radical organização nos cursos de formação de professores em torno dos conceitos de linguagem, história, cultura, respeito as diversidade humanas, a alteridade, a ética e o poder.

Cursos de atualização continuada de professores necessitam da unidade entre teoria e prática, que podem ser alcançadas através da produção de conhecimento no interior da instituição escolar; de um trabalho pedagógico como elo articulador da teoria e da prática; com a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção social, sendo vista como ponto de partida e de chegada.

A proposta desta atualização de professores deve estar associada ao projeto político-pedagógico de cada instituição de ensino, levando em consideração o tempo (curto, médio e longos prazos), a formação inicial e contínua, o tipo de articulação (tanto no sentido vertical como no horizontal) e a modalidade (presencial, a distância). (Veiga, 1989, p.2)

O formar/educar implica uma interação global e profunda do sujeito nos domínios intelectual, físico e moral. Isto afeta as estruturas existentes na

realidade, de tal maneira que as mudanças ao emergirem não se adequam ao sistema já implantado, surgindo, assim, novas e diferentes concepções/estruturas, permitindo, desse modo, alcançar o respeito pelas diferenças individuais, abrindo oportunidades para o educador perceber o educando com necessidade educativa especial como um ser igual participante da complexidade social. Respeitar o semelhante é aprender a ouvir, a ver, a compreender e a amar o outro. (Pegoraro, 1995)

Freire (1983) também nos mostra a necessidade de ultrapassar o caráter pragmático (passivo), buscando consciência crítica e mobilização social que questionam o próprio sistema.

Portanto, é importante a formação profissional do educador passar pelo compromisso social e as instituições formadoras estarem integradas com o cotidiano das escolas e o mercado de trabalho dos futuros professores. Desta forma, o docente não será um mero receptor, mas sujeito da própria atividade política.

É preciso salientar o fato da formação contínua não ter por objetivo substituir o processo de formação inicial; o que se deseja é acentuar o caráter de complementaridade e extensão que a formação inicial tem em relação à formação contínua. Barbieri, Carvalho e Uhle (In Caderno Cedes, 1995) mostram a necessidade de fornecer um projeto com diretrizes de ação e avaliação que garantam a permanência dos resultados; na medida em que não há avaliação sistemática, a própria conceituação de formação torna-se prejudicada e

incompleta, pois as práticas produzem conceitos, é com base na avaliação da própria prática que se clarifica a conceituação.

Os profissionais de educação precisam de continuidade nos estudos, não apenas para ficarem atualizados quanto às modificações na área do conhecimento e disciplina que lecionam, mas com a natureza do fazer pedagógico; este fazer é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

É essencial ampliar a atuação dos docentes para além das funções técnico-pedagógicas. A experiência deverá constituir a base da identidade profissional de todo educador, visto como aquele que: domina o conteúdo técnico, científico e pedagógico; tem um compromisso ético e político com interesses da maioria da população brasileira; é capaz de perceber as relações existentes entre educação e sociedade; atua como agente transformador da realidade que se insere; busca a inclusão de todos e assume, assim, o compromisso como cidadão histórico.

A formação contínua deve ser parte integrante do processo de construção dos docentes de educação, já que atualiza, complementa e aprofunda os conhecimentos e competências profissionais propiciados pela formação inicial. Ela processa-se ao longo da carreira do magistério e é indissociável do exercício da atividade do profissional da educação; centra-se numa prática pedagógica que ocorre na escola, mais especificamente na sala de aula; esta é a referência de todo o processo formativo.

Construir a escola inclusiva do futuro implica edificar, solidificar um novo paradigma de ensinar e aprender, calcado no compromisso e na

competência. (Demo, 1996 p. 213, Fonseca, 1995, p. 230-231) Para isto, o professor necessita sobretudo:

.superar a dicotomia teórico-prática; recuperar a unidade do educador, educando, conhecimento e a interação entre esses elementos; reconhecer as diversidades dos alunos com necessidades educativas especiais;

.atuar com seus pares e alunos como pessoas críticas, autônomas, criativas e fundamentadas na dinâmica ação-reflexão-ação; tornando-se educadores que exerçam a sua cidadania e realizem um trabalho educacional competente através do aperfeiçoamento, permanentemente apoiados no conhecimento teórico historicamente acumulado;

.promover o compromisso e o interesse para o conhecimento e elaborarem sua própria pesquisa e ação visando a transformação social, em busca da inclusão de todos de forma séria e competente;

.avaliar seu trabalho cotidiano da sala de aula sistematicamente e coletivamente, além das informações contidas nas avaliações de outros profissionais (médicos, terapeutas, especialistas);

.fortalecer sua identidade como sujeito do seu próprio processo de formação e desenvolvimento, sendo flexível e tendo a capacidade de tomar decisões.

Para a efetivação de todos esses propósitos, é preciso reservar um período, para que o professor se aperfeiçoe, sempre centrado no aluno, parte mais importante do projeto coletivo de desenvolvimento e transformação da instituição educativa.

Desta forma, a qualidade de ensino, o melhor aproveitamento e debate dos educandos com o educador esta constantemente se atualizando, e pode, inicialmente, ser encontrada quando há um maior espaço de tempo na escola. Como Cavaliéri (1991, p.7-8) afirma, examinando o Programa Especial de Educação traçado para os Cieps, no tocante à proposta curricular indicada para este tipo de escola:

a compreensão do horário integral como responsável pelas funções ampliadas da escola de socialização, formação cultural e instrução escolar propriamente dita; a importância atribuída ao ensino de Língua Portuguesa, aparecendo como fio condutor do currículo, e o respeito ao padrão lingüístico trazido pela criança à escola; o sentido inovador das atividades culturais, estabelecendo a troca entre escola e comunidade; e a proposta curricular, que apesar de apoiar-se no programa tradicional, previsto em lei, aponta para transformações que perpassam a metodologia do trabalho, os conteúdos das disciplinas e as inovações educacionais.

A escola pública de horário integral, como veremos no capítulo quatro, é passível de representar a concretização de uma educação também integral, com qualidade evidenciada nas atividades que desenvolve. Essa qualidade pode ser atingida por um trabalho dinâmico que congregue crítica, criatividade revividas e analisadas nos cursos de atualização. Fundamentados em tarefas não só relacionadas aos conteúdos programáticos desenvolvidos nas salas de aula, mas ampliando seu horário para atividades esportivas, artísticas, respeitando as peculiaridades e o acesso à todos sem preconceitos, rótulos ou estigmatizações. *Y. V. Antt*

Ao integrarmos a quantidade de horas de educação (tempo integral) e a qualidade de ensino transformador (educação integral), possibilitar-se-á uma convivência

harmônica e benéfica dos educandos com necessidades educativas especiais, ou não.

Deste modo, a educação continuada propiciará o crescimento cultural, intelectual tanto dos próprios docentes como dos discentes para lutarem por uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

2- O EDUCANDO SURDO

2.1- Aspectos da surdez

A surdez é uma deficiência, fisicamente invisível, no entanto gera consequências seríssimas ao desenvolvimento global desse indivíduo, sendo perfeitamente visível nas suas alterações quanto ao aspecto do relacionamento social e emocional dentro da nossa sociedade. (Fine In Fernandes, 1990)

A surdez também pode ser definida como a perda definitiva da capacidade de ouvir sons de intensidade inferior a 27 decibéis, nas frequências médias da voz humana. (Silva In Ciccone, 1990)

As deficiências auditivas são divididas em três grupos: **condutiva** se ocorre comprometimento do ouvido externo e ou médio; **neurossensorial** se houver lesão no ouvido interno; **mistas** quando ocorre uma associação de ambas as lesões citadas acima.

Durante o exame audiométrico podemos não só identificar como aferir a espécie e o grau de perda auditiva; sendo possível então indicar o uso de aparelhos de amplificação sonora.

O nível da surdez está diretamente relacionado à recepção dos sons da fala, pode ser classificado em graus:

- . **leve** quando a perda está entre 27 e 40 decibéis, o educando tem dificuldade em ouvir sons mais distantes, geralmente precisa posicionar-se em lugar preferencial e de terapia para a fala;
- . **moderado** quando a perda está entre 40 e 55 decibéis, o surdo compreende a fala de um diálogo, mas pode não conseguir acompanhar discussões em classe, às vezes, necessitando de aparelho auditivo e terapia especial;
- . **moderadamente grave** quando a perda está entre 55 e 70 decibéis, este educando obrigatoriamente precisará do auxílio de um aparelho auditivo associado a um treinamento intensivo em fala e linguagem;
- . **grave** quando a perda se encontra entre 70 e 90 decibéis, o educando é capaz de ouvir somente sons muito próximos e, às vezes, é considerado surdo, necessitando de educação especial intensiva, treinamento em fala e linguagem, além de aparelhos auditivos;
- . **profunda** implica numa perda acima de 90 decibéis, este aluno é considerado surdo e só é capaz de perceber sons muito altos e/ou vibrações, confia mais em sua visão do que em sua audição para processar informações. (H., Davis, 1970).

A perda auditiva manifestar-se-á na fala do educando surdo e conseqüentemente afetará a sua comunicação e aprendizado. É importante saber a idade ou estágio/etapa em que ocorreu essa perda auditiva a fim de oferecer um atendimento especializado o mais breve possível; na criança que não teve experiência auditiva, e a surdez se instalou antes dela poder adquirir uma língua, a surdez será denominada de pré-lingual. Caso a criança tenha perdido sua

audição ou só tenha manifestado lesão na recepção dos sons da fala, após ter adquirido uma língua oral, esta é denominada pós-lingual.

Devido ao fato da nossa população viver em condições médico-sanitárias muito precárias, nos é permitido, de um modo geral, prever a alta frequência de casos de surdez de etiologia provavelmente ambiental. A deficiência do sistema de acompanhamento pré-natal, a falta de assistência adequada à parturiente e ao neonato propiciam o surgimento de taxas absurdamente elevadas de surdos, superando assim a incidência de casos de etiologia genética.

A surdez pode ser congênita ou adquirida; a do tipo congênita tem como etiologia mais freqüente a rubéola materna e fetal, adquirida no primeiro trimestre da gestação. A seguir, em ordem decrescente: os processos de origem genética, os distúrbios da formação do embrião, a sífilis, toxoplasmose e citomegalovirose.

Durante o período perinatal podem ser várias as causas de surdez: a prematuridade, a hipóxia fetal, a incompatibilidade do fator Rh, e ainda manobras traumáticas durante a extração do feto; e por vezes, lamentavelmente, ocorre uma associação desses eventos; como por exemplo, o fato deste neonato necessitar de antibióticoterapia com drogas potencialmente lesivas ao ouvido, como os aminoglicosídeos, num quadro infeccioso associado à prematuridade extrema.

Dentre as causas pós-natais (adquiridas) as mais freqüentes são: quadros de meningite, uso de aminoglicosídeos, medicamentos ototóxicos, processos de origem genética com manifestação tardia, processos virais como parotidite epidêmica e ainda a formação de fistulas perilinfáticas.

2.2- Os diferentes métodos de comunicação

A história da educação do surdo mostra as controvérsias entre o uso exclusivo da linguagem oral e a aceitação da língua de sinais; isso tem levado os profissionais e estudiosos da área, a assumirem opiniões diferentes, e até mesmo, radicais.

O Congresso Internacional de Milão sobre Educação de Deficientes Auditivos em 1880, consagrava o método oral puro, no qual a necessidade de treinamento da fala e leitura labial foi associado ao treinamento intensivo para o uso da audição residual da criança.

O Manifesto de Milão demonstrou a rejeição da comunidade surda, que tornou-se alienada, sem direito ao uso da língua de sinais, subserviente de uma comunidade predominantemente ouvinte. Decorridos 100 anos, durante o Congresso Internacional da Alemanha, surgiu uma atitude positiva em relação à língua de sinais, e mesmo nesta fase, eminentemente oralista conseguiu sobreviver.

A corrente oralista crê que ao se adotar a valorização oral da língua, não se deve utilizar a língua de sinais, porque assim a criança tenderia a acomodar-se e ficaria desmotivada a falar, vivendo assim numa espécie de subcultura. (Spinelli, 1979) Entretanto, a ênfase na língua oral levou alguns surdos a se sentirem inferiorizados, por gerar uma perda da auto-estima e autoconfiança, no seu relacionamento com o ouvinte.

Devido a extrema dificuldade de comunicação o surdo não tem sido levado nem ao questionamento da realidade, nem mesmo a construção de uma realidade particularmente a ele relacionada; o que esta ocorrendo é um embotamento da criação e do livre pensamento. (Altshuler, 1977) Na escola o fato de o professor não possuir um auxiliar, no caso um intérprete surdo, e ainda não dominar perfeitamente a língua de sinais, os educandos surdos sofrem restrições em suas experiências e no desenvolvimento do cotidiano escolar.

Segundo a corrente oralista (Peña Casanova, 1992) podem ser utilizados os seguintes métodos orais:

. **método auditivo puro** procura de forma muito intensiva aproveitar o máximo dos resíduos auditivos da criança, sem usar jamais recursos visuais ou gestuais.

Atualmente só é aplicado nos casos de surdez leve ou média;

. **método audio-oral** utiliza recursos visuais ou táteis, além da leitura labial e audição residual, porém a fala é a única via produtiva para a criança;

. **método audio-oral com apoio na leitura labial** se assemelha ao anterior, sendo associado a leitura labial e gestual, é uma corrente mais moderna;

. **método audio-oral com dactilologia** – denominado método **Rochester** (EUA) – alterna o uso da palavra com o alfabeto manual, letra por letra, apresentando níveis muito variáveis de dificuldade para o aprendizado de cada idioma.

O desenvolvimento da abordagem oral, as pistas visuais, o tato, a amplificação sonora coletiva e individual são métodos utilizados a fim de que o educando surdo se oralize. O ensino da leitura orofacial e da fala é realizado simultaneamente, no preparo para a leitura, escrita e atividades motoras são

incentivados, porém só são permitidos os gestos espontâneos e indicativos não sendo utilizada a língua de sinais pelos professores e nem pelos educandos surdos.

O programa da aula é desenvolvido por temas previamente definidos pelo professor, sendo atividade primordial, a linguagem e o treinamento auditivo. No círculo de crianças surdas, no diálogo informal do educando há uma estimulação máxima para a fala, como também no treinamento auditivo e nas atividades plásticas: desenho, pintura e modelagem.

O esforço máximo é concentrado na audição, fala e linguagem, com o uso de técnicas, recursos e metodologias baseadas na possibilidade de que o educando surdo poderá vir a usar a língua oral para integrar-se bem à sociedade.

A corrente da Comunicação Total entende o surdo como uma pessoa e a surdez como uma marca, cujas conseqüências trazem comprometimentos sociais. Esta não exclui técnicas e recursos, usa a estimulação auditiva, leitura labial, oralização, leitura e escrita (Ciccone, 1990); linguagem plástica, corporal, dramática e a língua de sinais.

Este método, no entanto, sofreu influência da corrente norte-americana de educação para surdos, desenvolvida no Gallaudet College (Washington); e constitui-se basicamente de componentes quirológicos e morfológicos da língua de sinais; só que dentro deste sistema está imposto de uma forma “oculta” a estrutura sintática do idioma (da língua portuguesa) na construção frasal. Assim, o objetivo maior é levar o surdo a usar a estrutura da língua portuguesa através

dos sinais, abandonando a estrutura sintática de sua própria língua natural. (Fernandes, 1998)

Segundo Fernandes (1998), é importante destacar que este método não é benéfico ao processo educacional, pois interfere de modo negativo tanto na aquisição dos conhecimentos da língua portuguesa quanto da língua de sinais; uma vez que ao desrespeitá-la, descaracteriza a personalidade, a alma da comunidade surda e a sua própria língua natural.

Os defensores da língua gesto-visual afirmam que o educando ao adquirir, espontaneamente a língua de sinais no convívio com outros surdos, tem ampliada sua possibilidade nos campos cognitivos, emocional e social, tem sua auto-estima elevada; e encontra segurança para construir sua identidade no seio da sociedade.

Há uma tendência natural para que a criança surda aprenda mais facilmente a língua de sinais (libras) do que a língua portuguesa propriamente dita; facilitando o entendimento posterior da própria língua portuguesa; podendo, assim, se relacionar com o mundo, interagindo melhor socialmente. Geralmente o surdo leva cerca de cinco anos para aprender a língua portuguesa, enquanto em apenas três meses podemos ensiná-lo a língua de sinais. (Fernandes, 1990) Além da libras não atrapalhar o aprendizado da língua portuguesa.

A língua Brasileira de Sinais (libras) é compreendida como um sistema lingüístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas do Brasil. É reconhecida por lei, e cientificamente é uma língua natural formada por regras morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, com estrutura complexa e independente da língua

portuguesa, sendo prioritária das comunidades surdas e afins, por isso, deve ser incorporada ao acervo cultural. (Brasil, 1996, p. 18)

O bilingüismo não é um método ou filosofia da educação. Restringe-se ao fato de um falante dominar duas línguas e utilizar ambas como instrumentos de comunicação. Educação com bilingüismo tem sido a forma mais apropriada que os profissionais da área de surdez tem procurado para o desenvolvimento do educando surdo. Esta não oferece ao surdo somente a oportunidade de aprender duas línguas mas também saber utilizá-las para implementação de um método educacional conveniente ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Além disso, existem estudos mostrando crianças usuárias deste código de sinais precocemente e reafirmam o poder desta língua em conter impulsos nervosos, angústias, e até mesmo, acessos de raiva. (Sarlin e Altshuler, 1978)

O projeto de educação com bilingüismo deve promover o uso da primeira língua – a de sinais, em todos os níveis escolares. Neste caso é necessário haver um intérprete auxiliando o professor da sala de aula regular, para que possam interagir e desempenhar juntos, e cada educando seria atendido adequadamente em sua particularidade.

O educando surdo é altamente beneficiado pela convivência com o educando ouvinte, que lhe mostra a necessidade de ser bilíngüe, de dominar a língua portuguesa – escrita e falada, além da própria língua de sinais.

Tanto os educandos surdos como os ouvintes, difundiriam a cultura e a língua de sinais, além dos muros escolares. Definindo o significado do papel da segunda língua (a língua portuguesa) na educação dos surdos, ampliariam-se os

conteúdos, os temas culturais ligados à informação e à formação profissional destes educandos.

A comunidade de surdos defende a proposta bilingüista, primeiramente, com o objetivo de reconhecer o direito à aquisição e uso da língua de sinais. Finalmente para que tenham acesso e possam participar de debates culturais, educacionais, com igualdade de condições, para serem respeitadas a sua singularidade e diversidade, é necessário caminhar muito adiante, e sem preconceitos. (Skliar, 1996)

2.3- Uma questão de inclusão

A discussão sobre a inclusão dos educandos com necessidades especiais nos últimos anos tornou-se comum no cotidiano do educador. No Brasil, a filosofia da inclusão domina os profissionais da educação, as propostas de atendimento a esta clientela, atinge a política, a nível municipal, estadual, e federal. No entanto, infelizmente, a experiência de países com políticas educacionais, sociais mais desenvolvidas têm demonstrado que a inserção educacional, ou mesmo profissional, dos deficientes não se transforma necessariamente em inserção social. (Gibbons In Ainlay et alli, 1986). No caso dos surdos, a sociedade na verdade não os aceita, nem os contextualiza, marginalizando a sua cultura e, com isso, desrespeitando a sua língua natural.

Apesar da popularidade e mobilidade que a inclusão provoca no meio educacional, esta proposta tarda em se concretizar, porém há experiências

isoladas e pouco divulgadas. (Glat, 1995) A inclusão pode gerar um custo psicológico e social muito grande, senão forem bem aceitas, podem promover enormes traumas; Gibbons (In Ainlay et alli, 1986, p.141) afirma que

as interações com pessoas iguais, via de regra, são menos estressantes, mais gratificantes e mais íntimas do que com pessoas consideradas normais.

Uma inclusão social efetiva implicaria em uma mudança de atitude tanto dos ditos “normais”, quanto das próprias pessoas com necessidades especiais que deverão se desligar de seu grupo de referência – onde se identificam e são aceitos – para buscarem um lugar na sociedade mais amplo, sem garantia de sucesso. (Glat, 1994)

Entre os seus pares, os deficientes não precisam fingir que são “normais” – não possuem a ameaça de serem desmascarados – nem sofrerem conseqüências por serem diferentes. (Glat, 1989; Goffman, 1982)

Segundo Rosana Glat (1995) o grande entrave para a inserção dos educandos com necessidades especiais é que nem a sociedade, nem os deficientes estão verdadeiramente preparados, ou necessariamente, desejam esse processo. Inclusive as crianças e jovens com necessidades educativas especiais se sentem mais ajustados em classes especiais que em classes regulares. Além da pressão, da dificuldade de acompanhar os conteúdos, eles precisam lutar contra a estigmatização e o preconceito, na escola regular.

Mediante estas constatações, podemos perceber como esta questão é complexa, mas também não estamos afirmando que os educandos com

necessidades especiais serão mais felizes se estiverem nas escolas especiais ou oficinas protegidas (Glat, 1995). Primeiramente, é preciso perceber que o processo de inclusão, por se tratar de uma questão de relacionamento interpessoal, não pode ser alcançado ou somente solucionado pelos profissionais da educação, deve ocorrer de forma gradativa, mas podemos oferecer aos educandos o esclarecimento de sua condição psicossocial e instrumentalizá-los para lutarem por condições de vida mais amplas. (Glat, 1995)

Precisamos ter em mente que cada um tem a sua opção de querer aceitar o desafio de se incluir da forma que melhor lhe convier e puder. O educador tem o papel de deixar de analisar o educando com necessidade especial como um objeto de estudo ou ser passivo (paciente) que está sempre esperando nossas decisões educacionais ou administrativas; é preciso ver o surdo como um sujeito histórico-social, ^{produtivo} consumidor do saber; somente a partir deste novo paradigma juntos, nos uniremos para quebrar as barreiras afetivas, sociais e físicas que o impedem de viver como um cidadão com direitos, deveres, participativo, e com a garantia de uma educação de qualidade.

3- METODOLOGIA

Optamos por realizar uma pesquisa teórico-prática de cunho qualitativo realizada mediante um estudo teórico baseado em revisão de literatura, pautado em autores que seguem uma linha progressista e especializados na área de Educação Especial, buscando saber as possíveis diretrizes sobre a inclusão de educandos surdos, no ensino fundamental, nas Escolas Públicas de Horário Integral seguida da pesquisa de campo.

Devido as dificuldades de tempo, não temos a pretensão de esgotar todo o assunto e abarcar todos os fatores que envolvem a surdez e os variados tipos de trabalhos educacionais oferecidos aos surdos, mas especificamente, obtermos um breve panorama de como pode se processar a inclusão dos surdos nos Cieps, que são os Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro que possuem a proposta de uma educação em horário integral para todos, inserida no Programa de Multieducação do Município do Rio de Janeiro.

Estudamos a bibliografia referente ao tema, no primeiro semestre de 1998 (período de janeiro a abril), a seguir tornou-se necessário a elaboração e aplicação de um questionário, com uma pergunta fechada e quatorze perguntas abertas, visando levantar dados sobre o atendimento ao surdo nas escolas públicas de horário integral e investigar quais os subsídios que os profissionais atuantes nestas escolas estabelecem para desenvolverem uma prática crítica, transformadora e inclusiva. Utilizamos, como amostra, três escolas públicas de

horário integral, de três Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) distintas. A primeira, foi o Ciep A, pertencente a quarta Coordenadoria Regional de Educação, na Ilha do Governador, situado na zona norte em uma turma de classe de alfabetização para surdos, mas já tivera a experiência de uma aluna surda incluída na primeira série do primeiro grau em turma regular. A segunda escola, foi o Ciep B, lotado na terceira Coordenadoria Regional de Educação, no bairro de Inhaúma, na qual há uma classe especial de alfabetização para surdos e o outro foi o Ciep C, pertencente a quinta Coordenadoria Regional de Educação, em Marechal Hermes, na zona norte, onde há uma classe para surdos cursando a alfabetização.

Antes da aplicação, o questionário foi pré-testado por duas professoras do ensino fundamental que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais para conferir a fidedignidade do instrumento. Posteriormente o questionário (cf. anexo 1) foi distribuído para os professores com alunos surdos em salas de aula. Três professoras do Ciep A, quatro do Ciep B e quatro do Ciep C. Antes da entrega do instrumento, pedíamos a colaboração dos professores e explicávamos o motivo de nossa presença, que era preparar um estudo para a monografia de final de Curso. Reforçávamos ser muito importante conhecer a opinião dos professores a respeito da possibilidade ou não de inclusão do educando surdo no ensino fundamental em escolas públicas de horário integral e solicitávamos que o respondessem, destacando suas experiências tanto positivas como negativas, as facilidades e dificuldades de trabalharem com os alunos

surdos. Este procedimento foi realizado nas três Escolas Públicas de Horário Integral.

Houve a necessidade de completarmos informações que foram coletadas no local, para isto foram realizadas três visitas de observações (cf. anexo 2) seguidas de relatos de acontecimentos observando in locus aspectos físicos e pedagógicos, entre eles, a relação professor e aluno, o processo de ensino-aprendizagem nas três classes especiais de alfabetização para surdos nos três Cieps citados anteriormente.

● O número de educadores pesquisados tornou-se reduzido, em virtude do Município do Rio de Janeiro serem poucos os Cieps que estão em pleno funcionamento no horário integral e trabalhando com alunos com necessidades educativas especiais. Atingimos um universo de 11 professores a serem entrevistados.

●

●

●

●

●

4- O ENSINO INTEGRAL NA PRÁTICA DA INCLUSÃO

4.1. Breve histórico da implantação dos Cieps

Antes de iniciarmos a análise dos dados coletados se fez necessário conhecermos a origem e formação dos Cieps.

A implantação dos Centros Integrados de Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro aconteceu devido a uma decisão política que originou a proposta pedagógica de Criação do Programa Especial de Educação, no primeiro governo de Leonel Brizola, (março/1983 a março/1987). A partir do Encontro de Professores de 1º grau do Estado e do Município do Rio de Janeiro em 1983, no qual professores da rede pública discutiram 45 teses sobre os problemas da escola pública, as metas da programação educacional do governo, o papel e a participação dos professores na nova programação educacional, foi realizado o 1º Programa Especial de Educação (1º PEE), que se manteve durante a gestão do primeiro governo Brizola e originou a implantação dos Cieps.

O Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) é uma escola de horário integral que possui a capacidade de atender até 600 crianças no ensino básico, das 8:00 hs às 17:00 hs. Além das aulas, de estudo dirigido, da recreação, de educação física e de vídeo-educação, os alunos recebem quatro refeições e supervisão de hábitos higiênicos. À noite, o Ciep pode atender a 400 jovens de 14 a 20 anos, analfabetos ou semi-alfabetizados, através do Programa de

Educação Juvenil. É uma escola com características próprias, diferenciada das demais instituições da rede pública estadual de ensino; cada Ciep é composto de um edifício principal com salas de aula e administração, além da cozinha, refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Em outro edifício encontra-se o ginásio coberto que também funciona como auditório; um terceiro edifício é destinado à biblioteca pública, aberta à comunidade; no edifício principal, há ainda instalações para abrigar 15 alunos residentes, oferecendo apoio comunitário e familiar.

Em algumas circunstâncias esses prédios escolares foram utilizados para outros fins. Em 1991, Leonel Brizola, é reeleito, retoma a proposta iniciada em 1983, criando o 2º Programa de Educação Especial (2º PEE), destinado a recuperar os Cieps existentes e construir novos.

Os Cieps foram construídos seguindo o 2º Programa de Educação Especial sob uma perspectiva inovadora, visando receber todo tipo de aluno, sofrendo adaptações tanto físicas, materiais, como nos objetivos, nos conteúdos, nas estratégias de ensino-aprendizagem, eliminando uma série de barreiras. (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1996)

O método educacional adotado pela Secretaria Municipal de Educação, pelos Cieps para educação de surdos é o oralista multissensorial, com isso o educando é exposto a padrões lingüísticos para induzir as regras da língua portuguesa, não admitindo a língua de sinais. A maioria dos educadores visam o treinamento auditivo, o uso de pistas visuais, do tato, da leitura orofacial e de habilidades perceptomotoras.

A classe especial é a turma na qual o educando surdo é inicialmente matriculado e somente ocorre a integração quando este já possui uma boa compreensão da linguagem, a capacidade de se expressar no seu cotidiano e se é alfabetizado.

Todos os alunos são matriculados no turno da manhã nas salas de aula regularmente e à tarde os educandos surdos freqüentam a sala de recursos com o auxílio de profissionais especializados, caso estes se encontram integrados no ensino regular público de horário integral.

Quando o educando pertence a classe de alfabetização ou a classe especial não costuma freqüentar a sala de recursos, pois à tarde são oferecidas oficinas especializadas para complementarem algumas atividades do núcleo básico ou para esclarecer dúvidas do conteúdo que ficaram pendentes.

O professor da classe especial não tem apoio de outros profissionais, como fonoaudiólogos ou intérpretes, além de muitos não possuírem o conhecimento da língua de sinais, ocasionando muitas dificuldades de interação entre educador e educando no processo ensino-aprendizagem.

O educando será trabalhado nos aspectos que apresenta maior dificuldade nos poucos Cieps que possuírem salas de recursos. Quando este educando se encontra incluído na sala regular, o professor apontará ao profissional que trabalha na sala de recursos, os fatores e aspectos que precisam ser mais desenvolvidos na parte escrita e auditiva.

A sala de recursos fornecerá ao educando surdo, determinados recursos para que se aproprie cada vez mais dos conhecimentos referentes ao currículo

escolar, através de estórias ou temas trabalhados pelo professor da sala regular. O professor da sala de recursos explora mais estes conteúdos e, atende individualmente este educando, ajudando-o a desenvolver ainda mais as suas potencialidades e concomitantemente o treinamento auditivo.

4.2. Universo dos Informantes

Ao entrarmos em contato com os professores informantes dos Cieps A, B e C, obtivemos os dados a respeito das características dos profissionais dessa área e foram feitas as seguintes observações: a primeira profissional, uma professora do Ciep A, pertencente a quarta Coordenadoria Regional de Educação, na Ilha do Governador, situado na zona norte trabalha em turma de classe especial de alfabetização, possuindo a formação em Fonoaudiologia e o segundo grau realizado em estabelecimento especializado na formação de professores. Possui experiência, em sala de aula há 2 anos, somente, com educandos surdos em fase de alfabetização, apesar dessas condições a profissional ainda não se sente totalmente capacitada a realizar as modificações necessárias para a introdução dos processos de inclusão em sua classe habitual.

A segunda profissional pertence ao Ciep B, lotado na terceira Coordenadoria Regional de Educação, no bairro de Inhaúma, no qual há uma classe especial para surdos com seis alunos, cursando a classe de alfabetização. Esta professora possuía a seguinte qualificação: segundo grau cursado em escola para a formação de professores, curso de Pedagogia e aperfeiçoamento na língua

de sinais. Apesar de se tratar de uma profissional altamente qualificada, a mesma preferiu exercer suas atividades em um outro campo com crianças, menores de um ano, para a estimulação precoce das mesmas, em um pólo também ligado ao Município; se desviando de seu objetivo inicial que era alfabetizar crianças surdas.

A terceira profissional pertence ao Ciep C, lotado na quinta Coordenadoria Regional de Educação, em Marechal Hermes. Trata-se de uma profissional oriunda da área de Engenharia Elétrica que se interessou por Educação Especial e desviou-se de sua profissão original para ingressar no ensino especializado para surdos; a mesma possui a seguinte formação: segundo grau cursado em escola para a formação de professores, onde teve o seu primeiro contato com este tipo de educando; graduação em Engenharia Elétrica, no momento é graduanda do Curso de Pedagogia e tem projetos futuros para especialização em Fonoaudiologia. Possui experiência em sala de aula de cerca de 3 anos com educandos ouvintes, e no momento está iniciando estágio para alfabetização de educandos surdos.

O questionário foi aplicado a 11 professores da área, mas destacamos as situações, que fornecerão dados suficientes para uma análise da problemática que envolve o exercício prático desta especialidade – alfabetização de surdos.

4.3. Análise dos Resultados

Analisados os resultados dos questionários utilizados para as coletas de dados e observações in locus com base nas propostas teóricas estudadas anteriormente, podemos tecer as seguintes considerações. Foram solicitadas as professoras dos Cieps A, B, C (pergunta 1) que marcassem uma ou mais alternativas, em relação as maiores dificuldades encontradas ao trabalharem com o educando surdo. O demonstrativo dos resultados dos 11 questionários está na tabela a seguir:

As dificuldades encontradas pelos professores no ensino com o educando surdo

| Alternativas | Ciep A | | Ciep B | | Ciep C | | Não Respondentes | | Total de Informantes | |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|------------------|-------|----------------------|-----|
| | Nº resp. | % | Nº resp. | % | Nº resp. | % | Nº ã resp. | % | Nº | % |
| Falta de preparo dos professores | 4 | 36,3 | 4 | 36,3 | 3 | 27,2 | * | * | 11 | 100 |
| Metodologias diferenciadas para alunos surdos e ouvintes | * | * | 1 | 9,09 | * | * | 10 | 90,91 | 11 | 100 |
| Discriminação por parte dos professores | 2 | 18,1 | * | * | 1 | 9,09 | 8 | 72,81 | 11 | 100 |
| O aluno surdo se toma uma ameaça para o professor em sala de aula | * | * | * | * | 1 | 9,09 | 10 | 90,91 | 11 | 100 |
| Dificuldades de relacionamento entre alunos ouvintes e não ouvintes | * | * | * | * | 1 | 9,09 | 10 | 90,91 | 11 | 100 |
| Dificuldade em se comunicar com o aluno surdo | * | * | 2 | 18,1 | 2 | 18,1 | 7 | 63,8 | 11 | 100 |

Nº Resp. = Número de Respondentes Nº ã resp. = Número de não respondentes * = nenhuma das alternativas foram escolhidas

Analisar os itens da tabela separadamente:

A respeito da falta de preparo dos professores, deduzimos que a literatura é coerente, demonstrando que na prática o profissional não tem um respaldo teórico-prático suficiente para trabalhar em horário integral, nem com os educandos com necessidades educativas especiais, pois decorre de um longo período de autoritarismo, preconceitos e estigmas de todo o sistema que contribuiu para a precariedade do ensino como um todo. E não permitiu ao educador possuir uma visão global da escola, reduzindo o seu papel, tornando-o um mero transmissor de conhecimentos dentro de uma sala de aula, esquecendo de todas as outras atividades que pode produzir, como peças, arte de uma forma em geral, trabalhar com as diversidades; como diz a Professora Regina Leite Garcia (1996, p.21)

reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

Quanto à adaptação do professor à adoção de metodologias diferenciadas para alunos surdos e ouvintes, somente um professor apresentou dificuldades desta natureza, devido a sua própria dificuldade em lidar com educandos com necessidades educativas especiais. Um aspecto interessante foi a presença do sentimento de discriminação por parte dos próprios profissionais da área, demonstrando uma face muito contraditória da natureza humana.

Como podemos pensar em inclusão de um educando com necessidade especial, se nós mesmos praticamos o contrário ?

Precisamos nos reeducar para esse novo paradigma, a fim de alcançarmos o objetivo principal, que é ampliar o máximo possível os limites do universo dessas crianças.

Uma outra situação muito polêmica é quando o profissional “se sente ameaçado”, relatando as suas limitações perante esse tipo de educando, há uma espécie de pavor, originária de crenças infundadas a respeito desta deficiência. É uma limitação de caráter muito subjetiva.

O relacionamento entre comunidade surda e ouvinte, por vezes, apresentará situações muito singulares, na qual a natureza humana, em ambos os lados será testada aos extremos. Dentro do ambiente escolar, onde outros problemas, próprios do local se associam, constataremos como é extremamente difícil lidar de forma natural com as diferenças; logo lembramos de aspectos da nossa própria infância, momento este, em que já deveríamos receber as primeiras noções sobre o respeito, não só aos semelhantes, como também aos diferentes, considerados “especiais”, sendo esta a nossa primeira oportunidade de entrar em contato com o pensamento e a prática inclusiva.

Segundo Cláudia Werneck (1997, p.145), uma maneira de praticarmos este pensamento seria através da literatura infantil, incutindo o mais cedo possível, na vida da criança um universo com menos preconceito.

A comunicação entre o educador ouvinte e o educando surdo apresentará um grau de dificuldade diretamente relacionado com o empenho do educador;

principalmente quando este ainda não conseguiu se situar dentro do universo particular desse aluno, desperdiçando as outras potencialidades desse educando.

Analisaremos nesse momento de acordo com as respostas dos informantes, a forma como o professor se encontra situado perante a integração do aluno surdo na escola regular de horário integral, nas situações a seguir.

Segundo o relato de um educador informante, o educando com necessidade especial por muitas vezes, não é bem aceito no grupo social; por não ser visto como um indivíduo capacitado, participante, este passa a ser considerado pouco ativo;

é aquele aluno que não acompanha a turma.

Torna-se imprescindível, criar condições mínimas “especiais” para ele conseguir freqüentar, verdadeiramente, uma turma regular. Lamentavelmente, apesar de todo um trabalho e um projeto intelectual de equipe, nós educadores, ainda não somos capazes de praticar o pensamento inclusivo da maneira como gostaríamos. O processo deveria ocorrer gradativamente, a fim de que educador-educando pudessem obter todos os benefícios oferecidos pelo estudo e exercício do ensino com deficientes. Ocorre que terminamos por limitar ainda mais as suas possibilidades, quase esquecendo as suas outras potencialidades; perdendo-se, com isso, a sua visão global como indivíduo, e portanto acabamos por reduzir este educando aos limites exclusivos de sua deficiência. A professora Regina Leite Garcia (1996, p.40) cita que este educando é conhecido como

aquela criança que todos conheciam na escola;

isto é uma criança estigmatizada pela surdez.

Mediante esta situação, deduzimos que o educador ainda não conseguiu se posicionar diante deste tipo de aluno, porque, na verdade, a limitação é o fato de o educador insistir em viver apenas sob as leis do seu próprio universo, perdendo assim a visão completa e complexa do ser humano.

Outro questionamento é sobre a forma de linguagem a ser adotada pelo surdo para se relacionar com colegas e professores. A maioria dos estabelecimentos escolares públicos informaram que adotavam, em sua prática diária de ensino, a corrente oralista, porém observamos que esta prática vem sendo realizada de uma forma autoritária. Na medida em que não vem sendo respeitadas as características básicas do comportamento deste aluno; isto é da tendência natural que eles possuem para adoção espontânea da língua de sinais; que é mais simples, surgem as dificuldades.

Os educadores deveriam reavaliar esta conduta, baseada predominantemente na corrente oralista, pois perdem uma excelente oportunidade de aproveitarem esta tendência natural para a aquisição da língua de sinais, por persistirem em adotar uma corrente única de ensino, em vez de adotarem várias correntes, como o método bilíngüe.

É preciso reafirmar de forma insistente, a necessidade deste educador dominar a língua de sinais, até mesmo para que este possa interagir no universo

da criança surda, permitindo uma permuta constante e cada vez mais ampla entre os dois universos – o da comunidade surda e o da ouvinte.

Quanto ao comportamento do grupo de crianças surdas em atividades recreativas, passeios, educação física e outros eventos sociais na escola, os educadores mencionaram que estes alunos apresentavam comportamentos muito diversificados, o que não é nada incomum, já que as crianças de um modo geral possuem um universo e linguagem muito ricos e diversificados, próprios dessa faixa etária. Sendo assim, foram vistas crianças tidas como “normais”, isto é, apesar de serem surdas, apresentaram o mesmo comportamento que uma criança ouvinte apresentaria num convívio habitual, no meio escolar; assim como crianças totalmente distanciadas (“desligadas”); como crianças hiperativas. Observou-se também que um determinado grupo só tinha comportamento participativo e seguro quando estava com seus pares. Não devemos esquecer, em momento algum, da visão global desse indivíduo, do universo comum em que todos eles se encontram incluídos: o universo infantil, independente de qual seja a natureza da deficiência por ele apresentada.

Durante o convívio da criança surda com os pais, colegas de classe, professores e funcionários da escola, os educadores notaram que dentre as causas que dificultavam, e pioravam este relacionamento estavam, principalmente o medo, a ignorância e o preconceito.

O sentimento de medo por parte dos pais e professores, se associam a um estranho sentimento de vergonha, e conseqüentemente de culpa. Obviamente que

o somatório dessas emoções com aspectos tão negativos criam uma barreira que acaba por isolar mais ainda essa criança surda, do que a própria surdez.

Segundo Cláudia Werneck (1997) e Mantoan (1997) esses sentimentos nos tornam mais “deficientes” do que a própria deficiência auditiva, visto que criamos uma dificuldade maior do que realmente ela possui; nós “ouvintes normais” ampliamos a sua dificuldade e restringimos a sua potencialidade.

Diante deste panorama caótico, a criança sentir-se-á cercada, aprisionada por um problema criado pelo horrível estigma que lhe impuseram; tentará a todo custo provar a sua capacidade, a fim de ser entendida, e quem sabe, até mesmo aceita.

Alguns professores informantes crêem que a chave do problema está na dificuldade de comunicação, no entanto sabemos que a função do professor é instrumentalizar o aluno surdo da maneira mais ampla possível, amenizando sua deficiência e ampliando sua potencialidade, e por conseguinte melhorando o seu relacionamento com todo o mundo exterior.

Porém, ao questionarmos a eficácia do ensino e aquisição do conteúdo pelo surdo, notamos que a dificuldade está relacionada ao tipo de linguagem a ser adotada. Desejávamos saber, se a dificuldade era maior quando se priorizava a linguagem oral e escrita; ou se diminuía quando a linguagem era a gesto-visual (libras). Uma educadora informante que participava de um modelo rígido, imposto pela Secretaria Municipal de Educação, no qual se utilizava a oralização como método escolhido, observou que a oralização apenas restringe; não amplia os horizontes do educando, e ainda por cima surte um efeito nefasto, nega ao

surdo a sua própria cultura. Podemos deduzir que uma linguagem jamais deve ter uma função restritiva em relação à outra, e sim, ser aditiva.

É aconselhável sempre, ter em mente que a criança surda precisa vivenciar tanto a experiência da língua de sinais como posteriormente a língua portuguesa escrita e oral, como é proposto no método bilingüe.

Apesar de todo esse conhecimento, há um grupo de professores persistindo no erro primário de impor a essa criança exclusivamente a língua portuguesa oral e escrita, desrespeitando as características singulares deste tipo de educando.

No que se refere à avaliação dos alunos surdos realizada pelos professores estabelecemos as seguintes considerações. Alguns educadores julgam que a avaliação deve ser feita de forma habitual, como se faz na turma regular. Outros já sugeriram que devem haver adaptações específicas junto ao planejamento geral da escola, procurando respeitar as particularidades da criança surda. Ainda há um outro grupo com pensamentos e sentimentos mais otimistas; esse grupo mostra admiração especial por esta criança, considerada também especial; e crê na sua potencialidade e conseqüente produtividade.

Devemos avaliá-los, procurando sempre respeitar suas características singulares, estimulando o desenvolvimento máximo das suas potencialidades e fazendo a avaliação constante do grau deste desenvolvimento, isto é, do quanto ele é capaz de assimilar; oferecendo e procurando dentro da própria criança uma eterna motivação para o aprendizado em geral.

Ao analisarmos as reações dos pais das crianças ouvintes perante os alunos surdos na escola regular de horário integral, as respostas foram muito diversas;

alguns acham que o aluno surdo é um “condenado”, isto é, o surdo deve permanecer segregado; numa atitude muito reacionária, oriunda de preconceitos totalmente infundados, alguns pais acreditam que este aluno possa ser retardado, quando nós educadores sabemos que eles possuem a inteligência normal e por vezes, até mesmo superior as das crianças ouvintes, ou estar comprometida dependendo do grupo sócio-econômico, cultural e da estimulação precoce que tenham recebido na mais tenra idade.

Já, um outro grupo de pais não viu nenhuma objeção a inclusão da criança surda na classe regular, pelo contrário acreditaram que a convivência entre crianças surdas e ouvintes pode ser benéfica para o desenvolvimento da inteligência e sociabilização de ambas as partes. (Sasaki, 1997)

A respeito da utilização da sala de recursos na escola de horário integral, a opinião dos professores variou muito. Uns jamais ouviram falar de “tal sala”, mostrando o mais completo desconhecimento do assunto. No grupo afeito ao uso deste tipo de recurso, a opinião foi também de desconhecimento. A sala de recursos é capaz de proporcionar um auxílio importantíssimo ao aprendizado, não só do educando surdo, como do próprio educador, ocorrendo uma fantástica interação das partes envolvidas nesse processo.

A sala de recursos habitualmente é administrada pelos profissionais especializados, além de material auxiliar como livros, aparelhos amplificadores, jogos, instrumentos musicais, cartazes, maquetes; devendo ser todo o material altamente estimulante e interessante.

Destacamos em nossas observações em campo que a distribuição das salas de recursos está muito irregular; ora nos deparamos com material completo e de boa qualidade, ora nos veremos diante do total desamparo, isto é da falta dos recursos mínimos para o auxílio no processo de aprendizado.

Através das informações recebidas pelos professores em relação, à distribuição e o funcionamento do horário integral proposto pelo Município, percebemos que pela falta de recursos financeiros da Secretaria Municipal de Educação, este horário integral tende a ser reduzido para o horário do turno regular. A sala de recursos passa a ter o seu horário e funcionamento mais restrito, numa distribuição que pode variar de uma escola para a outra, conforme o julgamento da necessidade e utilidade das mesmas em cada estabelecimento educacional.

A importância da presença da sala de recursos na escola, é vista, principalmente, por representar uma passagem para a inclusão do surdo na escola regular de horário integral. Os profissionais da sala de recursos são imprescindíveis, no entanto não estão preparados adequadamente para exercerem essa função; o que transforma estas salas em ambientes pouco produtivos. Quando não há sala de recursos, são montadas oficinas para o auxílio dos alunos surdos.

Durante a permanência do aluno nas salas de recursos, este fica afastado das outras atividades cotidianas da escola. Tendo em vista o pensamento inclusivo, como podemos conciliar esta realidade ?

Considerando que o educando surdo precisa de um auxílio para o seu desenvolvimento pleno, não devemos ver este afastamento como prejudicial, ou discriminatório. Esta é mais uma forma de incluí-lo na vida social e acadêmica da escola, que é uma das bases dos pensamento inclusivo. Segundo Sasaki (1997), estas adaptações não precisam ser necessariamente motivo de constrangimento ou sacrifício para esta criança.

Apesar de todas estas considerações, alguns professores informantes não possuem esta ótica; eles acreditam que a criança surda só deve frequentar a sala de recursos quando estiver inclusa em uma escola regular, participando de todas as outras atividades da sala e da escola.

O que mostra uma postura radical por parte desta facção do professorado, pois todos devem receber a mesma chance de alcançar o aprendizado, sem maiores restrições.

As principais solicitações exigidas pela Escola Pública de Horário Integral, para o ingresso do aluno surdo, estão intimamente relacionadas à natureza da própria deficiência auditiva; como o exame audiométrico comprovando o grau de surdez, as informações sobre a necessidade do uso de aparelhos amplificadores para esta criança, acompanhamento com fonoaudiólogo, psicólogo e outras especialidades afins. Preenchidas essas exigências, a escola deseja saber se a criança é alfabetizada ou não, para então decidir a série para qual será encaminhada.

Quanto ao número de alunos surdos matriculados na escola regular de horário integral, e a sua permanência em cada classe, observamos que em média a

escola aceita em seu quadro de alunos apenas cerca de oito alunos surdos em classe especial no início do ano letivo, porém com o decorrer do ano este número tende a se reduzir, gerado pelo abandono das atividades escolares, provocado pelo pensamento retrógrado dos pais que julgam ser o surdo uma criança improdutivo; e pela falta de preparo dos professores.

A frequência escolar do aluno surdo deveria ser integral, uma vez que este ^oaluno tem necessidades educativas especiais, porém, ocorre exatamente o contrário. O aluno geralmente torna-se desmotivado pelas muitas adversidades que se impõem no seu caminho e tende a abandonar o curso, contribuindo para o aumento da evasão escolar.

Na atualidade após o surgimento das Leis de Diretrizes e Bases, tornou-se mais nítido a necessidade de maior apoio ao profissional da área de educação especial, como parte importante da prática do pensamento inclusivo. Isto é ratificado durante a realização de cursos, palestras, simpósios, mesas-redondas, quando estes profissionais se reúnem para discutir os mais variados aspectos e formas de realização deste tipo de ensino.

A atualização continuada destes profissionais permite constantemente uma melhora progressiva do seu desenvolvimento cultural, intelectual e pedagógico; como mostra Demo (1996, p.41):

o professor deve ensaiar textos científicos próprios, geralmente voltados para a área de interesse curricular. Todavia, para ser um profissional da educação, precisa da pesquisa como ferramenta científica e sobretudo como base educativa.

É de suma importância, a participação das Universidades em projetos junto às Secretarias de Educação, e/ou em Escola Públicas de Horário Integral delineando, implementando estratégias e mecanismos mais sistemáticos de qualificação dos docentes.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada com os professores dos Cieps A, B, C e da revisão de literatura, sobre o tema a inclusão do aluno surdo na Escola Pública de Horário Integral, percebemos que a possibilidade de inclusão da criança surda, no momento, encontra-se em desenvolvimento, relativamente lento, porém acreditamos progressivo.

O modelo de classe inclusiva é influenciado fortemente pela corrente sócio-construtivista priorizando o contexto ecológico, cujo ~~o~~ referencial é a própria vida, onde a multidimensionalidade se destaca no contexto histórico. Devemos observar a singularidade de cada educando, a fim de desenvolver a zona de desenvolvimento proximal deste aluno com necessidade educativa especial. Como foi estabelecido na Declaração de Salamanca (1994) o apoio educacional poderia ser adaptado de acordo com a necessidade específica de cada educando. No caso dos surdos seria utilizado o sistema de libras ou uma proposta de educação com bilingüismo, desta forma, este aluno deve vivenciar tanto a língua de sinais como a portuguesa na forma escrita e oral, pois jamais a linguagem deve ter uma função restritiva em relação à outra, e sim, ser aditiva.

A formação do professor deveria ser mais direcionada para desenvolver, ao máximo, toda a potencialidade do educando surdo de forma crítica e criativa. Sendo assim, este profissional deve ser estimulado permanentemente para manter-se atualizado no campo didático e pedagógico, acompanhando todas as

mudanças teóricas e práticas; definindo assim a competência como processo de formação do sujeito histórico capaz de elaborar com mão própria uma proposta sempre renovada unindo teoria e prática, humanizando a inovação através do trabalho com a diversidade; pois é na diversidade que encontramos a unidade. (Morin, 1973)

Através da educação continuada procuramos evitar a alienação dos docentes e o distanciamento cultural em relação aos educandos, pois como demonstramos no corpo deste trabalho, durante a pesquisa de campo que a formação inicial isoladamente deste profissional é precária. Por isso, é de suma importância a continuidade desta formação. Dentre os fatores que agravam esta situação, destacamos a falta de contato deste professor com o educando com necessidade educativa especial. A atualização continuada não tem a função exclusiva de atualização, mas também há um fazer pedagógico, que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

Em se tratando do educando surdo, necessitamos estar conscientes de que ele por apresentar uma limitação que o diferencia dentro da sociedade, devemos trabalhar no sentido de ampliar o seu potencial ^{de vida} e não restringi-lo.

Precisamos ter uma visão global do surdo como cidadão social, ativo, participativo, e não como uma figura passiva, que não interage com o meio em que vive.

Atualmente constatamos que a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, responsável pela direção dos Cieps pratica uma integração parcial com adaptações físicas, materiais, de comunicação e curriculares fazendo com

que os educandos com necessidades educativas especiais, ou não, possam se beneficiar e participar com mais autonomia no processo ensino-aprendizagem. (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1996). Porém, visamos alcançar uma meta maior que é a inclusão de educando surdo no ensino regular de horário integral. O Município do Rio de Janeiro solicita que o mesmo possua os seguintes requisitos: exame audiométrico comprobatório dessa surdez, a necessidade do uso de prótese auditiva ou não, seguimento da criança por profissionais especializados (fonoaudiólogos, psicólogos) e especialidades afins. Preenchidas as exigências acima, a escola deseja saber se a criança é alfabetizada ou não, para então decidir o destino da mesma.

Destacamos que ao nos depararmos com classes de alunos surdos de idade avançada, no nível de alfabetização nas Escolas Públicas de Horário Integral pesquisadas, deduzimos um atraso no ingresso escolar, é porque provavelmente ocorreu também um retardado nas atividades de estimulação precoce que deveriam ocorrer na mais tenra idade. Esta situação se encontra intimamente associada as precárias condições de vida de nossa população em geral, que apresenta um baixíssimo nível sócio-econômico, resultando um atraso em seu desenvolvimento. Outro aspecto observado foi o comportamento de um grupo de pais e alunos, cujo nível sócio-econômico era mais elevado e, mesmo assim ocorreu um retardo no ingresso escolar, devido ao comportamento retrógrado e conservador que leva esses familiares a limitarem ainda mais o universo deste educando.

É necessário oferecer algumas sugestões sobre as reflexões feitas no decorrer do presente estudo.

Devido aos relatos e sugestões coletadas de vários docentes nos questionários, estes propuseram que os Cursos de atualização devem ser oferecidos nos finais de semana, para que os professores tenham mais chance e disponibilidade de tempo para participarem. Com isso, teriam mais oportunidades de se dedicarem, já que muitos educadores trabalham em horário integral, tornando-se quase impossível devido a falta de tempo.

Uma outra proposta é a de reservarem espaço dentro das próprias atividades escolares de horário parcial ou integral para que os profissionais possam se atualizar.

É de suma importância ainda que publiquem mais artigos sobre as questões da educação continuada e inclusão; mostrando a toda a sociedade sobre o aperfeiçoamento e a inclusão em horário integral, e como estas questões são indiscutivelmente importantes e aceitas pelos outros países, pois afinal, a educação é um processo em movimento constante e trabalha com indivíduos em processo de transformação e mudança.

A Universidade, em parceria com a escola, deve oferecer cursos de atualização que auxiliem o professor a se aperfeiçoar visando alcançar uma prática inclusiva. As autoridades governamentais devem prestar mais auxílio e valorizar o trabalho docente, pois investir na construção do professor como sujeito, no seu processo de aperfeiçoamento, significa acreditar na sua possibilidade de produzir conhecimentos, trabalhar sentimentos, dando-lhe voz e

ouvido ao que tem a nos dizer na sua prática cotidiana. Assim, atenderá as diferenças e atingirá as mudanças sociais.

Logo, convém lembrar que a

inclusão não é somente vantajosa ou favorável para os educandos surdos, pois representa um novo paradigma positivo de transformação da escola para todos os profissionais e alunos que a compõem. (Sasaki, 1997)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALTSHULER, Kenneth Z. Evolución social y psicológica del niño sordo: problemas y tratamiento. In: FINE, Peter J. **A surdez na primeira e segunda infância**. Buenos Aires: Panamericana, 1977.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sociedade x Deficiência**. São Paulo: mimeo, 1994.
p.16-18.

BARBIERI, M. et alli. Pesquisa e educação continuada. In: Caderno Cedes. **Educação continuada**. São Paulo: Papirus, v. 36, 1995. 111p.

BEAN, R. M et alli. Class or pullouts: effects of setting on the remedial reading program. In: **J. Read. Behav.**, v. 23, 1991. p.45-64.

BOFF, Leonardo. **Grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. SEE. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1995. 32 p.

BRASIL. **Resultado da sistematização dos trabalhos da câmara técnica sobre o surdo e a língua de sinais**. Brasília: Corde, 1996. 24p.

BRASIL. **Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Seesp, 1997. 96 p.

CADERNO CEDES. **Educação Continuada**. São Paulo: Papirus, v. 36, 1995. 111p.

- CAPITONI, Carmem Barbosa. Educação física: um trabalho com crianças surdas em classes de alfabetização. In: **Espaço – Educação e Bilingüismo**. v. 3, mar/97. Rio de Janeiro. p. 63-64.
- CARVALHO, Rosita Edler. Panorama Internacional da Integração: Enfoque Nacional. In: **Revista Integração**. Ano 5, n.11, Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 9-13.
- CAVALIÉRI, Ana Maria Vilella. **Escola de Educação Integral – Em Direção a uma Educação Escolar Multidimensional**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996. 340 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- CAVALIÉRI, Ana Maria Vilella. O currículo dos Cieps. In: **CBE**. São Paulo: USP/SP, 1991.
- CICCONI, Marta et alli. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 271 p.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990. 162 p.
- FERNANDES, Eulália. **Surdez e formas de comunicação**. Rio de Janeiro: mimeo, 1998. p. 10-12.
- FERNANDEZ, Sônia. **A possibilidade de constituir conhecimentos numa escola inclusiva: Uma proposta em construção**. Rio de Janeiro: mimeo, 1997. 5p.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 1º ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

- FINE, J. P. A surdez na primeira e segunda infância. In: FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990. p. 81-84.
- FONSECA, Vítor da. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce – uma introdução as idéias de Feuerstein**. 2. ed. ver. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FOREST, Marsha, PEARPOINT, Jack. Inclusão: Um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnom/ Senac, 1997. p. 137-141.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996. p.13-44.
- GIBBONS, F. X. Stigma and interpersonal relationships. In: AINLAY, S. C., BECKER, G., COLEMAN, L. M. (orgs.). **The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma**. New York: plenum press, 1986. p. 123-144.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Jornal de Educação da Universidade de Boston, Boston, 1983.
- GLAT, Rosana. **A integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial**. Mesa Redonda: A questão da integração dos deficientes. XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. São Paulo, 1994.
- GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. 54 p.
- GLAT, Rosana. **Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.
- GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. Integração ou segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnom/ Senac, 1997. p. 230- 235.
- HICKEL, Neusa. Um olhar especial na educação: Contribuição do Construtivismo para a educação especial. In: PIAGET, Jean. **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- H., Davis. Abnormal hearing and deafness. In: H., Davis e R., Silverman (eds.) **Hearing and Deafness**. New York: Holt, Rinehart, Wiston, 1970. p. 20-28.
- JANGIRA, M. K. Formacion de docentes: estrechar las diferencias. In: **EFA-2000- ocultos y necesitados**. Unesco, n.15, abr./ jun., 1994.
- JONSSON, Ture. **Inclusive education**. Programa inter – regional para pessoas deficientes. Nações Unidas, 1997.
- KAUFFMAN, J. M; GOTTLIEB, J; AGARD, J. A; KUKIK, M. B. **Mainstreaming: toward an explication of construct**. Focus on exceptional children, v.7, n.3, 1975. p. 1-12.
- KAUFFMAN, J. M. **Two perspectives on inclusion: one size does not fit all**. Beyond behaviour, v.5, n.3, 1994. p. 4-11.
- KELMAN, Celeste Azulay. **Sons e gestos do pensamento: Um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda**. Brasília: Corde, 1996. 124p.
- MALLORY, B; NEW, R. S. **A teoria sócio-construtivista e os princípios da inclusão**. Educação Especial. V. 28, 1994. p. 290-306.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnom e Senac, 1997. 235 p.
- MARIN, A. Educação Continuada. In: **Caderno Cedes.** São Paulo: Papirus, v. 36, 1995.
- MEC. **Escola para todos: como você deve comporta-se diante de um educando portador de deficiência.** Comissão Coordenadora Distrital de Lisboa do Ano Internacional do Deficiente. Adaptação da obra por Maria de Lourdes Canziani. 3.ed. Brasília: Corde, 1997. 29 p.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: lei nº 7.853/89, decreto nº 914/93.** Brasília: Corde, 1996. 18p.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. 155p.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana.** Lisboa: Europa-América, 1973.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- PEGORARO, Olinto A. **Ética é justiça.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 132 p.
- PEÑA CASANOVA, Jordi. **Manual de fonoaudiologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 190-211.
- REGO, Ana Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

- SAINT- LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnom/Senac. 1997. p. 67-76.
- SARLIN, M. Bruce, ALTSHULER, Kenneth Z. **On the interrelationship of cognition and affect: fantasies of deaf children.** Child psychiatry and human development. V.9, n.2, Winter, 1978.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação: Núcleo Curricular Básico.** Rio de Janeiro, 1996.
- SIH, Tania Maria. **Manual de Otorrinolaringologia.** São Paulo: Manole, 1990.
- SILVA, A. A surdez na infância: aspectos médicos. In: CICCONE, Marta (org.) **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- SKLIAR, Carlos. "Evolução das políticas de bilingüismo para surdos." **Conferência apresentada no III Congresso Latino Americano de Educação bilíngüe para surdos.** Venezuela: Mérida, 1996.
- SPINELLI, Mauro. **Foniatria: Introdução aos distúrbios da comunicação.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial.** Salamanca: Conferência Mundial sobre necessidades em educação especial, 1994. 54p

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática.** São Paulo: Papirus, 1989.

VOLTZ, D. L., ELLIOTT Jr. , R. N. **Recourse room teacher roles in promotion interaction with regular educators.** Teach. Educ. Special Educ. , v. 13, 1990. p. 6-160.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. 314p.

ANEXOS

ANEXO 1

Estimado Professor,

Segundo a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 58 os educandos com necessidades educativas especiais terão assegurados o direito de freqüentarem a Rede regular de ensino, com serviços de apoio especializados para atenderem as peculiaridades quando assim forem necessárias.

O objetivo deste instrumento é colher dados para o estudo monográfico da integração do aluno surdo na sala de aula regular do ensino público de horário integral e quais os subsídios que a escola está utilizando para a inclusão, já que este é um direito constituído e garantido por lei, com a utilização deste instrumento pretende-se realizar um estudo entre a teoria e a prática no que diz respeito a inclusão.

Muito Obrigado, por sua colaboração.

Escola:

Série:

nº de alunos:

1) Marque uma cruz em uma ou mais alternativas que achar pertinente. As maiores dificuldades de se trabalhar com um aluno surdo são:

- Falta de preparo dos professores
- Metodologias diferenciadas para alunos surdos e ouvintes
- Discriminação por parte dos professores
- O aluno surdo se torna uma ameaça para o professor em sala de aula
- Dificuldades de relacionamento entre alunos ouvintes e não ouvintes
- Dificuldade em se comunicar com o aluno surdo

2) Atualmente tendo a inclusão como meta, como você se situa perante a integração do aluno surdo na escola regular de horário integral ?

3) Quais as formas de linguagens utilizadas pelo surdo para estabelecer relações com colegas, professores ou expressar suas necessidades ?

4) Nas atividades de educação física, recreação, passeios, atividades sociais, comemorações descreva a participação do surdo.

5) Destaque as dificuldades por você percebidas de uma criança surda em relação aos pais, colegas de escola, professores, funcionários da escola.

6) A dificuldade de aquisição do conteúdo está em relação as linguagens utilizadas pelo surdo. Sendo maior quando se prioriza a língua oral e escrita ? ou Menor quando a língua é gesto-visual (libras) ?

7) Como você avalia seus alunos surdos ?

8) Comente as reações dos pais dos outros alunos e colegas em relação a permanência do aluno surdo na escola regular de horário integral ?

9) Existindo sala de recursos em sua escola como esta se operacionaliza em relação ao surdo ?

a) Os profissionais que trabalham nela e os materiais que a compõe:

b) Funcionamento e Horário: _____

10) Quais os motivos que você percebe para ter sala de recursos na escola ?

11) O aluno ao permanecer na sala de recursos fica afastado das outras atividades cotidianas da escola. Como você se manifesta diante desta realidade tendo em vista a inclusão ?

12) Quais as principais solicitações pedidas pela escola pública de horário integral no ingresso do aluno surdo ?

13) Número de alunos surdos que são matriculados em sua escola e quantos permanecem em cada turma: _____

14) A frequência do aluno surdo é parcial ou integral: _____

15) Neste momento de inclusão, das Leis de Diretrizes e Bases você vê a necessidade de mais apoio profissional através de cursos, palestras, mesas-redondas, simpósios. Se for afirmativa destaque a de sua preferência.

ANEXO 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Foram realizadas três visitas de observações em três Escolas Públicas de Horário Integral no Município do Rio de Janeiro seguidas de relatos de acontecimentos para observar in locus os seguintes pontos:

- Aspectos Físicos:

- 1- A relação espacial da sala de aula

- 2- Ruídos externos

- 3- Luminosidade da sala de aula

- Aspectos Pedagógicos:

- 1- A interação entre o professor e aluno

- 2- A abordagem metodológica do professor

- 3- As atividades realizadas em sala de aula

- 4- Recursos didáticos e materiais

RELATO DE OBSERVAÇÕES

Relataremos a seguir aspectos das observações feitas nas Escolas Públicas de Horário Integral A, B e C:

A Escola A, era de difícil acesso, afastada e possuía uma classe especial de alfabetização, para surdos utilizava uma sala composta com mesas emparelhadas e carteiras distribuídas para oito alunos; na faixa etária de oito a dez anos, na qual a professora oferecia atividades de corte, colagem e exercícios de ortografia. Os aspectos físicos desta escola favoreciam a prática deste ensino, o ambiente da sala de aula era adequadamente iluminado e os ruídos externos não alteravam a dinâmica da classe; porque aos educandos surdos não perturbaria tanto, mas haviam alunos com audição residual e a professora que não tinha comprometimento auditivo. A criança surda para obter um rendimento máximo do aprendizado, necessita de uma visualização perfeita e o melhor aproveitamento de sua audição residual.

A professora comentou sobre a importância de não apenas oralizar uma palavra, mas também haver uma compreensão real desta; se o educando se encontra alfabetizado poderá ser inserido na sala de aula regular. Porém, a observação da experiência desta professora mostrou que a sua prática era muito contraditória, pois a mesma tinha dificuldade de comunicar-se com os educandos, porque não conhecia a língua de sinais, o que prejudicava muito a relação

professor e aluno, apesar dos alunos serem muito receptivos. Estes utilizavam, entre eles como meio de comunicação a língua de sinais acrescentada de grunidos e outros gestos. Os recursos didático e material utilizados são semelhantes aos usados em sala de aula de classe regular.

A escola B, possuía uma classe especial de alfabetização para surdos que era composta de mesas dispostas em círculos; próxima a uma rua de grande movimento sofrendo o ambiente, enorme interferências dos ruídos externos, o que prejudicava a dinâmica da classe, pois a professora era ouvinte. A sala possuía luminosidade adequada.

A classe era formada por seis alunos, na faixa etária de sete a nove anos, muito dispersos, apesar do trabalho realizado pela professora ser muito atrativo e estimulante, pois foi (descrito no corpo do trabalho, página 57) esta profissional possuía uma formação mais completa. Utilizava quadro de pregas, cartazes, fotos, revistas em quadrinhos, recursos afins e estórias do cotidiano destes educandos para explicar o conteúdo e comunicava-se com eles através de sinais, sons e recursos visuais.

Esta professora, no seu trabalho de sala de aula, adotava a abordagem sócio-interacionista, pois utilizava a vivência dos alunos para trabalhar os conteúdos, dialogava e trocava experiências com seus educandos, conduzindo-os e estimulando-os sempre para avançarem mais no conhecimento de uma forma geral. A relação professor e aluno era muito proveitosa para ambos, conseqüentemente possuíam um bom rendimento, foi observado nos boletins e provas.

A Escola C era composta por uma classe de alfabetização de surdos, cuja a sala era bem iluminada, as carteiras eram enfileiradas, e o nível de ruído externo era mínimo, sendo a turma que apresentou o melhor desempenho escolar nos exercícios e provas dentre as observadas. A turma possuía oito alunos na faixa etária de seis a nove anos e a professora tinha formação diferente em relação as outras profissionais da escola, era engenheira. Somente esta sala possuía aparelhos de amplificação sonora que quando apresentavam problemas eram consertados pela própria professora, mostrando a grande versatilidade desta profissional. A professora utilizava como recursos, cartazes, quadros, figuras, revistas, livros, maquetes e o espelho, no qual as crianças treinavam a mímica labial tendo em vista a oralização dos mesmos.

A socialização desta turma ocorria de uma forma satisfatória, comunicavam-se através da língua de sinais e sons, e participavam mais intensamente das atividades escolares do que os grupos da Escola A e B. Foi observado neste grupo o melhor relacionamento entre professor e aluno bem como um rendimento mais produtivo. Esta professora também utilizava uma abordagem sócio-interacionista, porém com algumas inovações: construção de maquetes ricas em detalhes, como as utilizadas pelos engenheiros em geral; isto demonstra o uso de recursos auxiliares de ensino que podem estimular progressivamente o aluno. Esta profissional foi a que superou melhor os limites impostos pela surdez, rompendo as barreiras habitualmente encontradas quando lidamos com deficientes auditivos.