

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SAMANTA CASSURIAGA CARVALHO NORONHA

**A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO -
NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DA REDE
MUNICIPAL DE SANTOS**

SANTOS

2017

SAMANTA CASSURIAGA CARVALHO NORONHA

**A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO-
NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DA REDE
MUNICIPAL DE SANTOS**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Irene da Silva Coelho.

SANTOS

2017

N769n Noronha, Samanta Cassuriaga Carvalho.

A inclusão do aluno surdo: Necessidades formativas do professor da Rede Municipal de Santos / Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha – Santos, 2017.

166 f.

Orientadora: Professora. Dra. Irene da Silva Coelho.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

1. Formação de Professores. 2. Inclusão. 3. Santos.

I. Título.

CDD 370

Dissertação de Mestrado intitulada “A inclusão do Aluno Surdo: Necessidades formativas do Professor da Rede Municipal de Santos”, e elaborada por Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha, foi apresentada e aprovada em 21 de setembro de 2017, perante a banca examinadora composta por: Profa. Dra. Andréia Jurdi; Profa. Dra. Elisete Gomes Natário.

Profa. Dra. Irene da Silva Coelho
Orientadora e Presidente da banca

Profa. Dra. Luana Carramilo Going
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional
Área de Concentração: Práticas Docentes do Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Docência e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental

À minha filha Malu, esteio de minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, amiga, conselheira, Profa. Dra. Irene da Silva Coelho, que esteve ao meu lado sempre e proferiu a mim palavras de incentivo e sensatez, com infinita paciência, que proporcionou o apoio necessário para o andamento dos trabalhos. Por ser a verdadeira mestra, pela minha transformação profissional, à senhora minha eterna gratidão.

Ao meu amado marido, que sempre esteve ao meu lado nesse difícil processo para a obtenção de grau de Mestre.

À minha filha que sempre compartilhou esse sonho, agora realizado.

Aos meus amigos que suportaram minha ausência durante o processo de obtenção deste título, e que sempre me ofereceram apoio e suporte para conquistá-lo.

Aos meus colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação: Karen Soares Igressias e Paolo Civita; os quais, de uma forma ou de outra, me auxiliaram no desenvolvimento deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Santos e o Programa Mestre-Aluno que investiu no meu desenvolvimento profissional.

Aos professores sujeitos da pesquisa, que disponibilizaram seu tempo para o desenvolvimento dos trabalhos.

À banca examinadora composta pelas professoras Andréia Jurdi e Elisete Natário, pelas importantes contribuições.

Especialmente agradeço a todos os surdos que cruzaram meu caminho, engrandecendo minha existência, principalmente ao Alexsandro, meu primeiro aluno surdo, que mudou o rumo da minha vida profissional.

Muito obrigada a todos!

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes [...]. Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. [...] (SACKS, 1989, p.47)

NORONHA, Samanta Cassuriaga Carvalho. **A inclusão do Aluno Surdo: Necessidades Formativas do Professor da Rede Municipal de Santos**. 2017. 166 pg. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na área do ensino, concentrando-se especificamente na área da formação docente. O tema está relacionado à formação permanente de educadores, em particular, os docentes que lidam com educandos surdos. O presente texto apresenta dados de uma pesquisa realizada em um Curso de Formação continuada na modalidade a distância, no ano de 2016. O mesmo foi desenvolvido pelo pesquisador e oferecido aos professores pelo Núcleo de Educação a Distância (NuED) da rede municipal de Santos. O objetivo desta pesquisa foi conhecer as práticas docentes de professores do ensino fundamental, do ensino regular, que lidam com alunos surdos e/ou deficientes auditivos. Visa, portanto, à construção de uma proposta de intervenção em programas de capacitação docente. A metodologia escolhida para o estudo foi a pesquisa-ação, desenvolvida com cinquenta docentes da rede fundamental do município de Santos. O estudo orientou-se teoricamente pelos trabalhos Antônio Nóvoa, no que diz respeito à formação continuada do professor, Isabel Alarcão no que diz respeito às práticas do professor reflexivo, Denise Barbara Catane, no que tange à pesquisa em colaboração, Donald Schön sobre o processo de reflexão da prática docente, Antoni Zabala sobre a prática educativa, Bader Sawaia sobre os conceitos de inclusão e exclusão, além de Ronice Müller de Quadros no que se refere à escolarização específica do educando surdo. Os resultados obtidos revelam que os docentes apontaram que suas necessidades formativas abrangem conhecer mais aprofundadamente as políticas públicas de inclusão escolar, singularidades do sujeito surdo e metodologias práticas. Porém, dentre estas necessidades destacou-se o anseio por receberem aulas práticas já preparadas, ou seja, persiste ainda uma cultura de apostila-livros com “receitas prontas”. A hipótese inicial de que os docentes necessitam de formação específica para o atendimento ao aluno surdo, confirmou-se, no entanto, a modalidade a distância mostrou-se motivadora, flexível e reflexiva, dirimindo as dificuldades como a falta de tempo ou recursos financeiros, bem como adequações as necessidades dos professores. O estudo indicou a necessidade de se instituir um programa permanente de reflexão sobre a prática pedagógica de maneira transversal do cotidiano docente, continuamente, em que a pesquisa-ação mostrou-se como uma metodologia adequada aos momentos colaborativos coletivos.

Palavras-Chave: Formação docente – Inclusão – Surdez.

ABSTRACT

This study is inserted in the field of Education, focusing specifically on the area of teacher training. The theme is related to teacher continuing professional development and training, mainly to teachers working with deaf students. The present text shows data from a research carried out in a Continuing Training Course, using Distance Education, in 2016. This online course was developed by the researcher and offered to the teachers, by Núcleo de Educação a Distância (NuED), of Secretaria de Educação (SEDUC) in Santos city. The purpose of this study is to know the teaching practices of Elementary school teachers, of regular education, who deal with deaf and / or hearing impaired students aiming a intervention proposal in teacher continuing professional training programs. The methodology used was action research, applied with 50 teachers from Elementary level in Santos. The study was theoretically guided by the works Antônio Nóvoa, regarding the teacher's continuing development; Isabel Alarcão regarding the practices of reflexive teacher; Denise Barbara Catane, regarding the collaborative research; Donald Schön, over process of teacher practicing reflection; Antoni Zabala, related to teacher practicing; Bader Sawaia, concepts of inclusion and exclusion in education; and Ronice Müller de Quadros, regarding to the specific schooling of the deaf students. The results showed that the initial hypothesis that the teachers need specific training to work with deaf student was confirmed. The study indicated the need of a permanent training program for reflection on the pedagogical practice in a transversal way on teachers daily practice, as action research proved to be an appropriate methodology to collective collaborative meetings.

Key words: Teacher training - Inclusion - Deafness.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados.....	84
Quadro 2: Perguntas da entrevista e objetivos da pesquisa.....	85
Quadro 3: Questão dissertativa 11.....	88
Quadro 4: Questão dissertativa 12.....	90
Quadro 5: Resultados por categoria: Legislação.....	109
Quadro 6: Resultados por categoria: Características da Surdez.....	109
Quadro 7: Resultados por categoria: Língua de Sinais.....	110
Quadro 8: Resultados por categoria: Procedimentos metodológicos do professor.....	110
Quadro 9: Resultados por categoria: Políticas.....	111

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Gênero dos entrevistados	98
Gráfico 2: Área de formação dos professores	99
Gráfico 3: Área de Atuação dos professores	99
Gráfico 4: Tempo de formação.....	100
Gráfico 5: Teve contato com aluno surdo?	100
Gráfico 6: Como você define a pessoa surda?	101
Gráfico 7: Você conhecia a distinção entre Surdo e Deficiente auditivo?.....	102
Gráfico 8: Você se acha apto para se comunicar com os surdos de forma eficiente?	103
Gráfico 9: Você tem dificuldades para trabalhar com aluno surdo?	103
Gráfico 10: Você tem formação pedagógica para trabalhar com o aluno surdo?	104
Gráfico 11: Com relação ao atendimento educacional do aluno surdo, você sabia que o mesmo possui o direito de ser instruído em sua língua materna?.....	104
Gráfico 12: A quem é dado o direito escolha sobre em qual língua o aluno surdo será instruído?	105
Gráfico 13: A instituição em que você trabalha, oferece orientações sobre como trabalhar com alunos surdos?	106
Gráfico 14: Na sua concepção, qual o papel do intérprete de Libras?	107
Gráfico 15: Em sua opinião, de quem é a responsabilidade no sucesso da escolarização do aluno surdo?.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
AbraEAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ACC	Atividade de Conclusão de Curso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAIS	Centro de Atividades Integradas de Santos
CensoEaD.Br	Censo da Associação Brasileira de Educação à Distância
CME	Conselho Municipal de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
EaD	Educação à Distância
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
NuED	Núcleo de Educação à Distância
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPT	Power Point
SEDUC	Secretaria de Educação
SEFORM	Seção de Formação Continuada
SENUTEC	Seção do Núcleo Tecnológico (Senutec)
SEPROJE	Seção de Projetos Educacionais Especiais
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A SURDEZ – AS LEIS E CARACTERÍSTICAS DA SURDEZ	28
2.1 LEGISLAÇÃO E SURDEZ	28
2.2. INCLUSÃO X EXCLUSÃO	30
2.3. A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	39
2.4. LÍNGUA E LINGUAGEM	41
2.5. CARACTERÍSTICAS DA LIBRAS	42
2.6. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDO IDIOMA.....	43
2.7.CULTURA SURDA	45
3. FORMAÇÃO DOCENTE	51
3.1. RETOMADA DOS MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	51
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	53
3.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60
3.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO	63
3.5. A FORMAÇÃO OFERECIDA PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS	67
4. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	71
4.1. A ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	71
4.2. CONTEXTO DA PESQUISA	74
4.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
4.4 SANTOS.....	76
4.5. O TRABALHO NO NUED.....	76
4.6. TÉCNICAS PARA A PESQUISA-AÇÃO	78

4.7. PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	79
4.8. O PROJETO DE PESQUISA AÇÃO - O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES	80
4.9. PROJETO DO CURSO: <i>EU RECEBI UM ALUNO SURDO. E AGORA?</i>	82
4.10. O RELATO DA EXPERIÊNCIA	83
4.11. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	83
4.12 DADOS QUANTITATIVOS	88
5. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS E DISCUSSÕES.....	95
5.1. CONSIDERAÇÕES.....	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
7. PROPOSTA DE PRODUTO FINAL	117
7.1. INTRODUÇÃO.....	117
7.2. OBJETIVOS	118
7.3. PRODUTO - PROJETO DO CURSO: IDEIAS PRÁTICAS PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR	118
7.4. REFERÊNCIAS PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO.....	121
8. REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISAR NO NUED	135
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE PESQUISA APLICADA	136
APÊNDICE B - PROJETO DO CURSO “EU RECEBI UM ALUNO SURDO. E AGORA?”	139
APÊNDICE C - PROJETO DO CURSO “IDEIAS PRÁTICAS PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR. ”	147
APÊNDICE D - TELA DO CURSO “EU RECEBI UM ALUNO SURDO. E AGORA?”	156
APÊNDICE E - TELA DA INTRODUÇÃO	156
APÊNDICE F - TELA DA AMBIENTAÇÃO	157
APÊNDICE G - TELA DA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	157
APÊNDICE H - TELA DA UNIDADE I	158

APÊNDICE I - TELA DA UNIDADE II.....	158
APÊNDICE J - TELA DA UNIDADE III.....	159
APÊNDICE K - TELA DA UNIDADE IV.....	159
APÊNDICE L - TELA DA ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	160
APÊNDICE M - TELA DA AVALIAÇÃO.....	160
APÊNDICE N - FÓRUM O QUE SEI SOBRE O SUJEITO SURDO?.....	161
APÊNDICE O - FÓRUM O QUE SEI SOBRE O SUJEITO SURDO? (2).....	161
APÊNDICE P - FÓRUM SOU SURDO E NÃO SABIA.....	162
APÊNDICE Q - FÓRUM SOU SURDO E NÃO SABIA (2).....	162
APÊNDICE R - TELA DO FORMULÁRIO DE PESQUISA APLICADA.....	163
APÊNDICE S - FÓRUM: OS DIREITOS DOS SURDOS.....	163
APÊNDICE T - FÓRUM: OS DIREITOS DOS SURDOS (2).....	164
APÊNDICE U - FÓRUM: UNIDADE IV.....	164
APÊNDICE V - FÓRUM: UNIDADE IV.....	165
APÊNDICE W - FÓRUM: OBRIGATÓRIO.....	165
APÊNDICE X - FÓRUM: OBRIGATÓRIO (2).....	166

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se, em sua temática geral, na esfera da Educação, tendo a formação de professores para o atendimento ao aluno surdo como objeto de estudo.

A inclusão escolar de alunos surdos é tema frequente em reuniões formais e informais de professores e gestores escolares, pois a preocupação com o processo de inclusão escolar tem sido alvo de inúmeras discussões entre estudiosos, profissionais e familiares que buscam qualidade no atendimento a esses alunos. Observa-se, entretanto, imensa dificuldade em estabelecer metas tangíveis para o sucesso da escolarização destes discentes, apesar de toda legislação existente para garantir o acesso e inclusão do alunado nas escolas.

A Lei nº10.436 foi promulgada em 24 de abril do ano de 2002, e então o Brasil torna-se oficialmente um país bilíngue. A Língua de Sinais Brasileira (Libras) passa a ser a nossa segunda língua. O Decreto nº 5.626, promulgado em 22 de dezembro de 2005, determina que nos cursos de licenciatura, formação docente, a Libras torna-se conteúdo obrigatório, além de regulamentar a obrigatoriedade do acesso à educação em todas as etapas, bem como à comunicação.

Esta mesma Lei em seu Art. 22 determina a inclusão de alunos deficientes auditivos ou surdos no ensino regular. É possível observar notoriamente que deste então há um crescente aumento no processo de inclusão destes discentes. Em 2004 o Ministério da Educação lança uma cartilha em 2004 estabelecendo que o aluno surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, utilizando-se de intérpretes de Libras ou ainda por meio da utilização da Língua Brasileira de Sinais.

Ferreira e Zampieri (2009) afirmam que o aluno surdo ao chegar à rede regular de ensino, é recebido por profissionais que não possuem informações sobre suas particularidades educacionais, o que acarreta práticas educacionais ineficazes, traduzido por níveis de escolarização ainda indesejáveis.

SAGE (1999) aponta a necessidade da reflexão-ação-reflexão sobre os processos que envolvem a inclusão escolar, e que estas discussões devem acontecer de maneira coletiva nas escolas, envolvendo gestores, professores, pais e alunos, caracterizando-se por uma gestão democrática do ensino. Entretanto, segundo o autor, destaca-se o papel dos gestores como fomentadores dessas

discussões.

É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa o seu caminho de melhoria e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação, sensibilizando todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. Este desafio poderá ser proposto pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes. Se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa, as mudanças não serão possíveis. Desta forma cabe aos gestores o importante papel conduzir este trabalho. (FREITAS,2005, p.97)

Tendo em vista que consideramos que a inclusão escolar, no processo de aprendizagem, é de responsabilidade compartilhada. Compreendemos que as formações continuadas dos docentes e equipes gestoras podem e devem ser consideradas como mais um instrumento a ser utilizado no contexto escolar. Uma vez que há um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) instituído em nosso país com a finalidade de melhorar a qualidade da educação pública, é necessário que haja compreensão e comprometimento por parte de todos acerca dos objetivos a serem alcançados em conjunto e, em consonância, com as metas a serem atingidas.

Entretanto, compreendemos que mudanças como essas não se realizam sozinhas, não somente por força das leis e decretos, elas devem se dar por ações reflexivas que só acontecem de dentro para fora, quando o sujeito interioriza os conceitos abordados e percebe a real necessidade de realizar ações que promovam uma transformação efetiva e eficaz no processo de formação dos sujeitos envolvidos.

Há, portanto, necessidade de promover ações que contribuam para a formação de professores para o atendimento ao aluno surdo, iniciamos uma busca por informações sobre a formação docente para a inclusão escolar de alunos surdos na modalidade presencial e a distância, especificamente na rede municipal de Santos.

Após a busca por dados oficiais, foi possível verificarmos que a Prefeitura Municipal de Santos disponibiliza dados no Memorial da rede Municipal de Ensino de Santos, disponíveis no site da instituição. Tais dados referem-se ao período de 2005 a 2012 apenas. Neste período, as iniciativas formativas da rede municipal

proporcionaram uma perspectiva do processo de formação continuada de professores tanto no nível de discurso quanto das propostas, pois identificamos uma forte indicação do envolvimento dos professores no processo de formação e a visão de que a escola se constitui um espaço formativo.

No entanto, nos anos de 2015, 2016 e 2017, ou seja, ao longo desta pesquisa, os professores investigados relataram que, na maioria das vezes, uma pequena fração dos professores é escolhida para participar dos programas de formação, mediante critérios diversos e nem sempre conhecidos pelo corpo docente. No retorno à escola, com frequência, não ocorre a socialização para o coletivo da escola do trabalho realizado nos encontros, pela falta de tempo dos docentes e de espaços destinados para tal.

Conforme Alonso (2005), a Educação a Distância no Brasil vem se apresentando como uma política de governo, para diminuir os problemas de acesso à educação e, também, como uma possibilidade de desenvolvimento de cursos de formação de professores. Assim, ainda segundo o autor, a EaD tornou-se parte de um processo de mudança democrática do acesso a níveis altos de escolaridade e atualização, com adoção de novos paradigmas educacionais.

Durante a pesquisa inicial exploratória, encontramos poucos artigos e teses que tratam da formação docente para a inclusão escolar de alunos surdos na modalidade a distância, encontramos apenas 3 (três) artigos publicados em periódicos, na base de dados de pesquisas da SciELO, tendo como palavras chave os termos: formação de professores, educação a distância e inclusão escolar, e são eles: *Educação a Distância e formação continuada do professor* (RODRIGUES e CAPELLINI, 2012), *Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância* (SLOMSKI, ARAUJO, CAMARGO e WEFFORT, 2016) e *Desafios e tendências em formação continuada* (ALTENFELDER, 2005).

Todos os artigos citados tratavam superficialmente sobre questão da formação de professores na modalidade a distância, especificamente relacionado ao tema da inclusão escolar.

Fizemos inicialmente, uma investigação quantitativa de artigos e teses a fim de investigar os aspectos relevantes da formação continuada do professor na modalidade EaD. Apenas um artigo especificou o desafio da formação docente para o atendimento ao aluno em processo de inclusão escolar, o artigo *Surdos e*

acessibilidade: análise de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. (PIVETTA, 2014). Ou seja, o resultado evidenciou a escassez de estudos sobre o tema e o caráter significativo e inovador do papel da Educação a Distância (EaD) na formação continuada docente.

Percebemos que há pouco interesse dos pesquisadores sobre o tema de formação de professores na modalidade a distância, e ainda mais especificamente para a inclusão escolar. Estas publicações anteriormente citadas, quando falam sobre a formação de professores, questionam a eficácia das formações.

Moon (2003) e Williamson (2000) apontam que a última década testemunhou várias ações governamentais dirigidas à educação dos professores, ainda que, na década de 1990, tenha sido dada muita atenção à qualidade da formação docente, especificamente à educação inicial. A formação continuada, desperta pouco interesse político e, de acordo com Villegar-Reimer (2001), é oferecida de modo mal coordenado e com poucos investimentos financeiros.

Os cursos de aperfeiçoamento de qualificação existentes enfocam as necessidades individuais de qualificação dos professores, não havendo preocupação com o impacto dos processos de aprimoramento sobre a escola como um todo, pois o conteúdo dos cursos de aprimoramento em via de regra, não exigem que práticas ou experimentações sejam realizadas na escola em que o professor atua.

Outro fator evidenciado por Lewin (2002) é a inabilidade política de desenvolver programas em grande escala. O enfoque político é quase sempre a formação inicial em campus, e as possibilidades de passar para programas em grande escala são limitadas, neste sentido, a educação a distância propõe solucionar parte da questão da formação docente.

De acordo com MOON (2008) alguns países da Europa, da África, Ásia e até mesmo dos Estados Unidos, estão revisitando as ideias de aprendizagem aberta e a distância, pois a educação a distância e a educação de professores estão estreitamente vinculadas, e são vistas como ameaça aos provedores de educação existentes, entretanto um aspecto privilegiado da educação a distância é ela ser potencialmente capaz de funcionar em grande escala e algumas

avaliações como a PGCE, da Universidade Aberta do Reino Unido, indicam sua eficiência.

O artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada,

§ 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O artigo 80 da LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) foi regulamentado pelo Decreto nº. 5622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que caracteriza a Educação a Distância como modalidade educacional, explicitando demais disposições e providências, e considera a mediação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Conforme Palloff e Pratt (2002), é preciso pensar que, numa comunidade de aprendizagem, os participantes dependem uns dos outros para alcançar os resultados exigidos pelo curso. Se um deles conectar-se a um *site* em que nenhuma atividade ocorre há alguns dias, pode sentir-se desestimulado ou ter sensação de abandono, algo como ser o único aluno a comparecer quando até mesmo o professor está ausente.

A Educação a Distância propicia maturidade pessoal que possibilita, além das leituras oferecidas, desfrutar de complemento que fortalece o aprendizado

pessoal, como pesquisa de interesse próprio; o campo é vasto e, acima de tudo, podemos contar com especialistas para sanar as dúvidas existentes.

Pode-se inferir que a Educação a Distância não transmite informações, ao contrário, a EaD leva o aluno a pensar, a pesquisar, a buscar novos conhecimentos, pois o aluno necessita participar ativamente do processo de aprendizagem e não apenas receber a informação.

A formação docente é compreendida numa perspectiva de formação para a autonomia e isso demanda pensá-la de forma ampla, onde se busque a identificação do potencial de cada um com a valorização e intensificação deste potencial.

Giddens (1991) afirma que o desafio mundial de expandir as oportunidades educativas tem o desafio concomitante de prover professores e educação dos professores para tornar a experiência da escolaridade significativa e produtiva. E existe uma necessidade de construir novas formas de educação dos professores, que estas sejam flexíveis e eficientes, centradas na escola, num alcance jamais imaginado até então.

Para tanto, os modelos emergentes de desenvolvimento que exploram novas formas de tecnologia precisam ser examinados para que novas práticas de educação de professores possam ser compartilhadas, experimentadas e avaliadas mundialmente.

Consideramos a pesquisa proposta relevante para o campo educacional, pois é de suma importância que o educador esteja familiarizado com as singularidades do alunado por isso, é necessário deixar evidente que todos os agentes inserido no contexto escolar são responsáveis pelo sucesso dos alunos surdos, tanto o sistema quanto os docentes e gestores, porém o professor ainda é o agente que atua diretamente com estes discentes, e faz-se necessário que recebam todos os aportes pedagógicos e técnicos por meio de formação continuada de qualidade e motivação, para que se torne o verdadeiro agente da ação transformadora e almejem, junto com seus gestores a melhoria na qualidade de ensino.

Conforme Maria Odete Emygdio da Silva (2009, p.135):

Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem

havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil. (SILVA, 2009, p.135).

Para a Secretaria Municipal de Educação de Santos, o trabalho se torna importante, pois disponibilizará um estudo acerca da compreensão dos professores quanto às dimensões política e pedagógica, adaptações curriculares, singularidades linguísticas dos educandos surdos, formas adequadas de avaliações, bem como as professoras envolvidas interagem durante a pesquisa e como avaliam os resultados obtidos durante o curso, e como pretende utilizar os conhecimentos adquiridos na prática.

Lacerda (2006) aponta em sua pesquisa que:

Alunos, professores e intérpretes envolvidos foram entrevistados e seus depoimentos analisados. Os dados indicam problemas que ocorrem no espaço escolar, alguns identificados pelos entrevistados como desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário. Os depoimentos apontam ainda dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades. Todavia, tais aspectos são negligenciados, já que há um pressuposto tácito de que a inclusão escolar é um bem em si. (LACERDA, 2006, p.163).

A relevância científica desta pesquisa se deve, portanto, ao fato de contribuir para a reflexão sobre as relações entre os aspectos teóricos existentes, manuais, legislações e as práticas docentes desenvolvidas efetivamente a partir dessas orientações, no tocante à educação inclusiva, apontando aspectos reais e as necessidades a serem aprimoradas, colaborando com o diálogo reflexivo entre conhecimento científico e prática pedagógica.

Nesse sentido, parece fundamental defender a aproximação da universidade com a escola, as práticas de estudo e a pesquisa com a vida profissional. É assim que os conceitos considerados ultrapassados, mas que continuam arraigados à prática escolar, por força da tradição, podem ser desestabilizados em benefício da construção de uma nova escola. Travados no contexto escolar, o

diálogo, a reflexão sobre o vivido e o enfrentamento das dificuldades não só promovem a possibilidade de o professor se abrir para a compreensão da sua realidade, comprometendo-se com seu trabalho na escola, como também de se assumir como protagonista no exercício da profissão e sujeito do próprio processo formativo. (COLELLO, 2010, p.243)

Os trabalhos de campo realizados no universo educacional diminuem a distância que há entre as situações reais, que acontecem no cotidiano escolar e as situações que consideraríamos ideais nas escolas. Os conhecimentos científicos adquiridos a partir da reflexão sobre a prática pedagógica apontam novos caminhos na área da educação.

Disseminar informação, conhecimento, patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas nunca apenas transmitimos. Na verdade, reconstruímos. Por isso mesmo a aprendizagem é sempre fenômeno reconstrutivo político, nunca apenas reprodutivo. A universidade que apenas repassa conhecimento, além de superada no tempo, é desnecessária, porque o acesso à informação disponível está sendo tomado, com vantagens reconhecidas, pelos meios eletrônicos. O estudante não comparece à universidade para escutar aulas copiadas que levam a reproduzir a cópia, mas para reconstruir conhecimento com os professores. Estes têm como tarefa central, não a aula, que continua expediente didático secundário e intermitente, mas o compromisso de fazer o aluno aprender. Ora, conforme as modernas teorias da aprendizagem (Damásio, 1996. Gardner, 1994. Goleman, 1996. Demo, 2000a), esta somente ocorre diante de dois fatores humanos: o esforço reconstrutivo do aluno, e a orientação do professor. (DEMO, 2001, p. 2-3)

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: conhecer as necessidades formativas dos professores da rede municipal de ensino de Santos, quanto à educação de alunos surdos.

Desta forma, os seguintes objetivos específicos foram determinados:

- 1). Apresentar os pressupostos teóricos para a educação inclusiva no Brasil, a partir dos tópicos históricos e políticos;
- 2). Identificar as necessidades formativas dos professores para o atendimento ao aluno surdo;
- 3). Identificar os conhecimentos prévios dos professores participantes da pesquisa, suas dificuldades e necessidades com relação ao atendimento do aluno surdo.

Como aporte teórico, os fundamentos de vários autores são utilizados, pois tratam do tema abordado com questionamentos pertinentes, mas voltados à

formação presencial entre eles Bader Sawaia (2008), António Sampaio da Nóvoa (1992), Donald Schön (2000), Bernadete Angelina Gatti (2015), Rosita Edler Carvalho (2009), Maria Teresa Mantoan (2003), Maria Célia Borges (2013), Ronice Müller de Quadros e Neiva Aquino Albres (2010).

O poder público federal promulgou importantes leis quanto à inclusão escolar. Em instância municipal, estas leis foram cumpridas, os profissionais especialistas foram contratados, as salas multifuncionais foram disponibilizadas, mas não são suficientes para melhoria do atendimento ao aluno com surdez.

A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que: se os profissionais diretamente relacionados ao atendimento do aluno surdo estiverem devidamente preparados, o atendimento será melhor sucedido, já que os resultados das pesquisas mencionadas apontam a necessidade de formações que esclareçam como inserir a criança surda em atividades que possam ser significativas para surdos e ouvintes. Logo, se esses profissionais conhecerem melhor as singularidades dos alunos surdos, inseridos em sua escola e sua rede de ensino, eles apresentarão uma atitude mais favorável e comprometida com relação à inclusão escolar, fomentando, ações eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, já que o profissional estrutura sua ação com segurança quando detém o saber.

Independentemente da perspectiva em que assente, a análise de necessidades de formação contribui para refletir sobre várias questões que a inclusão de acordo com a investigação que tem sido feita a este propósito, levanta. Equacionar a (s) resposta (s) a um problema ou devolver os dados para que sejam pensados, de novo, tendo em vista a sua reformulação, são processos enriquecedores para todos, porque permitem troca, partilha e reflexão sobre preocupações muito próprias, que os estádios de desenvolvimento da carreira docente ajudam a compreender melhor. As diferentes preocupações podem constituir um excelente ponto de partida para perceber a “diferença”, o valor que a mesma encerra e a importância da sua desmistificação. Como dissemos atrás, a inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um. (SILVA, 2009, p.151).

Logo, oferecer cursos em modalidade a distância que preparem os

professores para esse atendimento e os ajudem a compreender como se efetiva esse tipo de atendimento trará benefícios aos envolvidos com o processo de inclusão escolar.

Rodrigues (2003) oportunamente citado por Nascimento (2009, s.p.) afirma que:

a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. (RODRIGUES, 2003, p. 69).

Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Além da participação de docentes e gestores no contexto da rede regular de ensino, outros fatores, como estrutura do sistema educacional, precisam ser considerados, mas nesse momento esta pesquisa não refletirá sobre esse assunto.

Sobre o percurso metodológico, optamos pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000), que utiliza instrumentos de outros tipos de pesquisa como o questionário, a análise documental e também o trabalho em campo. Apresenta uma fase exploratória que consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas, fazendo assim um “diagnóstico” da situação. Seguem-se outras fases para delimitação do tema da pesquisa em função de um problema prático. As hipóteses nesta metodologia são definidas a partir de suposição elaborada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções do problema identificado na pesquisa.

A interpretação e a análise dos dados parte das diferentes fontes de informação utilizadas, ou seja, pesquisa documental/bibliográfica, observação em campo – acompanhamento dos fóruns e análise dos questionários.

De acordo com os objetivos da pesquisa, as informações e análises efetuadas neste capítulo que têm por base as categorias selecionadas a partir do referencial teórico já mencionado, apresentamos os resultados e a discussão estabelecendo as relações existentes entre o conhecimento científico e a prática

pedagógica, dentro de um ambiente acadêmico de formação a distância, em que se desenvolveu este estudo com a finalidade de subsidiar o professor, familiarizando-o com o real propósito da aplicação efetiva das legislações e políticas públicas vigentes e a formação de professores para o atendimento ao aluno surdo.

A partir dos resultados obtidos durante o curso EAD, apresentamos a proposta de um segundo módulo do curso (para o mesmo público anterior, podendo ser replicado para os demais professores da rede, interessados na temática), com proposta de intervenção, fomentando possível ação transformadora na prática docente dos professores do ensino regular envolvidos, que atendem alunos surdos em processo de inclusão escolar.

Procuramos apontar os desafios de refletir coletivamente sobre os dados apresentados e as possibilidades de utilizá-los como subsídios para propostas de formação dos profissionais que atuam na escola, bem como desenvolver ações que possam gerar melhorias na qualidade do ensino.

O trabalho está estruturado em 6 capítulos: 1-Introdução; Capítulo 2, no qual abordamos, as leis e as características da surdez, os conceitos de Inclusão X Exclusão, a inclusão de alunos surdos e a Língua de Sinais Brasileira, Língua e Linguagem, características da Libras, ensino da língua portuguesa como segundo idioma, e a Cultura Surda.

No Capítulo 3, apresentamos os marcos históricos da formação docente, a formação docente geral bem como a formação de professores para a educação inclusiva, formação de professores para o atendimento do aluno surdo, e de forma breve esclarecemos quais as formações a prefeitura de Santos ofereceu sobre a temática.

O capítulo 4 aborda os fundamentos metodológicos a fim de demonstrar o contexto da pesquisa, as técnicas de pesquisa-ação, bem como os procedimentos para a coleta dos dados.

No Capítulo 5, apresentamos o projeto de pesquisa-ação. Esclarecemos o planejamento das ações, o relato da experiência, bem como projeto detalhado do curso oferecido para subsidiar os professores e coletar os dados, a formação da identidade para a formação da identidade profissional para atendimento ao aluno surdo, bem como este método contribuiu para a análise e compreensão do nosso

objeto de estudo. Apresentamos cada aspecto do curso estudado, justificando a escolha dos documentos para a análise, bem como descrevemos os dados quantitativos.

No Capítulo 6, descrevemos, de forma sucinta, a análise dos dados qualitativos e o perfil dos professores entrevistados.

Por fim, apresentamos as considerações finais com alguns apontamentos que podem contribuir para a reflexão quanto a melhoria da qualidade da formação dos docentes da Rede Municipal de Santos, para atendimento ao aluno surdo.

Após as considerações finais, apresentamos a proposta de produto final para essa pesquisa.

2. A SURDEZ – AS LEIS E CARACTERÍSTICAS DA SURDEZ

"...todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo "necessidades especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidas, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas." (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.56)

Este capítulo apresenta a legislação existente sobre inclusão escolar e sobre as especificidades da Língua Brasileira de Sinais e da pessoa surda.

2.1 LEGISLAÇÃO E SURDEZ

A Constituição Federal garante aos portadores de necessidades especiais o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino, porém a qualidade de que se fala abrange vários aspectos que nem sempre são contemplados, por isso é necessário retomar a legislação a fim de identificar quais são aqueles que são garantidos e quais não têm sido contemplados devidamente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) propõe mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. Muitos desafios, porém, precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares. Ainda que tenham sido publicadas leis anteriormente à política nacional implementada a partir de 2008, essas leis ainda não alcançaram os objetivos formulados no momento de sua criação. Tivemos várias leis criadas no período anterior a 2008.

Em 24 de abril de 2002, foi promulgada a lei número 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua oficial do Brasil. Em seu artigo 1º, reconhece como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Em seu art. 2º garante, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Em seu art. 3º aponta que as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Em seu art. 4º aponta que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

É preciso mencionar que, para que seja cumprida, uma lei precisa ser

regulamentada por um decreto. É esta a função do decreto número 5.626, de 22 de dezembro de 2005: regularizar a lei anteriormente citada. O referido decreto introduz a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação para o magistério, em todas as licenciaturas e cursos de ensino superior em Fonoaudiologia, seja nos sistemas públicos ou privados, bem como prevê a presença do profissional intérprete de Libras em vários contextos, garantindo para o sujeito surdo o acesso à informação, comunicação, saúde e educação (em todas as etapas e modalidades, da educação infantil ao ensino superior).

O texto ainda regulamenta a formação e atuação dos profissionais, que deverão ter habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras, ou ensino médio, desde que tenham obtido formação até 2015, ou certificação de proficiência (PROLIBRAS), e ainda estabelece regras de transição para os intérpretes que ainda não possuem curso superior - trataremos das especificidades deste decreto no que concerne ao intérprete de Libras posteriormente.

A Libras possui vários níveis: fonológico, morfossintático, semântico (conjunto de palavras da língua) e pragmático. Composta por todos os componentes relacionados às línguas orais, preenche todos os requisitos científicos para ser considerada uma língua, sendo reconhecida pela linguística como uma língua viva e independente.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais depende não só de uma legislação que aponte quais são os direitos das pessoas, mas também de ações de governos que acompanhem os processos de formação de professores, as escolas e as práticas realizadas e que, de fato, garantam a qualidade da Educação e do atendimento a todos que necessitarem.

2.2. INCLUSÃO X EXCLUSÃO

No dicionário Aurélio (2010) encontramos o significado da palavra inclusão como ato de inserir, colocar em fazer figurar entre. Comumente, as pessoas costumam fazer aproximações com o termo integração – vocábulo que está associado à ideia de inserção e que significa introduzir, incluir, colocar.

De acordo com Sawaia (1999), a ideia de inclusão carrega em si ambiguidades, face à complexidade e contraditoriedade do próprio fenômeno que enuncia, podendo significar diferentes experiências e realidades sociais, a depender da forma como se encontram articuladas suas múltiplas dimensões.

Se estamos nos referindo à inclusão, é lógico afirmar que aquele que precisa ser incluído na sociedade encontrava-se, portanto, excluído. De acordo com Sawaia (1999), a exclusão é um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. É um processo que envolve o homem em suas relações com o outro, e não tem uma forma única.

Excluir, para o autor Bonetti (1998), significa “expulsar do mundo dominante, significa literalmente pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais” (BONETTI, 1998, p. 15). Esta significância de exclusão é complementada por Haddad (2007, p. 10) o qual afirma que os sujeitos permanecem distantes do “processo de construção da sociedade”, da participação ativa, “da vivência e garantia dos seus direitos de cidadania”.

No Brasil, a discriminação é econômica, cultural e política, além de ética. Logo, este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão, inclusive com violência de um conjunto significativo da população, por isso é uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que está se entendendo por exclusão social e que inclui pobreza, “discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade e não representação pública” (SPOZATTI, 1996, p.20).

Conforme Xiberras (1993, p.21), “excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”. Não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas dos mercados e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, acarretando também uma exclusão cultural, desta forma, ser excluído ou estar em estado de exclusão é ficar à margem, sem

possibilidade de participar da sociedade, das atividades culturais e das relações sociais.

Os preconceitos e estereótipos são dois mediadores da exclusão, e frequentemente estes dois conceitos são confundidos e mal diferenciados, e designam processos mentais pelos quais se operam o julgamento das pessoas (ou grupos), pertencentes a uma categoria social.

De acordo com Jodelet (1999), o preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa, que assim compreende vieses e esferas específicas. Comporta uma dimensão cognitiva especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipia) é uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa a descrição positiva ou negativa. A autora ainda destaca que atualmente, a atenção está com enfoque nas representações que fundam os preconceitos, nos processos de comunicação e nos contextos sócio-históricos em função dos quais seus conteúdos se elaboram muito mais do que na sua forma. Os estereótipos são resultantes de processos de simplificação próprios ao pensamento do senso comum.

A exclusão que hoje é objeto de políticos e de debates sociais, pois é um fenômeno social, econômico e institucional cuja análise embasa-se nas ciências sociais. A parte que cabe à Psicologia Social pode parecer secundária, visto que ela se limita aos processos psicológicos, cognitivos e simbólicos que podem ou acompanhar a situação da exclusão ou dela reforçar a manutenção como racionalização, justificação ou legitimação. Mas por sua posição intersticial no espaço das ciências dos homens e da sociedade, esta disciplina traz uma contribuição não negligenciável para a compreensão dos mecanismos que, na escala dos indivíduos, dos grupos e das coletividades, concorrem para fixar as formas e as experiências de exclusão (JODELET, 1999, p.64).

Desde os tempos do Império no Brasil, os processos sociais excludentes estão presentes em nossa história, e coexistem em nosso país diferentes causas de pobreza e de exclusão social. Esses processos perpassam nosso passado, por exemplo, a matriz escravista que está presente até a contemporaneidade em nossa sociedade, em formas de manifestações das mais variadas.

É importante, no entanto ressaltar que exclusão e pobreza não podem ser tomadas simplesmente como um sinônimo de um mesmo fenômeno, porém estão articuladas. Os conceitos de pobreza se associam aos de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes, principalmente à privação de poder de ação e representação.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão escolar. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico, conforme nos demonstra Sawaia (1999).

Sawaia (1999) nos ensina que a dialética inclusão/exclusão abrange subjetividades que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Ainda deixa claro que todos os estudos reforçam que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social.

A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades supera a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente com a sobrevivência, e que não há justificativa para trabalhar as emoções quando se passa fome. A ideia de humanidade, do sujeito e de como ele se relaciona com a sociedade, ao falar em exclusão, está relacionada a ideia de desejo, temporalidade, afetividade, ao mesmo tempo que de poder, economia e de direitos sociais.

Pode-se dizer que o excluído é o indivíduo que sofre, porém, este sofrimento não tem gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente. As emoções são fenômenos históricos, e a qualidade e conteúdo dessas estão sempre em constituição.

Vigotsky (1993) procurou analisar o comportamento humano capaz de incluir todas as manifestações psicológicas, das mais complexas as mais elementares. Esta análise desempenha papel importante na interligação de diferentes funções psicológicas e destas com o corpo e a sociedade.

Para o autor, a emoção e o sentimento não são entidades absolutas lógicas do nosso psiquismo, mas significados radicados no viver cotidiano, que afetam nosso sistema psicológico, pela mediação da intersubjetividade. O

significado percebe o desenvolvimento da consciência como princípio organizador, inseparável da palavra e, como componente da linguagem concentra em si as riquezas do desenvolvimento social. Significado é fenômeno intersubjetivo, portanto, social e histórico, que se reverte em ideologia e funções psicológicas distintas, “apesar de que nele permanece certa raiz biológica, em virtude do qual surgem as emoções”. (VIGOTSKY, 1993, p.127)

Ao introduzir as emoções como questão ético-política, as ciências humanas em geral, obrigam-se a incorporar o corpo do sujeito, até então abstrato, nas análises econômicas e políticas, apresentando um sistema de ideias onde o psicológico, o social e o político se entrelaçam e se revertem uns nos outros, sendo eles fenômenos éticos e de ordem do valor, conforme nos esclarece Espinosa (1957).

Na opinião de Heller (1979), o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais, de estar submetido à fome e à opressão, e não pode ser sentido como dor por todos, sendo experimentado apenas por quem vive a situação de exclusão. A autora em seu texto sobre o poder da vergonha (1985) mostra a análise política da exclusão através dos conceitos de afetividade, e a culpa e a vergonha são apresentadas como sentimentos morais generativos e ideologizados com a função de manter a ordem social excludente, de forma que os sentimentos de dor culpa e vergonha teriam uma função: manter a ordem social excludente, ou seja, a vergonha das pessoas e a exploração social constituem as duas faces de uma mesma questão: Inclusão e exclusão, processos relacionados à desigualdade social, exploração e injustiça.

Introduzir a afetividade na análise e na prática de enfrentamento da exclusão é colocar a felicidade como critério de definição de cidadania e do cuidado que a sociedade e o estado têm para com o seu cidadão, sem cair no excesso de negar as determinações estruturais e jurídicas, e enaltecer a estatização individualista, promovendo o enfraquecimento da política e das ações na esfera pública e aprisionando os homens em egos escravizados pela tirania do narcisismo e da intimidade (SAWAIA,1999, p.116).

Para Wallon (1968) a afetividade é um dos conceitos centrais de sua teoria sobre o desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano está ligado a três dimensões inseparáveis: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. Para o autor, a afetividade é um processo corporal que leva a consciência a voltar-se para as

alterações intero e proprioceptivas (vinda de nós próprios), ou seja, a emoção precede nitidamente o aparecimento das condutas do tipo cognitivo e é um processo corporal que, quando intenso, pode impulsionar a consciência a se voltar para as alterações proprioceptivas que acompanham e prejudicam a percepção do exterior.

Carreteiro (1999) cita Castel (1998) que, critica a noção de exclusão social e considera que a mesma enfatiza apenas os aspectos negativos voltados para a não integração de um grupo ou um indivíduo em uma categoria dada, seja ela econômica, institucional, ou outra, e propõe a noção de desfiliação social que visa analisar as situações, colocando em evidência seu caráter dinâmico e dialético, pois há sempre algum tipo de inserção ou afiliação do sujeito individual ou coletivo, no interior de certas categorias e sistemas sociais. Para o autor, o presente nada mais é do que um efeito de herança do passado e sua memória é necessária para compreender e agir hoje. Por este motivo utiliza o termo desfiliação como resultante de um processo em que o percurso é preciso ser reconstituído, no sentido de procurar a relação entre a situação em que se está e aquela de onde se vem não autonomizar as situações extremas, mas juntar o que se passa nas periferias com o que acontece em direção ao centro. (CASTEL, 1998).

A noção de exclusão social tem sido abordada a partir de múltiplas perspectivas. Como consequência, à medida que se generaliza, torna-se cada vez mais fluída e banalizada. (PAUGAM, 1996)

A banalização é também uma maneira de menosprezar o significado da exclusão e sua perversidade.

A visão de exclusão de Sawaia (1999) e demais autores, também revela essa perversidade, mas associada a inclusão/exclusão.

Antes de iniciarmos as reflexões sobre inclusão educacional é pertinente pensar as questões de igualdade e equidade. Igualdade é sempre mencionada como sinônimo de paridade, de uniformidade de direitos por justiça, uma vez que todos são iguais perante a lei e têm os mesmos direitos e deveres atribuídos a qualquer cidadão. De acordo com Carvalho (2009), equidade implica educar de acordo as diferenças e necessidades indivíduos, sem que as condições

econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem.

Neste sentido, é possível afirmar que o valor da equidade, associada ao da igualdade de direitos, nos permite diversificar as respostas educativas nas escolas, em respeito às diferenças individuais. Sendo assim, é pertinente refletirmos sobre o significado de necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, pois são ambas abrangentes e genéricas.

Rodrigues (2003) coloca que o termo necessidades educacionais especiais veio substituir o de deficiência, porém não conseguiu fugir à categoria de rótulo, que não só estigmatiza como contribui para reforçar a utopia da homogeneidade. O efeito de estigmatização que é inerente à própria adoção de um rótulo e ganha maior perversidade quanto mais alargada e abusiva for a utilização desse rótulo.

O conceito de educação especial tem sido utilizado de forma abrangente, estando associado a processos de reabilitação e de escolarização, com predominância na reabilitação, o que explica a razão do interesse da medicina em relação à educação especial, com criação de dispositivos, processos e procedimentos que visam à superação das dificuldades geradas pelas deficiências em detrimento da aprendizagem escolar. De acordo com Soares e Carvalho (2012), é possível afirmar que o papel do professor especializado tem se confundido com o de reabilitador, mesmo após a disseminação de serviços de saúde específicos para pessoas com deficiência.

A educação especial é uma modalidade de ensino que permeia todo o sistema educacional do país e visa proporcionar à pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e aquisição de conhecimentos.

Para Mendes (2008), na prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos.

Stainback e Stainback (1990) defendem que o ensino inclusivo é benéfico para todos, sejam os alunos, professores ou sociedade, pois acreditam que educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade

de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas.

Ainda segundo os autores, é discriminatório que alunos com deficiência devam conquistar o direito ou se prepararem para serem incluídos na educação regular, pois o ensino inclusivo é um direito básico, e não algo que alguém tenha que conquistar.

Carvalho (2009) nos esclarece que as propostas de educação inclusiva têm gerado alguns equívocos como o de acreditar que a proposta é dirigida apenas a alunos portadores de deficiência ou aqueles que apresentam condutas típicas, síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, ou supor que alunos com altas habilidades / superdotação não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar. Ainda outros equívocos a pontuar como confundir inclusão com inserção, ou privilegiar na inclusão o relacionamento interpessoal (socialização), em detrimento dos aspectos cognitivos, ou o pior que é supor que a inclusão é um fim em si mesma, quando na verdade é um processo contínuo e permanece no que envolve a comunidade, família, escola, etc.

Para Hahn (1989), há duas perspectivas de compreensão da deficiência: a das limitações funcionais e a do grupo minoritário. No passado foi predominante a perspectiva das limitações funcionais e, infelizmente perdura em muitos casos até a atualidade. De acordo com este ponto de vista a tarefa dos educadores é determinar, melhorar ou preparar alunos que não foram bem-sucedidos, sem esforços planejados para adaptar as escolas às necessidades, aos interesses ou ainda as capacidades destes alunos. Os que não se adaptam são relegados a ambientes segregados. Já o ponto de vista dos grupos minoritários vem tomando seu espaço e pouco a pouco substituindo o modelo anterior, e reivindica que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para atender às necessidades de todos os educandos.

Todas as pessoas com deficiências necessitam de instrução, de instrumentos, de técnicas e equipamentos especializados, e neste sentido é urgente a reestruturação das escolas, e políticas de formação de professores.

Para Skritic (1994), a inclusão é um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade deve tornar-se mais norma do que exceção.

Amaro (2009) esclarece que

Numa breve revisão de literatura, impasses na formação e atuação de educadores para a construção de práticas inclusivas, o contexto da estrutura educacional, da organização da escola, da compreensão sobre o que é educar, o que é ensinar, o que é aprender e sobre os processos de formação pelos quais os professores e educadores passaram são aspectos muito presentes enquanto dificultadores para construção de processos de educação e práticas inclusivas. Evidencia-se a necessidade de mudanças significativas para esta direção. (AMARO, 2009, p. 30).

Este estudo é uma tentativa de colocar em pauta a discussão e a análise crítica dos conceitos de inclusão e exclusão, além da reflexão sobre nossos papéis políticos e pedagógicos em relação a qualquer aluno.

Criticar nossos processos de formação continuada e constatar inúmeras lacunas existentes, já tem sido lugar comum. No entanto, reconhecer que necessitamos de atualização, nos tira do processo de acomodação e imobilismo.

Amaro (2009) nos traz a seguinte reflexão:

Qual a formação profissional já vivida por aqueles que educam? Sob quais princípios, concepções e metodologias de ensino eles foram formados? Qual foi a oportunidade de convívio e de aprendizagem pela e com a diferença na formação pessoal e profissional dos educadores? Como favorecer que o saber referencial previamente elaborado pela cultura possa trazer elementos que possibilite cada educador-sujeito elaborar o seu saber singular/textual (MRECH, 2005)? Como favorecer que os saberes construídos – provisoriamente pelos sujeitos – possam ser parte dos recursos de que necessitam para lidar num contexto complexo e heterogêneo? Como contribuir para a construção da autonomia dos educadores? (AMARO, 2009, p. 30).

Por meio da formação continuada desalojamos o saber já instituído, substituindo-o por novas teorias e práticas alicerçadas em leituras e estudos conceituais.

Para Mantoan (2007), os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência e, de acordo com Sawaia (1999), cabe às

ciências humanas oferecer reflexões e pesquisas sobre as desigualdades sociais tais como a vividas por homens determinados socialmente. Neste sentido, o presente texto se propôs a contribuir para a reflexão e aprimoramento docente.

2.3. A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A inclusão educacional dos surdos nas escolas regulares não ocorreu subitamente. As tendências pelo oralismo (método no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral, ou falada) e pela adoção da língua de sinais sempre se confrontaram, de acordo com Albres (2010). Em 1880, houve um Congresso Internacional em Milão, onde ficou convencionado que a educação de surdos se daria exclusivamente no método oralista, e as línguas de sinais foram terminantemente proibidas. Em 1911, ainda por consequência do acima citado congresso, estabeleceu-se que o Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM, atual INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos) situado no Rio de Janeiro, passaria a adotar tal método. Alguns ex-alunos, funcionários e professores continuaram a utilizar a Libras, propiciando a manutenção da língua. Mas foi em 1957 que a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula. Foram tomadas muitas medidas para evitar que os alunos mais velhos propagassem as línguas de sinais, porém sem sucesso. Há registros de que a Libras era praticada debaixo das roupas e das carteiras escolares.

O missionário Eugênio Oates, em 1969, publicou um dicionário intitulado “Linguagem das mãos”, considerado a primeira tentativa de registro da língua de sinais. As pesquisas relativas a Libras aumentaram muito a partir de 1970, quando algumas escolas passaram a adotar a filosofia da Comunicação Total (proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual), bem como do bilinguismo (situação linguística em que os falantes utilizam alternadamente duas línguas). (ALBRES,2010).

A comunidade surda vinha lutando para a oficialização da língua de sinais em âmbito nacional, assim, através de um Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996, de autoria da Senadora Benedita da Silva, foi conseguida a aprovação da

atual Lei de Libras. Entretanto, somente em 24 de abril de 2002, a Lei 10.436 regulamenta oficialmente a Língua de Sinais Brasileira e reconhece o Brasil como país bilíngue:

Art. 1º - É reconhecida como meio de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos a ela associados.

Parágrafo único – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a acima citada Lei, no Parágrafo 1º do Artigo 14, prevê que as escolas devem prover professores regentes de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Assim é de extrema importância que o professor do ensino regular conheça os direitos do alunado com surdez, para garantir na prática, a execução dos mesmos.

O artigo 3º do Decreto 5.626 (2005) prevê a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Todos os cursos de licenciatura, e pedagogia devem oferecer a disciplina. Assim as escolas devem procurar formação continuada de seus educadores com objetivo de eliminar as barreiras que impeçam a participação e aprendizagem dos educandos com necessidades especiais. As instituições de ensino devem garantir obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis, etapas e modalidades, desde a educação infantil até a superior e cabe à escola comum, pela política inclusiva, observar a necessidade e encaminhar para atendimentos especializados, os alunos com surdez, para que não sofram privações linguísticas e consecutivamente cognitivas.

Ainda, conforme o Decreto acima citado é assegurado ao aluno surdo o direito ao acompanhamento de um profissional tradutor e intérprete de Libras durante todo o processo de escolarização, que vai mediar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas, não lhe cabendo o papel de tutorar o aluno, bem como sua presença não substitui e nem exime o professor regente da classe de suas

responsabilidades pedagógicas. À família e ao próprio aluno, é resguardado o direito de opção pela modalidade de ensino em Libras ou modalidade oral da língua portuguesa. Além disso, o decreto garante o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização, bem como medidas para o uso e difusão da Libras.

A legislação produzida a fim de salvaguardar os direitos de todas as pessoas que apresentam tal característica tem colaborado para que isso venha a ocorrer, mas ainda identificamos que isso não vem ocorrendo. Logo, é preciso que ocorram ações em macro e microsferas a fim de respeitar os princípios da lei.

2.4. LÍNGUA E LINGUAGEM

Conforme nos ensina Skliar (1997), é muito importante que o professor tenha em mente, que a surdez é uma maneira singular de construir a realidade, de conceber o mundo, por ser uma experiência visual, e que este docente pense as identidades surdas a partir de um conceito de diferença e não de deficiência.

Quadros (1997) afirma que a linguagem permite à criança obter explicações sobre o funcionamento das coisas do mundo e sobre as razões dos comportamentos das pessoas, bem como permite que a criança se beneficie de experiências que vão além de meras imitações e observações diretas, e podem possibilitar a aquisição de valores, regras e normas, socializando-a para o convívio em comunidade. As línguas de sinais são distintas das línguas orais, porque se utilizam de um meio visual-espacial, ou seja, na sua elaboração precisamos olhar os movimentos que o emissor realiza para entender a mensagem.

Segundo Sacks (1989), a linguagem não é mais uma faculdade ou habilidade, é o que possibilita o pensamento, separa o pensamento do não pensamento e o humano do não humano, portanto linguagem é qualquer forma de expressão com intenção comunicativa. A língua é um sistema de signos específicos, que possui estrutura e regras definidas, altamente recursiva, e permite a produção de infinitas frases. As línguas de sinais, por sua vez, não são

compostas apenas por gestos e mímicas utilizados para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, mas reconhecidamente pela linguística, constituem um sistema complexo, estruturado, que permite a exposição de quaisquer ideias simples ou abstratas, assim como as línguas faladas.

Gesser (2009) informa que os usuários da Libras utilizam a expressão corporal e facial para enfatizar, negar, afirmar, salientar, omitir, questionar, demonstrar descontentamento ou desconfiança etc., enquanto nas línguas orais é utilizada a modulação do contorno melódico (entoação e intensidade).

Para Sacks (1989, p.66), “enquanto nas línguas orais a modalidade é oral auditiva, nas línguas de sinais a modalidade é espaço-visual. Sendo assim o que é reconhecido por palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas denomina-se sinal nas línguas espaço-visuais”.

Tanto as línguas orais como as línguas de sinais obedecem a formas diferentes de pensamento, portanto possuem natureza e estruturação distintas. As formas de organizar o pensamento e a linguagem, das pessoas com surdez, são de outra ordem, uma ordem com base visual, e por isso têm características que podem ser ininteligíveis às pessoas ouvintes. Não entender, ou não respeitar estes processos de pensamento, podem levar os alunos surdos ao fracasso escolar e à formação de pessoas com sérios problemas de ordem social, conforme nos ensina Quadros (1997).

2.5. CARACTERÍSTICAS DA LIBRAS

Os estudos de Fernandes (2010) indicam que a Libras é para a criança surda um sistema mediador por excelência, entre as percepções e suas transformações, em conceitos mentais por semiose, ou seja, na produção dos significados. Deve-se expor a criança surda à língua de sinais o mais breve possível para que possa desenvolver a sua capacidade cognitiva, pois privá-la do domínio total e fluente de uma língua na fase natural, pode impedi-la de usufruir do jogo dos signos em seus múltiplos e sempre novos sentidos.

Conforme Albres (2010), se não for exposta à língua de sinais, aos cinco ou seis anos a criança surda terá aprendido a ler nos lábios e a falar somente de cinco a dez palavras. Com a mesma idade, uma criança pode aprender

facilmente, mais de dois mil sinais, ou seja, o mesmo número de palavras que uma criança que ouve.

O educador deve saber que a Libras não é uma língua universal, e em cada país há uma língua de sinais com suas características e sinais próprios. A Libras é a língua de sinais oficial do Brasil. Embora a língua quando sinalizada fique mais palpável e visível e apresente várias relações entre forma e significado, na Libras nem todo sinal representa visualmente um objeto, pode-se afirmar então que não é uma língua exclusivamente icônica.

Capovilla (2001) explica que o alfabeto dactilológico ou alfabeto manual não é a própria língua de sinais, é apenas um suplemento das línguas de sinais e cuja função é a soletração de palavras das línguas orais, como nomes próprios, endereços, siglas etc. O conteúdo e a informação nas línguas orais concentram-se nas palavras, já na Libras, concentram-se nas sentenças, não apresentando conjunções, artigos, preposições ou flexões verbais em sua estrutura. Para a confecção de um sinal da Libras, precisaremos usar os cinco parâmetros desta língua que são: configuração das mãos (formas que colocamos as mãos para execução dos sinais); ponto de articulação (lugar onde incide a mão configurada para a execução do sinal); movimento (alguns sinais tem movimentos, outros são estáticos); orientação e direcionalidade (a direção que o sinal terá para ser executado) e expressão facial e/ou corporal (feições feitas pelo nosso rosto para dar vida ao sinal executado). Uma pequena mudança em um destes parâmetros de um sinal para o outro, poderá alterar o seu significado.

2.6. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDO IDIOMA

Como já observamos, anteriormente, os alunos surdos têm direito de ter acesso ao conhecimento através de sua língua materna - a Libras. Isso significa dizer que ao aluno é permitido o uso da língua de sinais, ou seja, a língua é o início, o meio e o fim das interações sociais.

Cabe retomarmos, nesta perspectiva, a visão de Quadros (2004, p. 45): “Se a criança chega à escola sem linguagem é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial”.

Ainda segundo a autora: “A língua de sinais é utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda em usar sua língua, que traduz a experiência visual.” (Quadros, 2004, p. 46). A língua portuguesa é uma segunda língua para a pessoa com surdez e saber isso implica em utilizar metodologias adequadas, que evita a ênfase somente na escrita e nas normas sobre como se escrever bem e ater-se sobre a interpretação e o processo educacional integral da criança surda. A língua de sinais é uma forma linguística visual sem referência sonora, desta forma a criança surda normalmente não possui consciência fonológica, o que impede um processo de alfabetização dentro dos padrões dos usuários das línguas de modalidade oral (ouvintistas). As escolas regulares atualmente devem atuar dentro de uma proposta bilíngue, o que não significa apenas incluir a Libras como recurso facilitador para aquisição de conteúdos, ou simplesmente expor a criança a duas línguas na escola, mas desenvolver mais flexibilidade cognitiva em função de poder processar as informações através de diferentes formas.

Albres (2010) nos esclarece que para a criança surda, a aprendizagem da língua portuguesa servirá para inferir novas representações sógnicas, próprias de seu universo psicossociocultural. Para que seja efetivo o bilinguismo nas escolas, toda a equipe de ensino deve obter um bom conhecimento sobre a Libras e o professor deve buscar estabelecer um ambiente em que vínculos de confiança, amizade, respeito e afeto sirvam de intermédio para a inclusão escolar do aluno surdo. É necessário que o educador do ensino regular perceba as necessidades afetivas e sociais do aluno surdo, para valorizar a educação inclusiva como meta para uma convivência igualitária, onde a pluralidade é à base do desenvolvimento das relações humanas.

Após a exposição de questões básicas que são importantes para o desenvolvimento do alunado com surdez e que são primordiais para a prática dos professores do ensino regular, é preciso considerar que não basta somente tentarmos desenvolver técnicas de ensino aleatórias, é necessário possuímos informações pertinentes ao que é a surdez, a legislação que aborda o tema, assim como os direitos e deveres do aluno surdo e de sua família.

Entendermos que a Libras é a primeira língua do surdo, e que é através dela que ele atribui significados e interpreta o mundo que o cerca, é de extrema importância para que a construção de conhecimento desse aluno seja realizada da melhor maneira possível e que a inclusão escolar seja efetivamente realizada. Também o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e algumas particularidades da Libras, nortearam este trabalho com o intuito de poder auxiliar os educadores que em algum momento já passaram, ou ainda passarão por esta experiência que é ter um aluno em processo de inclusão, em sua sala e saber trabalhar com ele, contando com apoio de profissionais competentes que contribuam satisfatoriamente para este processo.

Neste capítulo foram apresentados alguns dos aspectos considerados essenciais para a compreensão dos direitos e necessidades da criança surda.

2.7.CULTURA SURDA

Para situar a argumentação e promover a compreensão desta descreveremos um pouco da história dos surdos.

Desde a antiguidade, há registros de atrocidades cometidas contra os sujeitos surdos. Eram jogados ao mar na China Antiga, em Espartas do alto de Rochedos e em Atenas eram abandonados. Eram sacrificados em rituais entre os gauleses, e tido como retardados pelos Gregos e Romanos, portanto incapazes de gerenciar seus atos e tidos como indignos da condição humana.

O código Justiniano (483-482 A.C) passou a distinguir os graus de deficiência auditiva, enfatizando que os sujeitos que nasciam surdos estariam inevitavelmente privados de desenvolvimento moral e intelectual (Arriens, 2006, p.5).

Em 1755, o francês abade De l'Pee começou a sistematizar uma língua visual gestual e fundou a primeira escola de surdos do mundo em Paris, O Instituto Nacional de Jovens Surdos, em funcionamento até os dias de hoje. E foi o maior responsável pela proliferação das línguas de sinais por vários países da Europa, conforme Rocha (1996).

Em Madrid, Pedro Ponce de León ensinava a língua de sinais aos filhos surdos de nobres para garantir os direitos a heranças, uma vez que os surdos não eram reconhecidos como cidadãos se não utilizassem a fala.

Neste sentido, os preceitos religiosos influenciaram grandemente, pois acreditava-se que a única maneira de expressão e confissão dos pecados, legítimas dos seres humanos era através da fala. Diante disso, e pela crença de que os surdos não eram dotados de capacidades intelectuais, sem condições de encadear ideias e expressar suas próprias opiniões, Bonet investiu na Espanha em um método oralista que proibia os sinais e investia na reeducação oral e alfabeto manual.

Muitos foram os estudiosos que defendiam o método oralista por interpretarem que a fala era uma dádiva de Deus, entre eles Konrah Aman (1703) forte defensor da leitura labial.

Em 1776, surge a primeira publicação de um escritor surdo, Pierre Desloges. Com esta publicação e por meio do convívio com seus pares, os surdos começaram a conquistar prestígio, e a formarem-se como engenheiros, escritores e demais profissões.

Outros surdos destacaram-se como Laurence Clerc, vindo da França e adepto dos métodos de l'Epeé, uniu-se a Thomas Galaudet e funda em 1917, o American Asylum for the Deaf nos Estados Unidos.

Devido aos casamentos consanguíneos, na Ilha de Martha's Vineyard em Massachussets, uma mutação genética afetou várias gerações, fazendo com que um a cada quatro habitantes nascessem surdos neste povoado. Desta forma neste povoado, todos os habitantes eram usuários da língua Inglesa e da Língua de sinais, portanto bilíngues. Tal fato fez com que os surdos não fossem vistos nem como deficientes, nem como surdos, como nos ensina Sacks (2005).

D. Pedro II, em 1857 funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro, Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em parceria com o francês Ernest Huet.

Em meados de 1870 surgem alguns opositores às línguas de sinais, intitulados reformadores e que defendiam solenemente as metodologias oralistas. Dez anos depois acontece em Milão o Congresso Internacional de

Educadores de Surdos onde os reformadores, excluem os surdos das votações em aprovam método oralista para referência mundial de educação de surdos.

As línguas de sinais passam a ser proibidas, e a educação de surdos passou a ser exercida pela maioria de professores ouvintes, e deu início a uma série de técnicas e metodologias pouco apropriadas, o que reflete em concepções equivocadas até os dias atuais.

Foi apenas em 1988 que os surdos realizaram um protesto exigindo a nomeação de um reitor surdo no Instituto Gallaudet. Eles entraram em greve e promoveram um “levante”, termo designado por Bob Johnson, amigo do autor Oliver Sacks (2005). Somente após essa ação, King Jordan foi eleito o primeiro reitor surdo da Gallaudet.

A Língua de sinais tem sido disseminada intensamente nos últimos vinte anos, e isso se deve à luta organizada por um grupo de pessoas pertencentes a comunidade surda.

De acordo com Tanya A. Felipe (2011), comunidade surda é uma comunidade linguística, vinculada a espaços onde a comunicação entre os surdos e ouvintes é favorecida. Nesta comunidade estão inseridas pessoas surdas nativas das línguas de sinais, pessoas surdas que foram oralizadas e aprenderam língua de sinais após um período da vida e, portanto, não de forma natural e pessoas ouvintes usuárias das línguas de sinais.

Importante ressaltar que o termo deficiente auditivo corresponde a um modelo médico enquanto o termo surdo, a um modelo social. A surdez ou o uso da língua de sinais não deve ser vista como desvio ou anormalidade, pois isso seria um desrespeito, e por que não dizer, um retrocesso. Esta ideia de desvio aproxima-se a de doença, o que pode levar à noção equivocada de que este desvio é algo não natural, não compreendendo o processo de construção social das diferenças, conforme Mikolci (2005).

Embora seja possível classificarmos os surdos como deficientes auditivos, eles preferem ser compreendidos como sujeitos com singularidades linguísticas e culturais, que possuem língua própria e seu modo particular de ser no mundo e que carrega normas e valores próprios. Por isso, é fundamental que todos compreendam esse modo de ver, essa cultura.

Vistos às vezes, como defeituosos, doentes, incapazes, deficientes e que necessitam de cuidados clínicos para se enquadrarem nos padrões de normalidade, os sujeitos surdos são forçados pela sociedade a adquirirem a cultura dos ouvintes, pois para alguns, são vistos como seres aculturados, conforme Sá (2004).

Entretanto, entre os próprios surdos não há diferenciação entre eles por grau de cultura, ou mesmo de surdez. A concepção dos sujeitos surdos é definida pelo sentimento de pertencimento ao grupo usuário da língua de sinais, e a cultura surda que os auxilia a definir suas identidades surdas.

Karen Strobel (2008), autora modelo representativo da comunidade surda, pedagoga e Doutora em Educação, define cultura surda como

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torna-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p.24).

Para a autora, a comunidade surda, que abrange surdos e ouvintes militantes da causa surda, como pais, professores, intérpretes, são ligados por interesse em comum que é a surdez. A necessidade de o povo surdo se organizar surgiu como resistência às práticas que desejam impor à cultura ouvinte aos sujeitos surdos, por meio de mecanismos clínicos, proibindo, por exemplo o uso da língua de sinais.

Essas comunidades são extremamente importantes, pois transmitem aos seus componentes conceitos culturais, esportivos, religiosos, políticos, fraternais e podem diferenciar-se entre si de acordo com os interesses existentes.

Conforme Strobel (2008) o conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo.

A cultura surda carrega vários artefatos, o primeiro é a experiência visual em que os sujeitos percebem o mundo de maneira diferenciada, uma vez que os sujeitos surdos percebem o mundo através de seus olhos. A participação dos sujeitos surdos na sociedade é dificultada quando carece de recursos visuais,

este conceito é primordial para a formação de professores que devem promover a acessibilidade nos espaços educativos para estes sujeitos.

O segundo artefato cultural dos surdos é a língua de sinais, que é primordial para que o sujeito crie laços com seus pares e ter acesso às informações e conhecimentos para construir sua identidade.

O terceiro artefato cultural é familiar, em que o nascimento de uma criança surda - em uma família surda - é visto como uma dádiva, enquanto em uma família ouvinte pode ser visto como um problema social. O contato com usuários adultos da língua de sinais é importantíssimo para que ele se identifique, compreenda normas, conceitos e valores, e que a cultura surda lhe seja transmitida através deste contato.

Como quarto artefato cultural, a literatura surda traduz as memórias de um povo através de gerações. Manifesta-se em diferentes gêneros como poema, fábulas, piadas, contos, lendas e tantas outras manifestações culturais.

A vida social e esportiva figuram como o quinto artefato cultural do povo surdo. São os acontecimentos culturais como lazer, casamentos, eventos esportivos, festas atividades com seus pares em associações, entre outros.

Para Strobel (2008), existem outros artefatos culturais como as artes visuais, onde os surdos sintetizam suas emoções e subjetividades, a política com seus diversos movimentos e lutas pelos seus direitos, além das tecnologias e, em geral facilitam à comunidade surda comunicar-se em tempo real - a distância, além de instrumentos para acessibilidade, como telões com intérpretes de língua de sinais em palestras, julgamentos, etc.

Assim como todas as demais culturas, a cultura surda é um conjunto de significados e costumes partilhados por um povo, bem como os movimentos históricos de luta por seus direitos às identidades surdas e língua de sinais, que afasta a visão deturpada de anormalidade, aproximando o povo surdo dos seus pares e da sociedade como um todo, quando esta é respeitada.

Para compreendermos como os indivíduos convivem, faz-se necessário compreendermos suas similaridades e distinções, e o tema da cultura surda é de fundamental importância para repensarmos os olhares e imagens que construímos sobre os surdos, pois é no contato com o outro e com sua diferença que se origina a prática intercultural.

Conforme Sá (2006),

Respeitar, tolerar, suportar, entender a cultura alheia não deve ser menos comprometedor que traçar estratégias sócio políticas para tornar viáveis as diferenças e agir em função delas. Ora, a afirmação das identidades e da diferença dos surdos traduz um desejo de garantir-lhes acesso aos bens sociais enquanto direito, não enquanto concessão (SÁ, 2006, p.32).

No próximo capítulo, passa-se à revisão de como se tem processado a formação de professores no Brasil.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

3.1. RETOMADA DOS MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo apresenta um histórico da formação docente no Brasil, abordando os aspectos históricos, políticos e teóricos, com a finalidade de compreender o modelo atual de formação. Os principais autores que nos forneceram subsídios foram Saviani, Luckesi, Borges, Ribeiro Júnior, Gatti e Barretto, entre outros.

Comenius foi o precursor da formação de professores no século XVII, no Seminário dos Mestres, o primeiro estabelecimento destinado à formação docente. No entanto, foi no final do século XVIII, posteriormente a Revolução Francesa, que foram criadas as Escolas Normais, valorizando a instrução escolar. Desta forma, universalizar a instrução elementar tornou-se necessário.

A distinção entre Escola Normal Superior, destinada a formar professores de nível secundário e Escola Normal Primária, para preparar os docentes do ensino primário, surgem desta necessidade, como nos conta Saviani (2009).

Foi em Paris, em 1795, instalada a primeira instituição denominada Escola Normal, em consequência da convenção que ocorreu no ano anterior. Após este evento outros países como Alemanha, Inglaterra, França, Estados Unidos, foram instaurando suas Escolas Normais.

No Brasil, em 1882, Rui Barbosa criticou a situação da educação imperial, e o ensino superior brasileiro e explicitava a carência de uma reforma completa dos métodos e dos mestres, conforme Ribeiro Júnior (2001).

Após a independência, discutiu-se a abertura e organização da instrução popular e de acordo com Saviani (2009), dividiu-se em seis períodos a história da formação de professores no Brasil:

- 1827-1890: Ensaio intermitentes de formação de professores.
- 1890-1932: Expansão do padrão das Escolas Normais.
- 1939-1932: Organização dos Institutos de Educação.
- 1939-1971: Organização e implantação dos cursos de pedagogia, iniciando com a consolidação dos modelos das escolas normais.

- 1971-1996: Substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério.
- 1996-2006: Implantação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e cursos de Pedagogia com novo perfil.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), a formação docente em cursos específicos aconteceu no Brasil, com as Escolas Normais no final do século XIX, e era destinada à formação de professores para as “primeiras letras”, correspondente ao nível secundário da época.

A oferta de escolarização era destinada a uma classe privilegiada e com esta prerrogativa, fez-se necessário garantir a preparação de novos professores, com sólidos conhecimentos sobre a organização curricular, conteúdos científicos e preparação didático-pedagógica. Desta forma, a Escola Normal expandiu-se em todo país, porém após dez anos, houve prevalência do domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, em detrimento ao seu caráter reformador original.

As ideias liberais sobre a universalização da educação foram amplamente debatidas durante as primeiras décadas do século XX, e a escolarização foi tida como importante instrumento de participação política, visando à transformação dos cidadãos por meio da escola.

É importante mencionarmos que no início do século XIX, com a industrialização do país, surgiu a necessidade de maior escolarização, bem como preparar o professor para a docência no secundário, criando assim a universidade para formação desses docentes. Houve uma natural expansão do sistema de ensino e, conseqüentemente, expansão da demanda de professores.

Nessa perspectiva, a educação sofreu grande influência da tendência liberal tecnicista, objetivando formar profissionais técnicos, habilitados para atender as demandas do mercado de trabalho. Assim sendo, o sistema educacional foi adequado à orientação política e econômica, reproduzindo nas escolas, os modelos de produção capitalista.

Luckesi (2005) deixa claro que o sistema escolar sempre foi dual, seletivo e excludente, destinando às universidades a elite, enquanto o ensino profissionalizante fica destinado às classes menos favorecidas.

Quando as Escolas Normais foram substituídas pela Habilitação Específica em Magistério, houve também mudanças no Ensino Primário e Médio, passando a serem denominadas de Primeiro e Segundo Graus. As escolas normais desapareceram, dando lugar à habilitação específica de 2º Grau para o exercício do magistério de 1º grau, e a formação para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação inicial, tornando o quadro precário.

Os Centros de formação e Aperfeiçoamento do magistério foram criados na tentativa de revitalizar a Escola Normal e amenizar o estrago causado com o fim das Escolas Normais.

De acordo com Silva (2003), os cursos de Pedagogia e Licenciatura, a partir dos anos 80, adotaram o princípio da docência como base da identidade de todos os profissionais da educação, período este também influenciado pelas ideias de Paulo Freire sobre a pedagogia progressista e libertadora. Este período foi de extrema importância pois rompeu com o pensamento tecnicista.

Ao longo desta trajetória histórica, mudança no paradigma da Educação ocorre vários educadores produziram concepções avançadas sobre a formação dos professores, em que os docentes deveriam ter pleno domínio, pensamento crítico, agindo como embaixadores da transformação social, da escola e da educação como um todo.

Foi com o fim do regime militar que o professorado brasileiro mobilizou-se, alimentando a esperança de sanar os problemas de formação docente, por meio da nova LDB (9394/96), porém as expectativas não foram correspondidas, pois foram introduzidas alternativas aos cursos de Licenciaturas e Pedagogia, sendo possível formar-se em cursos de curta duração, a baixos custos, promovendo formação de qualidade questionável.

Apenas em 2006 as novas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia buscaram equalizar o problema da formação docente, nos cursos de Pedagogia.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

De acordo com Fernandes (1987), a sociedade criou novas oportunidades históricas e avançou através da diferenciação do regime de classes. O professor, em contato direto com o aluno, foi considerado importante agente para o

sucesso dos processos de mudança, e esta constatação trouxe grande preocupação com a formação dos professores.

Ainda segundo o autor, o professor não pode estar alheio às questões políticas, e deve ser instrumento de ação social dentro da escola e fora dela, fundindo seu papel de educador com seu papel de cidadão, pois pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Para isso, o docente precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico e desenvolver uma prática que transponha os muros da escola.

Desta forma, a seguinte reflexão marxista a respeito da educação do educador, se justifica: “quem educa o educador? ” O educador educa os outros, mas também é educado. No processo de educar, ele se educa e reeduca, no processo de ação-ação sobre a sua práxis.

“A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e construção permanente de uma identidade pessoal”, fica evidente na fala de Nóvoa (1995, p. 21):

Para o autor, torna-se indissociável a formação e o investimento à pessoa além de se dar um estatuto ao saber da experiência, importando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Segundo Simões (1995) oportunamente citado por Ortiz (2002), é necessário procurar teorias consistentes e modelos alternativos, que tornem possível colocar, de modo diverso, o problema da formação.

Esses modelos alternativos, tendo subjacentes as finalidades da formação, apontam para novos papéis e funções a serem desempenhadas pelos professores. Devem contribuir para formar adultos segundo um novo paradigma de formação, baseado na reflexão das situações práticas reais (Schön, 1987), em oposição ao paradigma de formação tipo tecnicista (Nóvoa, 1995) baseado simplesmente na transmissão de conhecimentos. Este modelo, conforme Correia (1998) parece não corresponder às exigências da sociedade em que vivemos, pelo seu caráter limitativo de formação essencialmente didática e de caráter científico.

Segundo Hespanha e Neves (1994), citados por Ortiz (2002), a formação inicial deve ser o início e o primeiro elo de uma cadeia que é a formação contínua e permanente.

Para os autores, é na fase da formação continuada, que os professores formados segundo o modelo reflexivo, desenvolvem competências científico-pedagógicas, adquirem uma certa segurança e desembaraço para o exercício de suas funções nas práticas pedagógicas. Esse modelo de formação aponta para a utilização de estratégias alternativas em novas práticas pedagógicas facilitadoras da (re) construção de conhecimentos, de atividades de exploração e de desenvolvimento do espírito crítico.

Desse modo, a defesa da formação do professor investigador teria o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Contudo, a separação explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e valorização da pesquisa em detrimento do ensino, tem trazido prejuízos à formação profissional, e particularmente, à formação de professores.

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se em suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para se transformar no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem que ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere.

Esta era começou por se chamar a sociedade da informação, mas rapidamente passou a chamar sociedade da informação e do conhecimento, que mais recentemente, se acrescentou a designação de sociedade da aprendizagem. Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem. E que a informação, sendo uma condição necessária para o conhecimento, não é condição suficiente. A informação, se não for organizada, não se constitui em conhecimento, não é saber e não se traduz em poder (ALARCÃO, 2003, p.15).

Na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, Perrenoud (1999) aponta as competências que o professor precisa desenvolver como: a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os

alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido. Permanecem úteis, mas não são mais o início e o fim do trabalho em aula, como tampouco a aula magistral, limitada a funções precisas (ÉTIENNE E LEROUGE, 1997 apud PERRENOUD, 1999, p.64).

Assim como Perrenoud (1999), Alarcão (2003) afirma que o professor necessita adquirir as novas competências exigidas pela sociedade da informação e da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem, entendidas a partir de que:

O mundo atravessa uma situação de mudança com paralelismo em outras situações históricas em que, pelo seu efeito transformador, sobressai a revolução industrial. Porém, o valor não está hoje na capacidade de seguir instruções dadas por outros para fazer funcionar as máquinas, mas sim na capacidade de transformar em conhecimento a informação a que, graças às máquinas, temos um rápido acesso. As novas máquinas são hoje apenas uma extensão do cérebro. O pensamento e a compreensão são os grandes fatores de desenvolvimento pessoal, social, institucional, nacional, internacional. (ALARCÃO, 2003, p.73).

Para a autora, a noção de competência inclui não somente conhecimentos (fatos, métodos, conceitos e princípios), mas capacidades (saber o que fazer e como), experiência (capacidade de aprender com o sucesso e com os erros), contatos (capacidades sociais, redes de contatos, influência), valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades) e poder (físico e energia mental). (ALARCÃO, 2003).

Apesar dos adeptos radicais da filosofia racionalista, Alarcão afirma que as conceituações deste tipo apontam para uma formação holística e integrada da pessoa, que não se consolida apenas na informação, nem sequer no conhecimento, mas vai para além deles para atingir a sabedoria, característica que era tão querida aos nossos antepassados gregos. (ALARCÃO, 2003).

Partindo deste princípio, tornam-se perceptíveis alguns dos discursos partilhados por Rios (1998) quando Alarcão (2003) reconhece que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimentos sólidos, ao que acrescenta:

Trata-se de uma grande conquista social, nas situações em que esse direito já foi conquistado, o que, infelizmente, não acontece de uma forma universal. Esta dimensão sócio-política tem que ser tida em conta. Nem políticos nem educadores podem ignorá-la, sob a pena de se estarem a construir castelos na areia. O empoderamento pessoal, ou seja, a construção do poder pelo cidadão, não se resume meramente na obtenção de mais poder pelo cidadão, não se resume meramente na obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa. (ALARCÃO, 2003, p.43).

A autora aponta que o desenvolvimento de múltiplas fontes de informação exige reestruturações na relação do professor e do aluno com o saber disponível e com o uso que faz deste saber. Ao que acrescenta algumas ideias de Nóvoa:

Se hoje em dia a ênfase é colocada no saber e na sua utilização em situação, é fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado. Mantendo-se o triângulo da atuação didática (professor, aluno, saber), o vértice do saber é como um botão que se abre numa variedade de fontes de informação. O professor continua a ter o papel de mediador, mas a mediação orquestrada e não linear. (ALARCÃO, 2003 p.51).

Compartilhando das ideias de Tavares (2003), Alarcão chama a nova sociedade de sociedade que aprende e se desenvolve, em que ser aluno é ser aprendente.

Para Alarcão, o modelo de formação que mais atenderia às necessidades do mundo moderno deveria partir de uma abordagem pedagógica de caráter construtivista sociocultural:

A aprendizagem é um modo de gradualmente ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos. Uma boa parte das competências hoje exigidas são dificilmente ensináveis. E, contudo, elas têm de ser desenvolvidas. Neste contexto, importa perguntar qual o lugar da aprendizagem dentro e fora da sala de aula e, mais à frente, reconceitualizar o papel do professor. A sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde produz conhecimento. Uma conceitualização de escolarização neste sentido implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem. Em que, por isso mesmo, lhe conferem poder, o responsabilizam e

autonomizam e, deste modo, contribuem para a tão desejada democratização. (ALARCÃO, 2003, p.)

Concordamos com a autora, que a formação como resultado de um processo de intervenção pode produzir a mudança de atitude dos alunos em face da aprendizagem, afastando-os de uma pedagogia de dependência para uma pedagogia da autonomia. (ALARCÃO, 2003).

Entretanto, cabe ressaltar que um aspecto intrínseco ao processo de formação colaborativo, em que os professores-pesquisadores terão de ultrapassar, como o da dificuldade inicial de envolver os alunos na reflexão, habituados como estão a reproduzirem o que o professor lhes transmite “pronto-a-vestir”. (ALARCÃO, 2003).

A autora reforça algumas ideias de Nóvoa, a respeito de que os professores precisam urgentemente de se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais, todavia, reiterando um posicionamento de formação na concepção schöniana, conforme Schön (1983, 1987) citado por Alarcão (2003):

Uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. A proposta de formação do professor reflexivo, reconhece nela um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar a permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica. Reconhece, porém, a necessidade de proceder a novas formas de aprofundamento e de, como afirmei na introdução, acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente. (ALARCÃO, 2003, p.79).

Conclui-se que os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente.

Por isso e para isso e para isso, são necessárias estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho. (ALARCÃO, 2003).

A pesquisa-ação tem múltiplas definições, por este motivo Isabel Alarcão toma como referência a dos colaboradores de Lewin. Eles afirmam que pesquisa-ação é:

uma aplicação da metodologia científica à clarificação e a resolução dos problemas práticos. É também um processo de mudança pessoal e social planejada. Em ambos os sentidos constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planejamento da ação e na avaliação dos resultados. (BENNE, BRANDFORD E LIPPITT, 1964, p. 33).

Neste trabalho, utilizamos a definição de pesquisa-ação que vai ao encontro da concepção de Thiollent (2002), cujas ideias se assemelham as de Alarcão (2003). Todavia a autora acrescenta o fator formação que tanto interessa a este estudo:

Nos últimos anos, tem-se realçado o valor formativo de pesquisa-ação e a formação em contexto de trabalho, pelo que muitas vezes se usa o trinômio pesquisa-formação-ação. Subjaz a essa abordagem a ideia de que a experiência profissional, se dobre ela se refletir e conceitualizar, tem um enorme valor formativo. Aceita-se também a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicador. Reconhece-se ainda que o móbil da formação dos profissionais adultos advém do desejo de resolver problemas que encontram sua prática cotidiana. (ALARCÃO, 2003, p.49).

Para a autora, o uso da pesquisa-ação, como metodologia à formação docente, só se torna válida quando considera a abordagem reflexiva e a aprendizagem experiencial, visto que a pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada. (ALARCÃO, 2003).

Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta reflexão, que significa que você está ciente sobre a forma como pensa enquanto pensa, sistematizadora das aprendizagens ocorridas. (ALARCÃO, 2003).

3.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O paradigma da inclusão escolar ocorreu através de acordos históricos assumidos internacionalmente, por direitos sociais, em uma construção coletiva de que todos têm direito a condição de sujeitos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, seguido em 1966, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, a importantíssima Declaração de Salamanca em 1994, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI em 1996 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, em 2006.

Em 1994, a Declaração de Salamanca deixa claro que as pessoas com necessidades educativas especiais têm direito de acesso às escolas regulares, e as instituições de ensino devem adequar-se, considerando as necessidades das crianças. A partir de então se entende por educação inclusiva a escola para todos, com oportunidades iguais e respeito à diversidade.

Foi com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, que visando “...promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência, promovendo sua dignidade”, considerou serem pessoas com deficiência, todas aquelas que têm impedimentos de natureza intelectual, física ou sensorial que impeçam sua participação plena na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996 efetivou as políticas sociais de inclusão na educação escolar, assegurando o atendimento a toda e qualquer pessoa com deficiência desde a educação básica, até a educação superior, assim como na educação profissional e de jovens e adultos.

A formação inicial dos professores, assim como a continuada, foi regulamentada pela LDB. Para o atendimento a pessoa com deficiência, o artigo 59 dispõe que esse atendimento pode ser feito por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração destes educandos nas classes comuns. ”

A viabilização de um modelo de escola inclusiva, com formação e capacitação dos docentes das classes regulares, foi indicada como meta principal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, instituídos em 1998.

Para as instituições formadoras de professores, determinou-se que contemplassem em sua organização curricular, conteúdos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, de acordo com as normativas das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, bem como em nível superior, para os cursos de graduação plena, de Graduação em Pedagogia e licenciaturas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, definida em 2008, propôs ações escolares que buscassem orientar as instituições sobre as questões de acessibilidade dos alunos, assegurando sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico, oferecendo formação permanente aos educadores, adequação curricular, rede de apoio para as pessoas com deficiência na comunidade e na escola.

Foi em 2009, que o artigo 12 das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação, pontuou que para atuar na educação especial, é obrigatório que o professor tenha habilitação para a docência como formação inicial e ainda formação específica para a Educação Especial.

Uma escola de boa qualidade preocupa-se em ensinar bem e fazer aprender a todos, independentemente de suas singularidades e limitações, e a formação docente está essencialmente relacionada com a qualidade de ensino.

Rios (2003) nos ensina que diante desse mundo complexo, tornam-se mais complexas as atribuições dos profissionais de educação.

Com a diversidade presente na escola, não podemos ficar indiferentes às diferenças e é importante ter em mente que lutar pela igualdade dos sujeitos, não significa eliminar as diferenças, e tão pouco pode-se entender igualdade como sinônimo de homogeneidade. Para Romão (1992, p.56) “aprender a reconhecer as diferenças ou enxergá-las como legítimas manifestações do outro é o primeiro passo para a eliminação dos conflitos”.

Mantoan (2003) deixa explícito que “continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar”. No discurso existe respeito à diversidade, no entanto estamos inseridos em uma sociedade excludente e discriminatória.

Neste sentido, qual o papel do professor e qual o papel da escola? Para Rios (2003), cabe à escola desenvolver habilidades e capacidades diversas, realizadas pela socialização dos conhecimentos e dos muitos saberes, na construção do sujeito comprometido com o próprio desenvolvimento, e com o desenvolvimento humano.

Para Nóvoa (1991, p.28):

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1991, p.28).

Segundo Borges (2013), o professor é historicamente um profissional que não possui valorização, tampouco reconhecimento social, é mal remunerado e pouco respeitado. Além de ensinar, depara-se com más condições estruturais, salas lotadas, e em diversas situações atua como assistente social, psicólogo, médico, enfermeiro, entre outros papéis. Frequentemente, é apontado como responsável pelo insucesso escolar de seus alunos.

As políticas de formação de professores não preveem todos esses aspectos do cotidiano do docente, que estão fortemente ligadas à qualidade do ensino. Não há políticas que se preocupem com a formação de formadores. Não há projeto de formação continuada em serviço, nem troca com os pares em serviço, tampouco planejamento coletivo. As condições de trabalho inadequadas levam à perda de produtividade, insatisfação dos docentes e, por conseguinte, pouco interesse em formação continuada às próprias expensas.

Para que a inclusão se efetive de fato nas escolas, é necessário passar por um processo de formação docente que proporcione uma visão crítica sobre a realidade, propicie autonomia de pensamento, capacidade decisória e habilidades para um efetivo exercício do magistério, proporcionando assim condições de contribuir para a construção de uma sociedade menos excludente.

3.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO

Pensando nas necessidades de formação continuada de professores para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, iniciamos com alguns questionamentos: Como está sendo formado o professor? Como deveria ser esta formação? O que diz a legislação?

Nóvoa (1992, p.26) afirma que “a formação docente é provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo; aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”. Embora saiba-se que a profissão docente é considerada tarefa fácil, e para o senso comum, para ensinar basta passar o conhecimento, o conteúdo e o saber sistematizado, como se as pessoas fossem automatizadas, e a escola um depósito de alunos esperando as informações, ser professor exige muito mais do que aprender conteúdos e depois transmiti-los, como nos ensina Freire (1997).

Muitos desafios são enfrentados na inclusão de pessoas com surdez nas unidades de ensino, pelas condições de comunicação, interação entre os pares e o conhecimento dos professores. Analisarmos a situação de sua formação para educação de pessoas surdas se faz crucial para este estudo.

Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz consequências sérias à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e arranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação precisa ir além da presença, precisa ser um processo contínuo que auxilie o educador a refletir sobre a sua prática, tornando-se um pesquisador de sua ação, tornando-o apto a aprimorar o ensino oferecido em sua sala de aula.

Cabe ao educador, a partir de observações criteriosas ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos,

propiciando um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural, como nos ensinam Prado & Freire (2001, p.5).

Goldfeld (2002) retrata que no século XVI as metodologias para educação de surdos eram com ênfase na maioria dos locais na língua oral, em alguns poucos na língua de sinais e uso de códigos visuais para comunicação. Já no século XVIII são abertas várias instituições de educação de surdos, com enfoque na reabilitação, e concepção de que a pessoa com surdez quem deveria adaptar-se a maioria das pessoas, portando utilizando a oralidade.

Nesta época então, a formação dos professores baseava-se na concepção médica de deficiência, visando a cura em que a pessoa surda deveria ser corrigida para ser incluída na escola e na sociedade. Para Machado (2010, p.49) “a formação de profissionais especialistas na atuação com alunos surdos, tem neste momento, uma obsessão pela surdez, que é materialidade desta diferença e busca a compreensão de sua superação e cura”. Assim sendo, o Ministério da Educação adotou cartilhas com métodos e técnicas da fala oral, e a formação de professores especialistas para atuação com surdos utilizavam método oral puro.

A perspectiva clínica da surdez e orientada para a meta da normalização foi a tônica dos cursos de formação de professores, e o surdo estando fora do padrão de normalidade que a sociedade desenhava para a época, deveria ser reabilitado.

Nesta mesma época, começa a destacar-se outra filosofia para a educação de surdos, a Comunicação Total, que considera qualquer tipo de recurso para a comunicação.

Damázio (2007) considera o método questionável, pois é uma feição do oralismo, que se provou ineficaz para a autonomia da pessoa surda diante dos desafios cotidianos.

Em meados de 1990, as políticas públicas passam a debater a Língua de Sinais como uma proposta para a Educação de Surdos, e alguns documentos da perspectiva da inclusão como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), defendem a língua de sinais e a inclusão de todos na sala regular.

A partir de 2005 com o Decreto 5626/05, as propostas educacionais e o bilinguismo se estruturam, com a definição de que a Libras seja instituída como a

primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. O decreto então orienta a formação inicial e continuada de professores e a formação de intérpretes para mediar a comunicação e traduzir e interpretar da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

O artigo 3º do decreto demarca a formação docente para atuar na educação de surdos:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL,2005, p.4).

A partir de então todos os cursos de formação de professores devem implementar em seu currículo a disciplina de Libras e ao ensino superior é atribuída a responsabilidade inicial para que a LIBRAS esteja presente na escolarização dos alunos surdos.

O decreto também delimita a formação do professor de Libras, bem como do Instrutor:

Art. 4o A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5o A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

O maior avanço está na disposição de um curso de graduação específico para a formação de docentes que ensinam LIBRAS, Letras – Libras.

O Atendimento Educacional Especializado é definido por outro decreto, o 7611 que tem como objetivo proporcionar atendimento complementar ou suplementar a escolarização dos alunos com deficiência auditiva, e prevê que os

profissionais que atuam no AEE tenham formação continuada para o trabalho com alunos surdos.

Segundo a legislação citada, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve atuar em conjunto com a sala comum e prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes (Brasil, 2011, p.1).

Desta forma, é possível afirmarmos que as unidades de ensino precisam de educadores capacitados, tanto para o AEE quanto para a sala regular, com formação inicial e continuada de qualidade que contemple os conhecimentos básicos e específicos quanto às singularidades educacionais do alunado com surdez.

De acordo com Vilhalva (2009, p.6) “o espaço conseguido por meio da obrigatoriedade da disciplina Libras é um importante espaço para catapultar a educação de surdos, não um espaço para legitimar a despreparada e desnordeada inclusão de surdos em escolas regulares”. Portanto, tanto para os surdos quanto para os docentes, os espaços de formação conquistados, devem ser valorizados, porém esta é apenas uma das necessidades que devem ser atendidas para que a escolarização do aluno surdo tenha de fato sucesso.

Qual seria então o caminho para a educação de surdos? Para Sá (2011, p.43) um dos caminhos seria oportunizar aos professores o conhecimento da “cultura surda e de todas as suas especificidades, dando ao docente o conhecimento de que existe uma minoria surda que é usuária de uma língua natural e que ela tem direitos. ”

Jurdi (2004) cita que uma pessoa por ter uma deficiência mental não implica, necessariamente, impossibilidade ou diminuição como indivíduo. O mesmo preceito aplica-se às pessoas com surdez. A ausência do sentido da audição e a singularidade linguística em que estão inseridas não faz delas menores ou incapazes de desenvolverem-se plenamente.

Os docentes em formação devem ser tranquilizados de que não será esperado que pela obrigatoriedade de receber todo e qualquer aluno em sala de aula, sejam obrigados a saber e educar, utilizando a língua de sinais, pois para isso existem os intérpretes de Libras mediando as comunicações, mas que os

mesmos devem conhecer seus discentes, suas necessidades educacionais diferenciadas, seus direitos, seus contextos culturais e como proceder com as adaptações curriculares e metodologias do ensino da Língua Portuguesa como segundo idioma.

Para Perlin e Miranda (2011, p. 105) “a formação de surdos seria melhor se os docentes realmente entendessem de cultura surda e da facilidade do surdo de adquirir conhecimentos através desta cultura. ”

Por isso, é imprescindível que as formações de professores para atuarem com alunos surdos, contemplem questões como cultura, identidade e diferença, rompendo com os modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas nos currículos escolar que marginalizam os surdos por um processo de silenciamento de sua condição.

3.5. A FORMAÇÃO OFERECIDA PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS

A Secretaria Municipal de Educação de Santos divulga que oferece uma formação diferenciada, ou seja, a formação de um professor-pesquisador capaz de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Assim, em conformidade com as transições conceituais, consolida um processo de pensar a escola e os processos de formação, tendo em vista a ação do professor e a construção de uma nova identidade, em que enfatiza o professor como protagonista do ensino e profissional reflexivo que desenvolve uma crescente autonomia para lidar com as questões práticas.

Assim, ao discutirmos a qualidade do ensino, com seus impasses e resultados, destacamos o aspecto da qualificação de todos os profissionais da Educação, com a qual a Secretaria de Educação de Santos, ofereceu no período de 2005 a 2012 mais de 25700 vagas em diferentes cursos, que de acordo com o documento ofereceram subsídios teóricos e práticos e um espaço constante para trocas, pois a concepção de formação adotada é a de que a escola é um lócus de formação continuada e de que os saberes docentes devem ser reconhecidos e valorizados como foco dos processos formativos.

Para a realização desses programas de formação, a Secretaria contou com

vários setores e parceiros responsáveis por promover diversos cursos e projetos, sendo eles a Seção de Formação Continuada (Seform), a Seção de Projetos Educacionais Especiais (Seproje), a Seção do Núcleo Tecnológico (Senutec) e com o Núcleo de Educação a Distância – NuED. As ações realizadas por esses setores refletem a política que o Departamento Pedagógico, o qual mantém uma interdependência com os demais Departamentos e seções para implementação da proposta pedagógica da Secretaria de Educação de Santos.

No entanto, os dados apontam que na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2011, foram realizados apenas quatro cursos com enfoques diferentes: Libras, Legislação, AEE e Inclusão. Foram envolvidos 160 profissionais sendo eles os Professores de Educação Especial, os Professores Auxiliares de Classe e os Orientadores Educacionais.

Não há registro no período de formação continuada para professores regulares do ensino fundamental, no que tange a inclusão escolar, muito menos especificamente do aluno surdo.

Nesta perspectiva é possível afirmar que a pesquisa de mestrado que desenvolvemos torna importante, pois disponibilizará um estudo acerca da compreensão dos professores quanto às dimensões política e pedagógica, adaptações curriculares, singularidades linguísticas dos educandos surdos, formas adequadas de avaliações, bem como pretendemos ainda enfatizar a maneira como cada uma interage com os resultados obtidos e promove a diversidade dos usos destes conhecimentos: aperfeiçoar o processo de formação de professores e melhorar a qualidade do ensino.

Ao concluirmos esta pesquisa teremos um resultado mais próximo da realidade do município de Santos quanto à inclusão escolar de surdos, pois serão realizadas pesquisas junto aos educadores, gestores e poder público e os dados obtidos poderão contribuir com a Secretaria Municipal de Educação para ratificar, analisar, reestruturar e/ou elaborar novas propostas educacionais que visem transpor dificuldades encontradas.

Sua relevância científica se consolidará por contribuir para a reflexão sobre as relações entre os aspectos teóricos existentes, autores, manuais e legislações e as práticas docentes desenvolvidas efetivamente a partir dessas orientações, no tocante à educação inclusiva, apontando aspectos reais e as necessidades a serem

aprimoradas, colaborando com o diálogo reflexivo entre conhecimento científico e prática pedagógica que se fez durante as trocas, a interação nos fóruns, no desenvolvimento das atividades via plataforma de aprendizagem:

Nesse sentido, parece fundamental defender a aproximação da universidade com a escola, as práticas de estudo e a pesquisa com a vida profissional. É assim que os conceitos considerados ultrapassados, mas que continuam arraigados à prática escolar, por força da tradição, podem ser desestabilizados em benefício da construção de uma nova escola. Travados no contexto escolar, o diálogo, a reflexão sobre o vivido e o enfrentamento das dificuldades não só promovem a possibilidade de o professor se abrir para a compreensão da sua realidade, comprometendo-se com seu trabalho na escola, como também de se assumir como protagonista no exercício da profissão e sujeito do próprio processo formativo. (COLELLO, 2010, p.247)

A cada estudo científico realizado através de trabalho de campo no universo educacional, conseguimos estreitar a distância que há entre as situações reais, que acontecem no cotidiano escolar e as situações que consideraríamos ideais em nossas escolas, ou seja, podemos reconhecer novas possibilidades de trabalho a partir dos conhecimentos técnicos e científicos adquiridos, pois eles contribuem para uma reflexão sobre a prática pedagógica, apontando novos caminhos na área da educação.

Conforme o Memorial da rede Municipal de Ensino de Santos os princípios que nortearam as ações de formação docente, fundamentam-se na Constituição de 1988, no Plano Nacional de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, no Plano de Ações Articuladas, na LDB 9.394/96, e também na criação de leis e projetos inovadores que buscaram solucionar alguns dos problemas enfrentados pelo município.

Sabe-se que de 2012 para cá, como a formação continuada é uma prerrogativa da Seduc, o número de formações foi ampliado significativamente, no entanto não há documentação oficial publicada que fundamente novos estudos.

Após a exposição de tantas questões importantes para o desenvolvimento do alunado com surdez, e que são primordiais para a prática dos professores do ensino regular, é preciso considerar que não basta somente tentar desenvolver técnicas de ensino aleatórias, é necessário possuir informações pertinentes ao que é a surdez, a

legislação que aborda o tema, assim como os direitos e deveres do aluno surdo e de sua família.

Pesquisar sobre quais são os conhecimentos são importantes para a inclusão educacional efetiva do aluno com surdez, oferecer formação continuada específica e de qualidade é de extrema importância para que a construção de conhecimento deste educando seja realizada da melhor maneira possível e que a inclusão escolar seja efetivamente realizada.

A proposta do curso na modalidade à distância, “Eu Recebi um aluno e agora? ” tem o intuito de poder auxiliar os educadores que em algum momento já passaram, ou ainda passarão pela experiência de ter um aluno em processo de inclusão, em sua sala e contribuir para melhor trabalhar com ele. Para isso a proposta de formação é prática e teórica, no entanto com linguagem acessível, visando que o aperfeiçoamento docente, torne-os profissionais competentes que contribuam satisfatoriamente para o processo de inclusão escolar.

A pesquisa sobre formação docente para inclusão educacional do aluno surdo com certeza permite continuidade e aprofundamento, face à escassez de trabalhos científicos nesta área. Embora nem todas as dúvidas tenham sido respondidas e muitas outras tenham sido geradas, ficou a certeza de que é preciso continuar a caminhada.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, abordamos os procedimentos teóricos e metodológicos que embasaram a coleta dos dados. Para tanto, são apresentados os critérios de análise e, por fim, algumas reflexões.

Antes do início da coleta de dados para a pesquisa, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação e também à direção do NUED, para que a pesquisa fosse realizada e, após esse procedimento, o projeto foi inserido na Plataforma Brasil, a fim de que o Comitê de Ética e Pesquisa da UNIMES analisasse o projeto e desse autorização para o desenvolvimento da pesquisa empírica junto aos professores que estavam participando do Curso “Eu recebi um aluno surdo. E agora? ”. Também foi solicitada autorização às professoras para que fizessem parte desta pesquisa (Anexo A). Sendo assim, foi apresentado a elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Houve assim o consentimento dos atores envolvidos no processo.

4.1. A ESCOLHA DA METODOLOGIA

No presente trabalho, considerando a realidade em que se insere, percebeu-se que a pesquisa mais adequada seria a qualitativa, adotando um processo colaborativo de pesquisa-ação.

Para esta escolha, partimos de autores que lidam com o desenvolvimento do professor em formação continuada (Nóvoa, 1992; Schon, 1992; Correia, 1998 e outros), os quais corroboram com a questão da dificuldade de se introduzir transformações nas práticas docentes. A partir desses autores e em concordância com Ortiz (2003, p.55), tem se discutido formas de investigação sobre a sala de aula que propiciem aos participantes da pesquisa um envolvimento ativo na compreensão e na transformação do objeto investigado.

De acordo com Magalhães (1998), a pesquisa colaborativa pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação (pesquisa-ação), o que se traduz por um pesquisador que não se limita a observar, entender e descrever a realidade; assim como os sujeitos da pesquisa, no caso

deste trabalho os professores da Rede Municipal de Santos, inscritos no curso na Modalidade EaD, “Eu recebi um aluno surdo. E agora? ”, não se limitam a ser entendidos. Ao contrário, envolvem-se na compreensão e transformação da realidade, refletindo sobre a sua práxis (PAULA, 2001, p.52).

Ortiz (2002) enfatiza o papel da pesquisa-ação, visando à autonomia do professor para que este possa examinar criticamente os valores que embasam suas práticas educacionais e atuar politicamente na transformação delas. Castro (1999), por outro lado, enfatiza a construção do conhecimento e, nesse processo, o papel do parceiro mais experiente (o professor formador), como aquele que favorece o desenvolvimento de uma atitude reflexiva.

Ainda para Ortiz (2002, p.55), a pesquisa-ação é uma metodologia caracterizada por: “uma permanente dinâmica entre a teoria e prática, em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática”.

Os dados que compõem o corpus do relato foram coletados a partir do ambiente virtual de aprendizagem, o professor formador e os professores inscritos no curso elaborado para a pesquisa, num contexto social, compreendido como parte do processo de interação que visa à transformação na ação pela ação.

Optamos por desenvolver a pesquisa-ação, pois tínhamos como objetivo trocar experiências e reflexões, que possibilitassem aos cursistas docentes tornarem-se pesquisadores da própria prática, acreditando num processo de formação que conduz à autonomia, para a compreensão e transformação da realidade, todavia, enfatizando o processo e não os resultados finais.

Por outro lado, considerando que o objetivo maior do estudo seria o de subsidiar a Prática Pedagógica para o atendimento ao aluno surdo, teorias apenas não poderiam ser simplesmente transferidas, mas sim refletidas e discutidas para a elaboração de novas práxis, de maneira espiralada, antes, durante (na ação) e depois dessas (sobre a ação).

Nossas reflexões iniciaram-se com o levantamento de informações primordiais que os professores deveriam ter interiorizado quanto às singularidades linguísticas, educacionais e culturais dos alunos surdos, para uma

atuação docente pertinente, todavia este estudo focou-se longitudinal e transversalmente durante o período do primeiro ano do mestrado.

Para a elaboração do projeto de pesquisa-ação, recorreu-se a Lüdke e André (1986), quando estas situam os fenômenos educacionais dentro das atividades normais do profissional da educação, colocando-as entre as ciências humanas e sociais, numa crítica às pesquisas que tomavam unicamente, a noção de variável como dimensão qualificável, de cunho analítico e quase sempre quantitativo, num sacrifício de conhecimento dessa realidade em favor da aplicação acurada do esquema. (Lüdke e André, 1986, p.3,4). E também conforme Thiollent (1998, p. 14), “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores têm um papel ativo na situação a partir dos fatos observados. Segundo Thiollent (1998, p. 15), “toda pesquisa-ação é de tipo participativo”, logo, participação, envolvimento na situação empírica, tentativa de explicação e solução do problema são características deste tipo de pesquisa.

De acordo com André (1995), a metodologia da pesquisa-ação constitui-se em cinco fases:

- a) Diagnóstico: Nessa fase é realizada a identificação de uma oportunidade de melhoria ou solução de um problema;
- b) Planejamento da Ação: Nessa fase ocorre a escolha de um caminho alternativo para que o objetivo possa ser alcançado;
- c) Ação: Nessa fase ocorre a implementação da melhoria ou solução proposta;
- d) Avaliação: Nesta fase ocorre a validação do trabalho proposto;
- e) Aprendizado: Espera-se que nesta fase possa ser construída uma base conhecimento que permita seguir em frente para novas pesquisas.

Numa outra vertente, de que o projeto poderia subsidiar o processo de transformação docente para inclusão escolar do aluno surdo, optou-se em caráter experimental e inédito no Núcleo de Educação a Distância (NuED), produzir um curso voltado aos professores da Rede Municipal, para troca de experiências, reflexões e coleta de dados sobre as necessidades formativas dos

professores da Rede Municipal de Santos, conforme as definições de pesquisa-ação de Thiollent (2000):

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p.14).

No trabalho com a pesquisa-ação, segundo Thiollent (2000), destacam-se três aspectos a serem atingidos: resolução de problemas, tomada de consciência e a produção de conhecimento.

4.2. CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo realizou-se no ambiente virtual de aprendizagem do Núcleo de Educação à Distância (NuED) da Prefeitura de Santos.

Quanto à estrutura organizacional, o NuED é composto hoje por dezesseis membros, sendo doze professores formadores e quatro oficiais administrativos. O espaço utilizado pelo NuED é em uma escola de Ensino Fundamental de Santos (CAIS Santista). Atualmente o prédio abriga além do NuED, o Parque Tecnológico da Cidade de Santos e o Polo UAB, Universidade Aberta do Brasil e o Conselho Municipal de Educação (CME) de Santos.

A produção intelectual e pedagógica realizada pela equipe do NuED são divididas em seis eixos temáticos: educação infantil, ensino fundamental, ensino profissionalizante, educação tecnológica, educação continuada e projetos especiais.

O Curso “Eu Recebi um aluno Surdo. E agora? ”, foi proposto para a Coordenação Pedagógica do NuED, aceito e autorizado pela Prefeitura de Santos através de todos os trâmites administrativos.

Enquadrou-se no Eixo Educação Continuada, que aborda diversos assuntos, procurando atender as necessidades pedagógicas e educativas percebidas nos educadores da Rede Municipal, proporcionando e incentivando o pensamento reflexivo e aprendizado permanente. O eixo é abrangido por um conjunto de ressignificações: a transversalidade e interdisciplinaridade.

A metodologia utilizada para aprender no ambiente virtual não é a mesma utilizada em ambientes presenciais. As linguagens, estratégias, interação e organização das atividades precisam ser compreendidos por aqueles que trabalham com formação a distância. Neste sentido os estudos das metodologias apropriadas para a elaboração do curso destinado à pesquisa iniciaram-se muito antes da elaboração do projeto do curso em si.

A pesquisa teve início em março de 2016 e levou a uma revisão do processo de formação de professores da Prefeitura de Santos, mais especificamente no NuED.

4.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver a pesquisa-ação, foi iniciada uma fase exploratória, recorrendo à pesquisa bibliográfica a fim de investigar quais pesquisas têm sido realizadas sobre formação de professores para inclusão escolar de alunos surdos em artigos publicados e dissertações disponíveis na internet e a revisão da literatura contemplando estudos sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores em livros publicados.

No segundo momento da fase exploratória, fizemos a análise documental, ou seja, a leitura das leis federais, estaduais, municipais e das diretrizes da Secretaria Municipal de Santos para a inclusão escolar, além do levantamento dos cursos de formação já oferecidos pela SEDUC. Durante este processo, enviamos o projeto à Comissão de Ética da UNIMES para análise dos pareceristas.

Num terceiro momento, fizemos a observação em campo, por meio do curso ministrado *online*, na modalidade EAD pelo NUED, elaborado por este pesquisador com o título: “Eu recebi um aluno surdo. E agora? ”, tendo sido oferecidas cinquenta vagas para professores e gestores da rede municipal de Santos. Buscou-se construir uma aproximação com os sujeitos (professores e professoras) envolvidos para a realização da pesquisa. Segundo Lüdke e André (2005, p. 22), esse é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

4.4 SANTOS

Santos é um município localizado no litoral do no estado de São Paulo e é sede da região metropolitana de Baixada Santista. O fundador de Santos foi Brás Cubas. Santos foi elevada à categoria de vila e, em 26 de janeiro de 1839, passou a ser cidade.

Santos faz parte da rede mundial de municípios que priorizam a educação, desde 30 de outubro de 2008,tendo sido incluída oficialmente na Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Prefeitura Municipal de Santos atualmente mantém 81 unidades escolares, que eram denominadas de escola municipal de educação infantil (EMEI), escola municipal de ensino fundamental (EMEF) e, a partir de 2006, passaram a ser denominadas Unidades Municipais de Educação, qualquer que seja o ensino, medida implantada, conforme a Seduc/Santos, a partir do dia 5 de junho de 2006, em função da Lei Complementar nº 572/2006, sancionada e promulgada pelo Sr. Prefeito João Paulo Tavares Papa, após aprovação da Câmara Municipal, em 25 de maio de 2006, unificando o que até aquele momento estava fragmentado, dividido.

4.5. O TRABALHO NO NUED

Núcleo de Educação a Distância – NuED, é responsável por elaborar, coordenar, implementar e avaliar cursos de formação na modalidade da Educação à distância. Desde seu início, em 2005, já proporcionou mais de duzentos cursos oferecidos até agosto de 2016, com 8600 cursistas certificados. A Equipe de professores é responsável por promover a formação continuada dos educadores da rede e elaborar subsídios didáticos para alunos e docentes, além de avaliações para identificação do desempenho dos alunos e acompanhamento do processo, oferecendo assessoria a escolas e professores que necessitam de um suporte. O setor promove também projetos interdisciplinares (por exemplo, nas áreas de Arte, Educação Ambiental, Patrimonial e outros) que são implantados e acompanhados pela equipe.

Ao longo do segundo semestre de 2016, iniciamos a elaboração do curso voltado para a formação docente, no NuED (Núcleo de Educação a Distância), da Prefeitura de Santos, com o título “Eu recebi um aluno surdo, e agora? ”, que teve como objetivo apresentar propostas teóricas e práticas para o atendimento ao aluno surdo em processo de inclusão em sala de aula e nos demais âmbitos da escola regular, bem como proporcionar acesso ao conhecimento e subsídios para uma prática pedagógica qualificada.

Durante a elaboração deste curso, os elementos que foram utilizados tiveram origem no referencial teórico escolhido para embasar esta dissertação.

Inicialmente, foram matriculados cinquenta participantes, a maioria docentes do ensino fundamental da Prefeitura de Santos. Como é comum no Ensino a Distância, houve dezesseis cancelamentos (uma vez que estes cursistas não iniciaram de fato os estudos na plataforma educacional), treze desistentes ao longo do curso e vinte e sete concluintes.

Desses vinte e sete concluintes, vinte e três cursistas responderam o questionário para esta pesquisa, uma vez que a participação na pesquisa teve caráter opcional.

Os dados coletados, bem como os debates promovidos, e os resultados obtidos serão parte do produto final da pesquisa.

Para o curso a distância, concebemos o aluno como pesquisador e protagonista do seu conhecimento, orientado e estimulado por um docente.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do curso foi a metodologia ativa fundamentada em três pilares:

1. Estudo Individualizado- metodologia que permite ao aluno ter ao seu alcance materiais instrucionais para estudar com autonomia e conforme seu ritmo de aprendizagem.
2. Estudo Mediado- metodologia que permite ao aluno contar com a interação de colegas, docentes e tutora, que auxiliam no processo de aprendizagem.
3. Estudo Colaborativo- metodologia que permite potencializar a aprendizagem a partir de recursos de interação e socialização de conhecimentos construídos durante a docência.

O estudo foi realizado a partir do método qualitativo, com a pesquisa-ação, inicialmente com pesquisa sobre as metodologias apropriadas para a educação a

distância, em seguida com a elaboração do projeto do Curso “Eu Recebi um Aluno Surdo. E agora? ”, o pesquisador produziu o *layout*, os questionários e todo conteúdo na plataforma.

Quando o curso se iniciou, abriu-se o diálogo, as trocas de informações, experiências e o questionário semiestruturado foi aplicado aos professores inscritos para tratamento quantitativo e qualitativo, além da observação participante controlada e sistemática nos espaços de interação, visando à formação de professores, bem como levantamento das necessidades formativas para segunda oferta de curso.

Com o levantamento bibliográfico documental, bem como as observações diretas, fizemos a triagem do material de pesquisa de campo - os questionários (em apêndice) e paralelamente nas aulas do programa de mestrado, bem como nas discussões com a orientadora para implementar as etapas e elaboração final desta dissertação.

4.6. TÉCNICAS PARA A PESQUISA-AÇÃO

Inicialmente, em conformidade com Thiollent (2000), o pesquisador procedeu com os estudos juntamente com a orientadora e a coordenadora do NuED, para verificação das metodologias apropriadas, e materiais pertinentes para a implementação do curso *Eu recebi um Aluno Surdo. E agora?*

Após elaborarmos o projeto e procedermos com os trâmites necessários para a autorização de implementação da pesquisa-ação na Prefeitura, fizemos a inscrição de cinquenta docentes da rede de Santos na plataforma. Vale ressaltar que os cursos oferecidos pelo NuED são gratuitos, e os professores optam voluntariamente por sua participação.

Após este período realizamos no ambiente virtual de aprendizagem, entrevistas com cursistas, para obtenção inicial das informações quantitativas deste estudo, bem como traçar o perfil dos entrevistados.

Posteriormente seguiu-se com a formatação dos quatro módulos do curso:

- a) O primeiro módulo tratou dos aspectos específicos da surdez, graus de comprometimento, singularidades linguísticas e culturais.

- b) No segundo módulo tratou-se dos aspectos relativos à legislação, direitos e ideal de atendimento ao aluno surdo.
- c) O terceiro módulo apresentou aspectos da aprendizagem do aluno surdo, bem como de sua Língua, limites e possibilidades.
- d) O quarto módulo tratou das metodologias e práticas de ensino para surdos.

Após a sistematização do material, com as devidas apresentações coletivas, discutiu-se coletivamente cada item do conteúdo programático, para aperfeiçoamento dos mesmos. Durante todos os módulos os alunos interagiram, trocaram experiências, colocaram suas dúvidas e inquietações como tiveram oportunidade de refletir sobre a sua prática.

Dada as características qualitativas, o projeto de pesquisa-ação em seu aspecto operacional será detalhado no subitem seguinte, apresentando seus anexos, técnicas e recursos.

4.7. PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados teve início na ambientação do curso na modalidade EAD, em que os professores preencheram pesquisa sobre a sua área de atuação, área de formação e tempo de formação, além de apresentação pessoal, com descrição dos motivos pela procura voluntária de participar da formação continuada.

Após a introdução e ambientação dos cursistas na plataforma, iniciou-se a contextualização, em que foi aplicado o questionário semiestruturado (ver Apêndice A). Num total de cinquenta inscritos, apenas vinte e três concluíram a formação e preencheram os formulários para tabulação, conforme aparecem no Capítulo 4 – análise dos dados.

Foram aplicados ao grupo os seguintes instrumentos:

- a) Distribuição de tarefa de leituras sobre a temática.
- b) Tarefas que envolviam assistir vídeos para subsidiar as reflexões sobre os surdos.

- c) Aplicação de exercícios de reflexão e relato sobre os conhecimentos prévios quanto às singularidades dos surdos, para iniciar o processo de reflexão sobre a sua prática docente.
- d) Registro dos encontros na plataforma, para iniciar o processo de reflexão crítica de cada módulo/atividade realizada.
- e) Observação direta dos participantes, realizados por sua participação e interesse ainda que à distância, tomando por referência as competências e habilidades já definidas por Perrenoud (2000) e Alarcão (2003).
- f) Relatos dos cursistas sobre os conhecimentos adquiridos e os ainda a adquirir após cada tema estudado;
- g) Elaboração, condução e reflexão do projeto realizado coletivamente, como oferta de um segundo curso, utilizado como produto final desta dissertação.

As atividades foram realizadas durante o período de 06/09/2016 a 02/11/2016.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados das questões fechadas, foram tratados de maneira quantitativa, conforme apresentados no Capítulo 4 – Análise dos Dados, em sua primeira parte; e na segunda, os dados de questões abertas, dos relatos e todas as atividades do Projeto de Pesquisa-ação.

Estes foram discutidos de maneira qualitativa e por último realizou-se a formulação de hipóteses e indicadores que permitiram elencar as categorias de análise (BARDIN, 2011).

4.8. O PROJETO DE PESQUISA AÇÃO - O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

Ao assumir a função de Professora Formadora no Núcleo de Educação a Distância (NuED) da Prefeitura de Santos, incumbida de prover conteúdo para cursos na área da Educação Especial, refletimos sobre quais conteúdos, competências e habilidades os professores do ensino regular precisariam desenvolver para o atendimento ao aluno surdo.

Considerando as pesquisas que já havíamos realizado na área da surdez, pudemos inferir que seria possível produzir um curso em que os próprios

docentes inscritos pudessem refletir sobre quais habilidades ainda precisariam desenvolver sobre esta temática, para uma atuação docente efetiva e pertinente.

Em troca de experiências entre pesquisador e orientador, percebemos que a pesquisa-ação poderia dirimir algumas falhas na formação de diversos professores, no que dizia respeito aos saberes das suas disciplinas específicas, mas a quase ausência de saberes pedagógicos voltados à inclusão educacional dos alunos surdos.

Preocupava-nos muito a questão da mera transmissão, do mero aspecto instrumentalizante, porém mais que isso, a prática deveria conduzir ao exercício da cidadania e, pela reflexão, conduzir os cursistas docentes a criações e recriações de suas práticas inseridas num contexto social, cultural e inclusivo.

Desta maneira, sentíamos o desafio e o problema deste estudo: como obter uma formação que garantisse a aprendizagem sobre as singularidades dos alunos surdos, e que fosse além, que pudesse propiciar o aprender a ensinar?

Assim, ao longo desse processo, novos questionamentos iam surgindo e havia ainda dúvidas, pois, precisávamos refletir sobre a aplicação da metodologia para a pesquisa desta dissertação e quais metodologias usar para a formação dos profissionais que formariam alunos surdos.

Durante a qualificação, por sugestão da banca, a leitura do livro de Sawaia (1999) no que diz respeito aos conceitos de inclusão e exclusão, trouxe explicações e contribuições a respeito da complexidade do tema: dos aspectos políticos, afetivos e psicológicos que envolvem a inclusão e exclusão.

A experiência de sala de aula foi essencial para as reflexões sobre metodologias. A memória nos traz lembranças - as marcas de nossos mestres, a motivação e sensibilidade com que nos ensinaram, do que ficou marcado, apreendido.

Assim, as reflexões desenrolaram-se mediante a um projeto de construção de Identidade Profissional – o ser, de domínio de saberes pedagógicos, do saber fazer bem (RIOS, 1992), para uma cultura de responsabilidade pela formação (NÓVOA, 1991), de reflexão de práticas, na prática e para a prática (SCHÖN, 1992), ou o aprender a aprender.

Tais reflexões conduziram a um projeto de prática movido por características cujas bases foram sendo construídas com a formação de professores na modalidade a distância.

Todavia a angústia permanecia, pois além da escolha dos materiais, conteúdos, metodologias, exercícios e dinâmicas para formar os professores e pesquisar sobre suas necessidades formativas, ainda precisávamos fazer a construção técnica do curso, que incluía ferramentas e *design* para plataforma *Moodle*.

Para melhorar a qualidade do curso a ser oferecido, participamos da formação em serviço sobre como criar cursos na Plataforma Moodle, com o título “EAD: Teorias e Práticas”, também oferecido pelo NuED. A duração da formação em serviço foi de 25/04/2016 a 12/08/2016.

Foi assim que iniciou-se então o projeto do curso *Eu recebi um aluno surdo e agora?* Com previsão de realização no período de 06 de setembro de 2016 a 07 de novembro de 2016.

4.9. PROJETO DO CURSO: *EU RECEBI UM ALUNO SURDO. E AGORA?*

O projeto do curso *Eu recebi um aluno surdo. E agora?* foi pensado como parte central desta pesquisa-ação, pois ao mesmo tempo que visava ao levantamento de informações sobre as necessidades formativas para o atendimento ao aluno surdo na Prefeitura de Santos, teve como princípio a formação de qualidade aos professores, considerando os princípios de Fonseca (2005) que acredita que é preciso preparar todos os professores com urgência, para se obter sucesso na inclusão escolar, através de um processo de inserção progressiva.

Desta forma, planejamos abordar situações que levassem o docente a conhecer a cultura surda, a identidade do aluno surdo, as suas singularidades linguísticas, e progressivamente a cada unidade por meio de vídeos, discussões e trocas de experiências, os docentes pudessem entender que conforme Mattos e Neira (2008) colocou, incluir não é apenas abrir a escola para os diferentes, mas sim possibilitar que estes diferentes tenham as mesmas condições que os demais, de forma a democratizar as condições de sucesso.

Vários fóruns foram inseridos para “dar voz” ao professor cursista, para que ao se colocar, ao ler as considerações dos demais participantes, refletisse sobre a sua prática e sobre as dos demais cursistas, ressignificando sua prática docente quanto ao atendimento ao aluno surdo.

4.10. O RELATO DA EXPERIÊNCIA

Após os procedimentos metodológicos dos diagnósticos, do planejamento da ação, deu-se a ação propriamente dita, visando a implementar uma melhoria ou uma solução proposta, para depois culminar na avaliação e no aprendizado obtido pela pesquisa (THIOLLENT, 2000)

4.11. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os 23 professores participantes auxiliaram a explicitar com mais detalhes as necessidades formativas dos professores da rede municipal de Santos, quanto ao atendimento aos alunos surdos.

Para nossa surpresa e alegria, o desafio de formarmos os docentes inscritos enquanto pesquisávamos foi ampliado, pois uma docente Surda que atua como professora de Libras na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma das Unidades Municipais de Educação da rede, inscreveu-se e concluiu o curso, participando e enriquecendo grandemente as trocas com a sua participação.

Partimos da perspectiva de que receber uma aluna surda em um curso a distância responderia à questão título do curso de formação: E agora? Foram necessárias várias adaptações, como substituições dos vídeos previamente escolhidos sem legenda, por filmes legendados e um enriquecimento dos recursos visuais, no entanto sua participação nos auxiliou a compreender de fato quais eram os recursos necessários para a eficácia da aprendizagem de uma pessoa surda, o que nos propiciou uma visão mais crítica diante da realidade por eles vivenciada.

O Quadro 1 apresenta o perfil dos professores entrevistados e de acordo com o protocolo de submissão de trabalhos do Comitê de Ética da UNIMES, a privacidade e confidencialidade dos sujeitos da pesquisa devem ser garantidas, devido a isso, os nomes dos professores foram substituídos pela letra P de professor e por um número de identificação.

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados

Identificação	Sexo	Área de Formação	Área de Atuação	Tempo de Formação	Teve contato com aluno surdo?
P1	Feminino	Pedagogia	Educação Infantil	1 a 5 anos	Não
P2	Masculino	Pedagogia	Ens. Fund. I	11 a 15 anos	Não
P3	Masculino	Ciências	Ens. Fund. II	6 a 10 anos	Não
P4	Feminino	Psicopedagogia	Ens. Fund. I	1 a 5 anos	Sim
P5	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	6 a 10 anos	Sim
P6	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	1 a 5 anos	Não
P7	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	6 a 10 anos	Não
P8	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	6 a 10 anos	Não
P9	Feminino	Psicopedagogia	Educação Infantil	1 a 5 anos	Não
P10	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	11 a 15 anos	Sim
P11	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	Mais de 15 anos	Sim
P12	Feminino	Pedagogia	Educação Infantil	1 a 5 anos	Não
P13	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	6 a 10 anos	Sim
P14	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	1 a 5 anos	Não
P15	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	6 a 10 anos	Sim
P16	Feminino	Pedagogia	Ens. Superior	6 a 10 anos	Sim
P17	Feminino	Pedagogia	Estudante	Em curso	É surda
P18	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	Mais de 15 anos	Sim
P19	Feminino	Pedagogia	Educação Infantil	1 a 5 anos	Não
P20	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. II	11 a 15 anos	Sim
P21	Feminino	Pedagogia	Ens. Fund. I	1 a 5 anos	Não
P22	Feminino	História	Ens. Médio	6 a 10 anos	Sim
P23	Feminino	Educação Física	Ens. Fund. I	6 a 10 anos	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor

Para melhor visualização do perfil dos entrevistados, apresentamos os gráficos dos participantes, separando-os por sexo, área de formação, área de atuação, tempo de formação e se já manteve contato com aluno surdo durante a sua trajetória docente.

Quadro 2 - Perguntas da entrevista e objetivos da pesquisa.

PROBLEMA DA PESQUISA:		
O professor do Município de Santos tem formação pedagógica para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?		
Objetivos	Perguntas	Objetivo da pesquisa
<p>Verificar se o sujeito tem conhecimento sobre as singularidades dos alunos surdos.</p>	<p>1. Como você define a pessoa surda?</p> <p>a. Pessoa que perdeu a audição; b. Alguém que pertence a uma minoria linguística; c. Alguém com problemas de fala; d. Alguém que aprende de maneira diferente;</p> <p>2. Você conhecia a distinção entre Surdo e Deficiente Auditivo?</p> <p>a. Sim b. Não</p>	<p>Investigar se os sujeitos participantes da pesquisa, do Município de Santos, tem conhecimento sobre as singularidades dos alunos surdos.</p>
<p>Verificar se o sujeito tem formação pedagógica para atuar com dos alunos surdos.</p>	<p>3. Você se acha apto para se comunicar com os surdos de forma eficiente?</p> <p>a. Sim b. Não</p> <p>4. Você tem dificuldades para trabalhar com aluno surdo?</p> <p>a. Sim b. Não c. Um pouco</p> <p>5. Você tem formação pedagógica para trabalhar com o aluno surdo?</p> <p>a. Sim b. Não c. Um pouco</p>	<p>Investigar se os sujeitos participantes da pesquisa, do Município de Santos, tem formação pedagógica para atuar com dos alunos surdos.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 2 - Perguntas da entrevista e objetivos da pesquisa.

(continua)

PROBLEMA DA PESQUISA:		
O professor do Município de Santos, tem formação pedagógica para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?		
Objetivos	Perguntas	Objetivo da pesquisa
Verificar se o sujeito tem conhecimento sobre os direitos dos alunos surdos.	<p>6. Com relação ao atendimento educacional do aluno surdo, você sabia que o mesmo possui o direito de ser instruído em sua língua materna?</p> <p>a. Sim b. Não</p> <p>7. A quem é dado o direito escolha sobre em qual língua o aluno surdo será instruído?</p> <p>a. Família b. Escola c. Poder público</p> <p>8. A instituição em que você trabalha, oferece orientações sobre como trabalhar com alunos surdos?</p> <p>a. Sim, fornece todas as orientações que necessito; b. Sim, oferece algumas orientações de forma superficial; c. Não oferece nenhuma orientação;</p> <p>9. Na sua concepção, qual o papel do intérprete de Libras?</p> <p>a. Mediar a comunicação; b. Ensinar ao aluno surdo; c. Tutorar o aluno surdo em todos os espaços educacionais;</p>	Investigar se os sujeitos participantes da pesquisa, do Município de Santos, tem conhecimento sobre os direitos dos alunos surdos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 2 - Perguntas da entrevista e objetivos da pesquisa.

(continua)

PROBLEMA DA PESQUISA: O professor tem formação pedagógica para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?		
Objetivos	Perguntas	Objetivo da pesquisa
<p>Verificar as necessidades formativas do sujeito para atuação junto aos alunos surdos.</p>	<p>10. Em sua opinião, de quem é a responsabilidade no sucesso da escolarização do aluno surdo?</p> <p>a. Do professor regular; b. Do intérprete de Libras; c. Da coordenação pedagógica e direção escolar; d. A responsabilidade é compartilhada entre professor, intérprete e equipe gestora da escola;</p> <p>11. Pensando na continuidade do tema, em caso de nova oferta de curso, quais aspectos a serem abordados, seriam de seu interesse? (questão dissertativa)</p> <p>12. Quais são as suas maiores dúvidas sobre a educação do aluno surdo? (questão dissertativa)</p>	<p>Investigar quais as dúvidas e necessidades formativas dos sujeitos participantes da pesquisa, do Município de Santos, para atuação com alunos surdos.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.12 DADOS QUANTITATIVOS

O questionário foi aplicado no curso a distância, contemplando vinte e três respondentes, com doze questões, sendo dez de múltipla escolha e duas questões dissertativas.

Vinte cursistas responderam às seguintes questões dissertativas:
Foi possível verificarmos as seguintes respostas para o questionamento abaixo:

Q11. Pensando na continuidade do tema, em caso de nova oferta de curso, quais aspectos a serem abordados, seriam de seu interesse?

Quadro 3: Questão dissertativa 11

Sujeitos	Questão e Resposta	Palavras-chave	Categoria
P1	Q11- Esses são alguns dos temas que gostaria de me aprofundar: Políticas atuais de inclusão; importância do intérprete de Libras no processo de alfabetização ; capacitação do professor de ensino regular para melhor compreensão do processo de aprendizagem do aluno surdo.	Políticas; Alfabetização; capacitação; professor;	Política e metodologia.
P2	Q11- Espero que numa futura oferta sejam abordadas com mais ênfase, e mais aprofundamente as peculiaridades da cultura surda em relação à dos ouvintes.	Cultura surda;	Cultura Surda
P3	Q11- Gostaria de saber mais sobre as políticas vigentes e as que estão em pauta para implementação e dicas de materiais didáticos a serem utilizados .	Políticas; Materiais didáticos;	Política e metodologia.
P4	Q11- Gostaria que em outra oportunidade fosse abordado aspectos práticos sobre a aprendizagem do surdo . Sugestão de ferramentas a serem usadas no ensino para o surdo.	Aprendizagem; Ferramentas;	Metodologia.
P5	Q11- Para continuidade do tema sugiro capacitação do professor regular da sala, como fazer um planejamento apropriado para o aluno surdo.	Capacitação do professor; Planejamento;	Formação e Metodologia.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3: Questão dissertativa 11

(continua)

P6	Q11 - Gostaria de saber sobre materiais para inclusão de modo geral, sempre recebemos alunos com todo tipo de deficiência.	Inclusão; Materiais;	Metodologia
P7	Q11- Em caso de nova oferta de curso, seria de grande interesse em saber sobre quais os materiais pedagógicos apropriados a serem trabalhados em sala de aula com o aluno que possui deficiência auditiva.	Materiais;	Metodologia
P8	Q11- Seria interessante a Capacitação do professor de Ensino Regular para melhor compreensão do processo de aprendizagem do aluno surdo.	Capacitação do professor; Aprendizagem;	Formação e metodologia.
P9	Q11- Alfabetização do aluno surdo e como o professor regular pode realmente incluir o aluno na educação infantil.	Alfabetização; Educação infantil;	Metodologia
P10	Q11- Gostaria de jogos e brincadeiras que envolvessem alunos surdos e alunos ouvintes.	Jogos; Brincadeiras;	Metodologia
P11	Q11- Políticas de inclusão, altas habilidades nos surdos (pouco abordado atualmente). Esses seriam temas excelentes para dar continuidade ao trabalho de formação dos professores .	Políticas; Formação de professores;	Políticas e Formação.
P12	Q11- Deixo minha sugestão para o aprimoramento: Alfabetização para Surdos.	Alfabetização;	Metodologia.
P13	Q11- Gostaria de conhecer mais sobre o instituto INES . E tratar que como fazer um Anamnese , ou até mesmo um plano de aula para atender as especificidades das crianças surdas.	INES; Anamneses; Plano de aula;	Metodologia
P14	Q11- Acredito que seria muito útil ampliar futuramente, em outro curso, atividades práticas que possam ser implementadas em sala de aula para uma melhor adaptação do aluno surdo além de ideias para maior interação com os amigos. Dicas de aplicações para formação continuada , para que nos tornemos multiplicadores desses conhecimentos.	Atividades práticas; Adaptação; Formação continuada;	Formação e Metodologia.
P15	Q11- Gostaria no próximo falasse sobre sala de recursos, materiais didáticos para surdos, que deram certo, desenvolvimento, aplicação e metodologia .	Sala de recursos; Materiais didáticos; Metodologia;	Metodologia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3: Questão dissertativa 11

(continua)

P16	Q11- Gostaria muito de aprofundar conhecimentos na LIBRAS em si . Talvez um curso voltado especificamente para iniciantes interessados nessa aprendizagem.	LIBRAS;	Língua.
P17	Q11- Atividades pedagógicas para surdos e práticas que deram certo.	Atividades pedagógicas;	Metodologia.
P18	Q11- Gostaria muito que dando continuidade a este curso fosse oferecida dicas, oficinas de atividades adaptadas para os surdos para nível fundamental 1 e 2, pois a minha grande dificuldade e acredito que de muitos é exatamente como preparar atividades para estes alunos.	Atividades Adaptadas;	Metodologia.
P19	Q11- Gostaria de participar de um curso que abordasse a importância da Intérprete de Libras educacional na sala de aula e também que compartilhasse dicas de atividades educacionais e pedagógicas em Libras.	Intérprete de Libras; Atividades educacionais;	Políticas e Metodologia.
P20	Q11- Gostaria de soluções práticas para alfabetizar alunos surdos.	Alfabetização	Metodologia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Q2 - Quais são as suas maiores dúvidas sobre a educação do aluno surdo?

Quadro 4: Questão dissertativa 12

Sujeitos	Questão e Resposta	Palavras-chave	Categoria
P1	Q12- Como devemos proceder se o aluno surdo, apesar das atividades diversificadas apresentadas, não consegue interagir com o grupo?	Atividades diversificadas; Interação;	Metodologia.
P2	Q12- É preciso analisar o aluno, suas reações, de que forma se comunica com a família, com os colegas, o que o deixa alegre, triste, para entender se a deficiência é apenas a surdez ou tem algo a mais?	Comunicação; Contexto familiar; Deficiências;	Singularidades do sujeito;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4: Questão dissertativa 12

(continua)

P3	Q12- Em uma escola estadual ou municipal nós professores já temos todo material didático para trabalhar com os alunos ou nós professores temos que efetuar compras de materiais, ter todo um aparato para começar a alfabetizar? Aquela criança que nunca frequentou uma sala de aula só faz gesto de sinalização qual o primeiro passo para alfabetização seria trabalhar com português associando a libras e assim sucessivamente? [...]	Material Didático; Alfabetização;	Metodologia
P4	Q12- Para aprender uma língua estrangeira, o surdo precisa aprender as regras de sinais do país que ele vai? Ou a libras só tem acesso quem vive no Brasil?	Língua de sinais; Libras;	Língua.
P5	Q12- Dentro do conteúdo de Arte, como trabalhar música e dança com o aluno surdo?	Arte; Música; Dança;	Metodologia.
P6	Q12- Gostaria de saber como é possível conseguir os materiais de apoio ao Atendimento Educacional Especializado? E o governo os disponibiliza gratuitamente para professores?	Material de apoio; Disponibilização de material;	Políticas.
P7	Q12- Gostaria de saber como posso ensinar Libras para crianças pequenas na Educação Infantil?	Libras; Educação Infantil;	Metodologia.
P8	Q12- Como estimular uma criança surda aprender a língua de sinais , sem que a mesma se sinta diferente, se negando aprender?	Estímulo; Língua de Sinais;	Metodologia e Língua.
P9	Q12- Por que até hoje ainda não se alfabetiza o português e libras desde o início da escolarização? Por que simplesmente ignoramos mais de 2 milhões de brasileiros excluindo-os praticamente de tudo? [...]	Português; Libras;	Políticas

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4: Questão dissertativa 12

(continua)

P10	<p>Q12- Acredito que a educação de surdos seria facilitada se houvesse a obrigatoriedade de ensinar a todos as libras, assim, professores e alunos poderiam interagir com os alunos surdos que muitas vezes não conseguem se expressar com seus professores e colegas de classe. Se fala tanto em inclusão, mas acredito que estes alunos não se sintam incluídos em um país onde é necessário que se tenha intérpretes para que eles se façam entender. Então minha pergunta é a seguinte: Por que ainda nas escolas e universidades não se alfabetizam os ouvintes em libras? Isto não facilitaria a vida de todos?</p>	<p>Libras; Ensino da Libras; Ouvintes;</p>	<p>Políticas;</p>
P11	<p>Q12- Gostaria de saber como ensinar música ao aluno surdo e como ensiná-lo a tocar algum instrumento.</p>	<p>Música; Instrumentos;</p>	<p>Metodologia</p>
P12	<p>Q12- Sabemos que o aluno surdo tem dificuldade em aprender por causa da Língua Portuguesa que muitas vezes é apresentada de forma equivocada. Como se dá a alfabetização do surdo? As atividades propostas no grupo podem ser modificadas, já que a Libras é a primeira língua dos surdos? Como devo apresentar a 2ª Língua para os surdos?</p>	<p>Alfabetização; Libras Primeira Língua Segunda Língua</p>	<p>Metodologia e Língua</p>
P13	<p>Q12- Como devo trabalhar com o aluno surdo na educação infantil para o seu melhor desenvolvimento e interação com os demais alunos na sala de aula?</p>	<p>Interação; Educação Infantil;</p>	<p>Metodologia</p>
P14	<p>Q12- Aqui uma curiosidade que tenho: Será que um surdo que usa prótese ouve da mesma maneira que um ouvinte?</p>	<p>Prótese;</p>	<p>Singularidades do sujeito;</p>
P15	<p>Q12- O aluno que perdeu a audição, depois de ser alfabetizado tem alteração no aspecto cognitivo. Ele adquire a aprendizagem de forma diferente do ouvinte?</p>	<p>Alfabetização; Cognitivos;</p>	<p>Metodologia e Singularidade do sujeito;</p>
P16	<p>Q12- As minhas dúvidas sobre a surdez são em relação ao implante coclear. Ele de fato proporciona algum resultado satisfatório? Qualquer pessoa que apresente um grau de surdez severa ou profunda pode fazer esse procedimento? Existe a possibilidade de fazê-lo pela rede pública?</p>	<p>Implante Coclear; Rede pública;</p>	<p>Saúde e Política.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4: Questão dissertativa 12

(continua)

P17	Q12- Ainda possuo dúvidas sobre como desenvolver a alfabetização de alunos surdos . Estou me referindo a alfabetização escrita, sobre como desenvolver atividades que possibilitem esta aprendizagem para alunos surdos e que esta seja uma forma de comunicação ativa em sala de aula.	Alfabetização; Aprendizagem;	Metodologia.
P18	Q12- A minha dúvida como de alguns colegas, é a questão dos materiais de apoio , por ser específico para os surdos, não vejo como um surdo entrar em uma sala de aula com alunos ouvintes, sem ter um mediador para dar a devida atenção a este aluno surdo. Como proceder?	Materiais de apoio; Mediador;	Metodologia
P19	Q12- Minha principal dúvida acerca do tema é quanto a níveis de surdez. Aluno com baixa audição deve utilizar a LIBRAS como sua primeira linguagem?	Grau de surdez; Libras;	Singularidades do sujeito e Língua.
P20	Q12- Minha dúvida é quanto ao papel do intérprete . Por exemplo, se o surdo não sabe sua L1 como conseguirá aprender outras disciplinas? Português, matemática, história, geografia, ciências, artes. Então o que o intérprete pode fazer para solucionar isso? Já que não consegue passar o conteúdo abordado nas disciplinas com eficiência, já que o surdo desconhece muito dos sinais utilizados durante a interpretação.	Intérprete de Libras. L1.	Língua e metodologia.

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme o quadro acima, verificamos que em caso de nova oferta de curso (proposta de produto final), quatro cursistas demonstraram interesses em saber mais sobre políticas, quatro sobre formação de professores, um sobre cultura surda, um sobre língua e dezessete respondentes gostariam de saber mais sobre metodologias adequadas, e atividades práticas para o ensino de alunos surdos.

Com relação questão 12, as dúvidas dos mesmos cursistas versaram da seguinte maneira: Quatro respondentes apresentaram dúvidas quanto às singularidades dos sujeitos surdos, um respondente sobre saúde, três sobre

língua, quatro sobre políticas e onze apresentam dúvidas sobre metodologia (relevância da pesquisa).

5. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta a sistematização dos dados coletados neste estudo com os professores participantes do curso na modalidade EAD, intitulado *Eu recebi um aluno surdo. E agora?* promovido pelo Núcleo de Educação a Distância da Prefeitura de Santos (NuED), no período de 06/09/2016 a 02/11/2016.

O curso foi parte principal do projeto de pesquisa-ação e foi planejado especificamente visando à formação dos professores da rede municipal, bem como para levantamento de dados sobre as necessidades formativas deste público, para o processo de pesquisa ação.

Dos 50 alunos matriculados inicialmente, 54% concluíram o curso, índice considerado excelente uma vez que segundo os dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD) (2007; 2008) e Censo da Associação Brasileira de Educação à distância (CensoEaD.BR) (ABED, 2014) mostram que maior parte dos alunos evade nos na modalidade a distância. Verificamos índice de alunos evadidos, de acordo com a amostra da pesquisa, retrata que em torno de 85% dos alunos evadem antes da metade dos cursos.

Dos alunos concluintes do curso, 85% participaram voluntariamente do processo de construção da pesquisa constante neste estudo.

A interpretação e a análise dos dados parte das diferentes fontes de informação utilizadas, ou seja, pesquisa documental/bibliográfica, observação em campo, questionários dos quais foram extraídas as ideias centrais e agrupadas em categorias.

De acordo com os objetivos da pesquisa, as informações e análises efetuadas neste capítulo têm por base as categorias selecionadas: 1.*legislação*, 2.*características da surdez*, 3.*língua de sinais*; 4.*procedimentos metodológicos do professor para atendimento*, 5.*políticas*.

A leitura dos dados permitiu identificar as principais ideias, palavras-chave que refletem o modo de pensar dos sujeitos, sua visão sobre os acontecimentos e sobre as questões colocadas. Estas ideias permitiram a classificação dos

dados descritivos e a organização de categorias que fundamentam o diagnóstico, conforme a análise de conteúdo de BARDIN (2011).

Os pressupostos teóricos sobre legislação, surdez, formação de professores, processo ensino/aprendizagem de alunos surdos iluminaram, orientaram e se constituíram em uma rede teórica que subsidiou a identificação e a escolha de categorias que surgiram a partir do material empírico.

Na categoria conceito de legislação, buscamos identificar a percepção e conhecimentos dos sujeitos sobre o assunto. Tendo em vista o que já foi abordado no capítulo teórico que trata do assunto.

Na legislação do município de Santos, especificamente, no Regimento Escolar, identificamos quais são os encaminhamentos dados pela SEDUC à escola sobre os processos de inclusão, sobre o tipo de atendimento a ser oferecido a alunos com e sem necessidades especiais.

Conforme evidenciado, no município de Santos a legislação específica referente à inclusão escolar está atrelada ao exposto no âmbito da política estadual e federal, ou seja, em certa medida o município reproduz a lei e seus pressupostos teóricos.

Na categoria procedimentos metodológicos do professor, buscamos indícios de práticas que revelassem algum conhecimento sobre as formas de atendimento ao aluno surdo e também sobre a apropriação das discussões fomentadas durante o curso. Dessa forma, foi possível verificar quais tinham algum conhecimento e quais professores não sabiam como se portar diante da situação de sala de aula com o aluno surdo.

É importante esclarecermos inicialmente que a concepção de educação que orienta esta análise pressupõe que educação é construção de conhecimento, construção de uma prática - concretiza-se por meio de um projeto social, político, que envolve, portanto, uma práxis. De acordo com Paulo Freire (1987, p.146):

(...) a educação é simultaneamente uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo.

Educar envolve, portanto, conhecer, criar e formar – ações que exigem conhecimento de uma metodologia, dos métodos, estratégias e materiais que fazem parte desse processo.

O vocábulo metodologia, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p.182) significa “(...) ciência ou estudo dos métodos. Investigação sobre os métodos empregados nas diferentes ciências, seus fundamentos e validade, e sua relação com as teorias científicas”. Trata-se de uma visão que expressa uma generalização que cabe em qualquer área. Relacionando especificamente a palavra método ao processo ensino/aprendizagem, devemos também observar o que afirma Libâneo (1996, p.149), tendo em vista que sua concepção envolve os sujeitos e os meios:

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao como o processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. (...) As características dos métodos de ensino estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios. (LIBÂNEO, 1996, p.149).

Na categoria políticas públicas para inclusão escolar, buscamos verificar quais os conhecimentos dos professores sobre os direitos, deveres e papéis de cada agente envolvido no processo escolar. Desta maneira foi possível verificarmos quais aspectos políticos que interferem diretamente no sucesso escolar do aluno surdo foram apropriados pelos educadores ao longo do curso.

Na categoria língua de sinais, procuramos averiguar quais concepções os professores possuem sobre os conceitos de língua e linguagem, assim como das diferenças entre as línguas orais e visuais, o que causa grande impacto na prática pedagógica do educador de alunos surdos. Desse jeito, os dados nos possibilitaram inferir sobre quais profissionais encontram-se de fato habilitados para lecionar para o alunado em questão.

Já na categoria características da surdez procuramos identificar o percentual de professores que conseguiam diferir entre surdos e deficientes auditivos, bem como as individualidades de cada sujeito que podem fazer ou não uso da língua de sinais, ou leitura labial, uma vez que utilizam a comunicação

espaço-visual para conhecer o mundo. Diferenciar estes conceitos indica se o educador possui formação apropriada, se se apropriou dos conhecimentos debatidos, ou ainda se necessita passar novamente por processos de formação continuada.

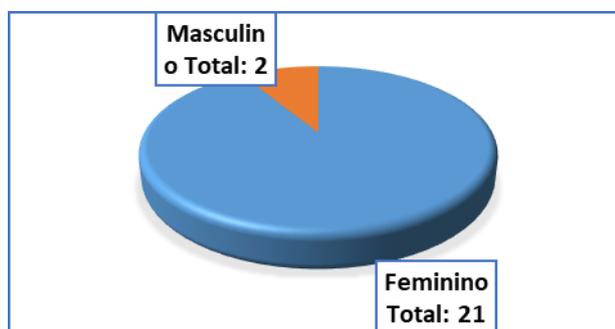
As perguntas dos questionários fechadas (múltiplas escolhas) e abertas (dissertativas) são discutidas e comentadas no sentido de responder às perguntas enumeradas no início deste trabalho sobre o título de Problematização e Hipóteses.

Adotou-se a abordagem quantitativa, articulando-se com a porcentagem. A segunda etapa deste capítulo compõe-se de uma abordagem qualitativa, abordando o estudo mediante a fundamentação teórica.

O Gráfico 1 apresenta o grupo deste do estudo, composto pelos professores cursistas, com os vinte e três alunos respondentes desta pesquisa.

Distribuição dos professores segundo o gênero:

Gráfico 1: Gênero dos entrevistados

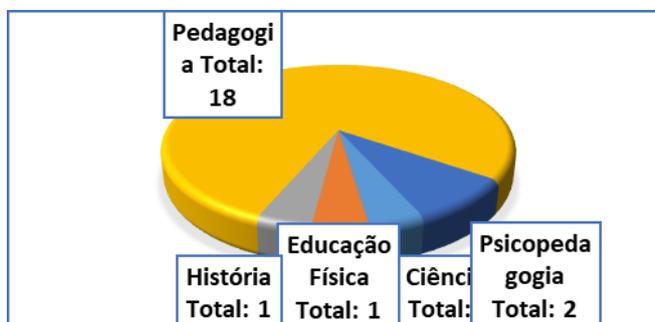


Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados coletados, o índice de professores do sexo feminino é predominante no curso *Eu recebi um aluno surdo. E agora?* refletindo a condição geral da profissão docente no país. Segundo o Censo dos professores realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais), no Brasil 85% dos professores da educação básica são do sexo feminino.

Notamos no Gráfico 2 que 78%, ou seja, o maior índice dos participantes desta pesquisa são Pedagogos e apenas 8,6% são Psicopedagogos e 4,3 % dos entrevistados são formados em História, Educação Física e Ciências, demonstrando que o maior interesse sobre a temática da educação de surdos figura entre os docentes polivalentes.

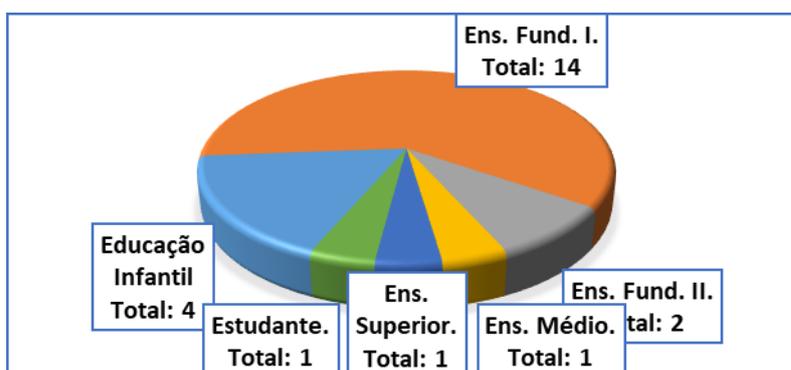
Gráfico 2: Área de formação dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

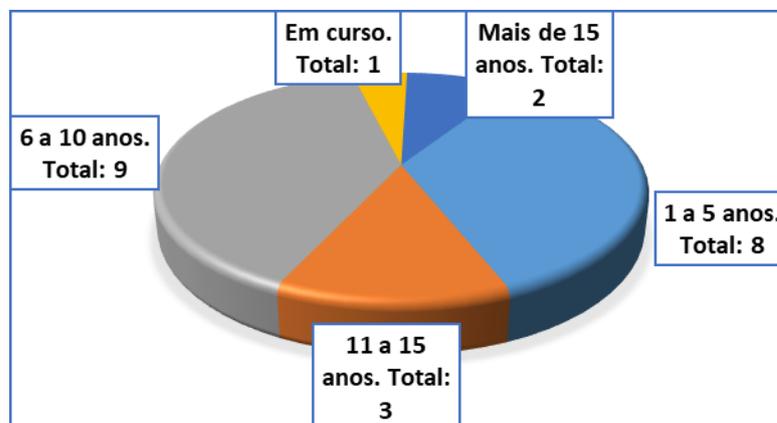
Observando o Gráfico 3, é possível percebermos que 60%, dos entrevistados para esta pesquisa atuam no Ensino Fundamental I, foco principal deste estudo devido a linha de pesquisa do Programa de Mestrado. 8,6% atuam no Ensino fundamental na rede de Santos e 4,3 % dos entrevistados são docentes formados, funcionários da rede, mas que atuam em outros cargos, e lecionam fora da rede Municipal no Ensino Médio e Ensino Superior. Apenas uma cursista declarou-se estudante, e é a aluna surda que atua como interprete de Libras na rede Municipal de Santos.

Gráfico 3: Área de Atuação dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

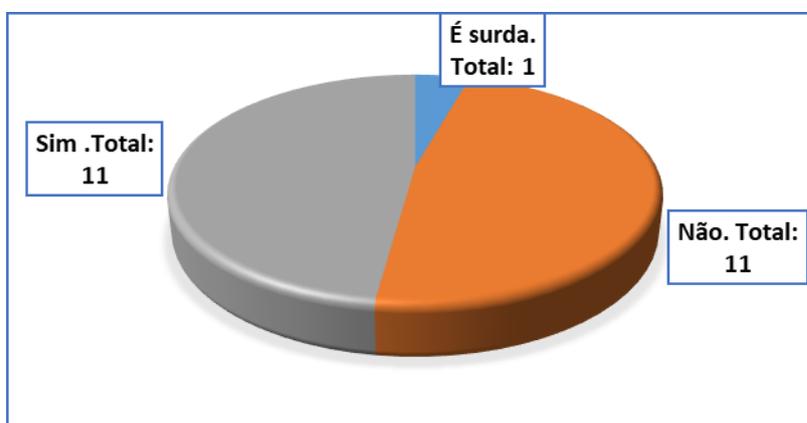
Gráfico 4: Tempo de formação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o Gráfico 4 nota-se que 39% dos participantes da pesquisa são formados de 6 a 9 anos, 34% formaram-se no período de 1 a 5 anos, 13% já estão formados a mais de 15 anos, enquanto 13% possuem de 11 a 15 anos de formação, e apenas 4,3% ainda não formou-se. Estes dados tão heterogêneos nos mostram que apesar dos diferentes tempos de formação dos docentes, o interesse em aprimorar suas práticas docentes no atendimento ao aluno surdo independe da época em que sua formação aconteceu, o que pode evidenciar lacunas formativas nesta área temática há mais de 15 anos.

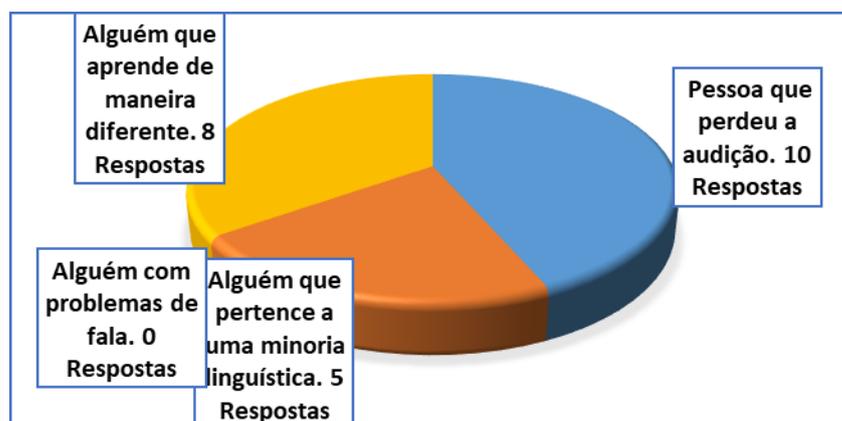
Gráfico 5: Teve contato com aluno surdo?



Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível afirmarmos observando o Gráfico 5 que 47,8% dos docentes inscritos não tiveram contato com alunos surdos, enquanto o mesmo percentual já teve contato com alunos surdos. Apenas 4,3% o que equivale a uma entrevistada é surda. Os números nos indicam a preocupação em adquirir formação para a prática docente adequada, quanto ao atendimento ao aluno surdo tanto para o docente que já passou pela experiência de lecionar para surdos como para aqueles que ainda não tivera esta experiência. Estes números podem evidenciar o quanto os docentes de forma geral sentem necessidade de ampliar seus conhecimentos e melhorar a sua formação quanto a esta temática.

Gráfico 6: Como você define a pessoa surda?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta pergunta pretendeu avaliar se os professores percebiam o surdo como alguém com uma singularidade linguística ou pela ótica da deficiência.

É possível afirmarmos, com base na leitura dos Estudos Surdos (2006), que há uma luta contra a interpretação da surdez como uma deficiência, enquanto uma experiência de uma falta, pois os surdos, organizados enquanto grupo, não se definem como deficientes auditivos, e sim de forma cultural e linguística. (WRIGLEY, 1996, p.12)

O professor deveria a priori ter relativo conhecimento sobre a comunidade surda, e saber que a definição da surdez pelos surdos passa mais por sua identidade grupal do que por uma característica física e limitante.

Conforme nos mostra Behares (2000), historicamente a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e deixou

de incluir a experiência da surdez considerando os contextos culturais e psicossociais nos quais a pessoa surda se desenvolve.

A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais do que uma questão de audiologia, é uma questão de significado.

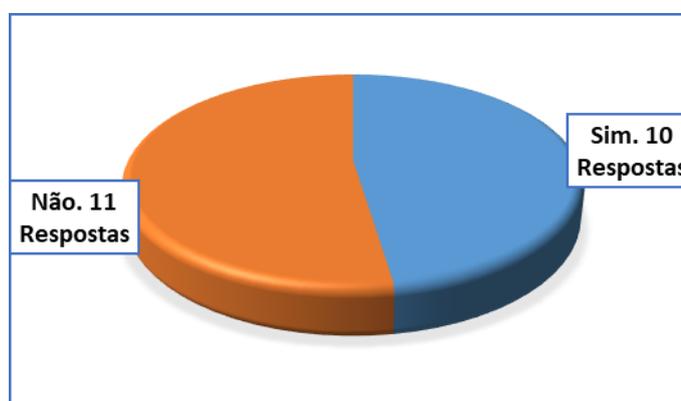
Os linguistas definem as pessoas surdas como formadores de uma comunidade linguística, valorizando e reconhecendo pública e oficialmente a cultura como um importante aspecto da vida das pessoas Surdas.

Estas visões não são simplesmente diferenças de atitudes, elas implicam diretamente sobre o modo como as pessoas surdas são tratadas.

A abordagem médica enfatiza a prioridade de normatizar as pessoas surdas, enquanto a visão cultural implica na aceitação das mesmas.

Assim sendo, as pessoas surdas veem-se a si mesmas como minoria cultural e linguística, e os professores compreenderem esta definição, implica uma maior possibilidade de sucesso nas relações em sala de aula.

Gráfico 7: Você conhecia a distinção entre Surdo e Deficiente auditivo?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Skliar (1997) afirma que é possível pensar “o surdo” partindo de duas definições distintas uma clínica e a outra sócia antropológica. Na visão clínica enfatiza-se a perda da audição, onde o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. O autor citado também define que a surdez não é uma doença que precisa de cura, mas uma condição que necessita ser aceita.

De acordo com Sasaki (2005), deficiência auditiva, perda total ou bilateral de 25 (vinte e cinco) decibéis (db) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferida nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”

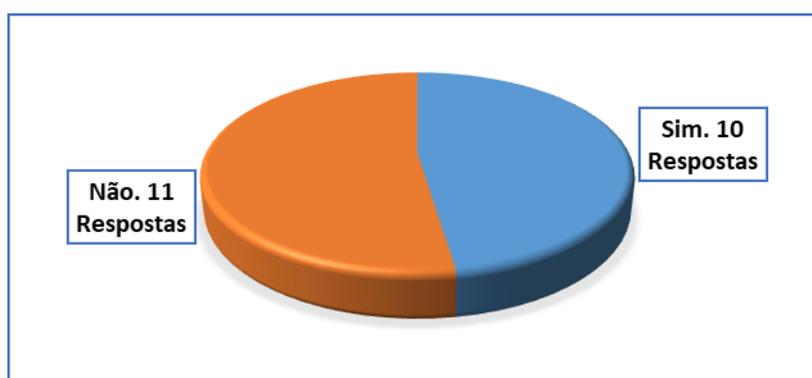
(art. 3º, Resolução nº 17, de 8/10/03, do CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência). Porém em 2/12/04, o Decreto nº 5.296, de 2/12/04, alterou de 25 decibéis para 41 decibéis, a definição de Deficiência Auditiva.

Dependendo do grau, os deficientes auditivos conseguem fazer uso da língua oral, leitura labial e nem sempre utilizam a língua de sinais.

Poderíamos adotar a definição que coloca os surdos como pessoas que utilizam à comunicação espaço-visual como principal meio de conhecer o mundo em substituição à audição e à fala. Eles são usuários da língua de sinais, sua audição não é funcional na vida comum.

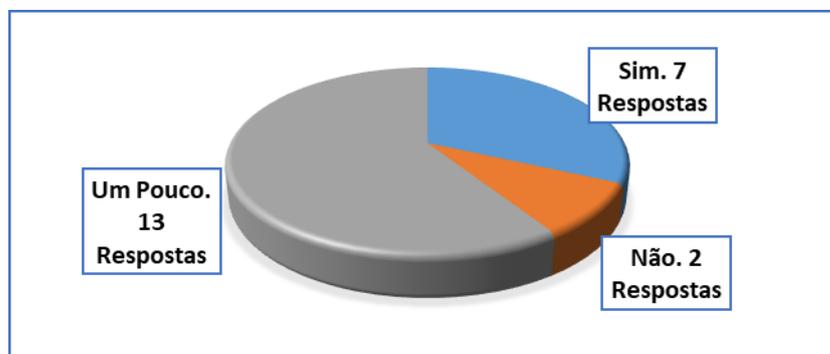
É primordial para o docente conhecer esta distinção para a efetiva escolarização do aluno surdo.

Gráfico 8: Você se acha apto para se comunicar com os surdos de forma eficiente?



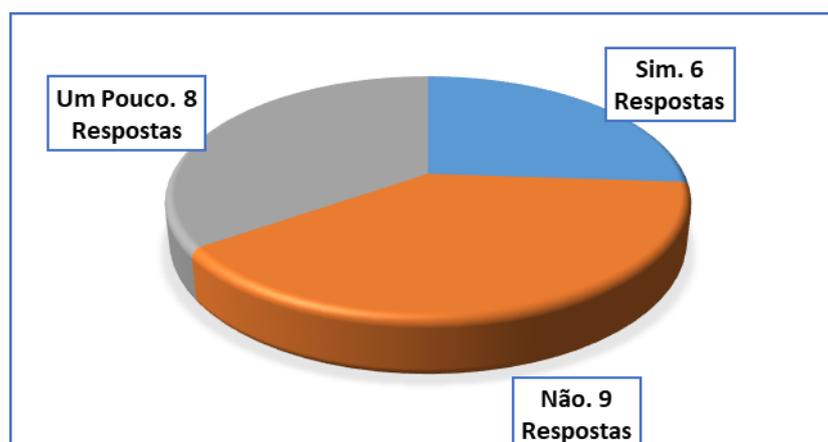
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 9: Você tem dificuldades para trabalhar com aluno surdo?



Fonte: Elaborado pelo autor.

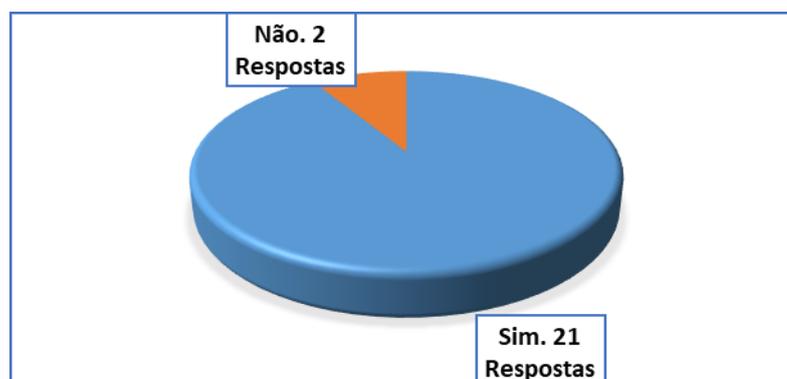
Gráfico 10: Você tem formação pedagógica para trabalhar com o aluno surdo?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando as três questões anteriores, foi possível inferirmos que os professores participantes da pesquisa, da rede de Santos, não se acham aptos para trabalharem com alunos surdos. A causa apontada é a não formação específica para o atendimento ao alunado surdo, o que denota a relevância da pesquisa, bem como proposta de produto final.

Gráfico 11: Com relação ao atendimento educacional do aluno surdo, você sabia que o mesmo possui o direito de ser instruído em sua língua materna?

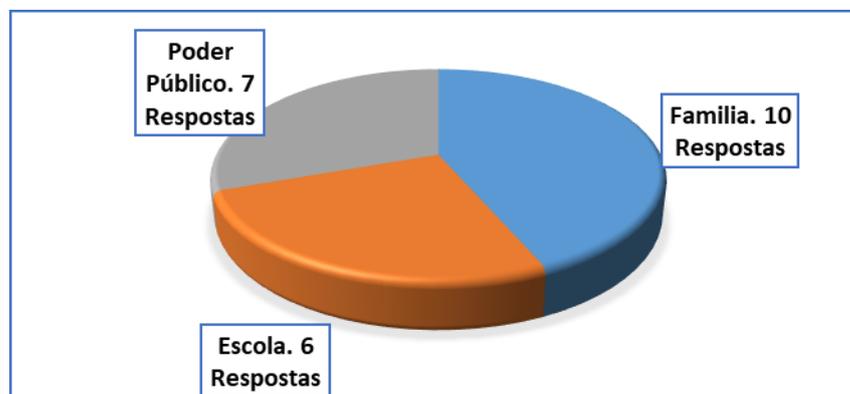


Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito à orientação de metodologias de ensino que contemplem as especificidades linguísticas dos educandos, e em relação às adaptações de conteúdos e elaboração de atividades que privilegiem a modalidade da língua que é visual-gestual, de maneira a contemplar as legislações vigentes, que garantem aos surdos o direito de serem instruídos na sua língua materna, e os respondentes da pesquisa em 91% das vezes,

reconhecem este direito. Tal direito é resguardado pelo capítulo IV do decreto 5.626 de 2005, artigo 14, § 1º do caput II.

Gráfico 12: A quem é dado o direito escolha sobre em qual língua o aluno surdo será instruído?



Fonte: Elaborado pelo autor.

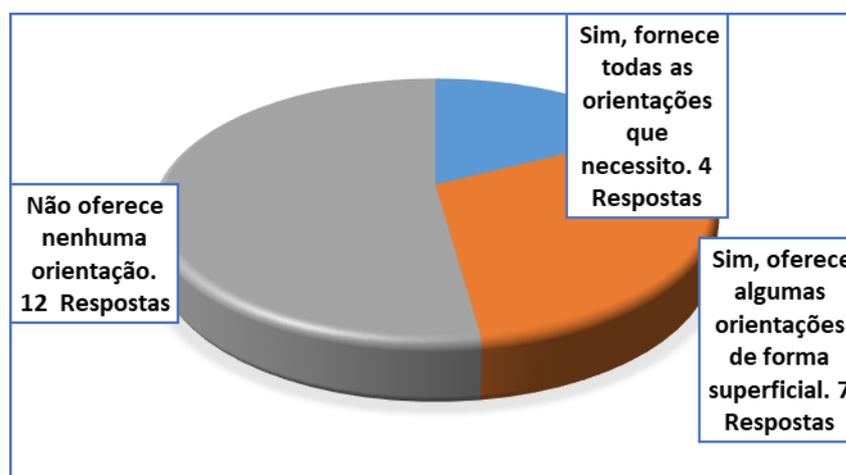
O artigo 16 do decreto acima citado, nos deixa claro que a modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Goldfeld (1997) ressalta que, no decorrer do desenvolvimento infantil, a criança passa por diversas mudanças, e a língua é um dos principais instrumentos que permeiam esse processo. Para a criança surda, portanto, se a família rejeitar a Língua de Sinais, esse processo de desenvolvimento pode ficar fragmentado, pois ela não poderá aprender a língua oral de forma espontânea, como a criança ouvinte. Nesse sentido, a aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, mediante suas relações sociais, o acesso aos conceitos de sua comunidade, os quais passará a utilizar como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e ver o mundo característico da cultura de sua comunidade.

De acordo com Quadros (2004), o surdo tem direito a educação e o português deve ser ensinado como segunda Língua. Assim sendo, é responsabilidade da escola apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, promovendo estratégias que permitam a aquisição e o

desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua. A autora esclarece que é necessário acontecer a educação bilíngue e que este é o papel da escola nesse processo.

Gráfico 13: A instituição em que você trabalha, oferece orientações sobre como trabalhar com alunos surdos?



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o artigo 1º, para garantir o atendimento educacional especializado é necessário que as instituições federais de ensino promovam cursos de formação de professores, o ensino e uso da Libras, a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; ofertar, desde a educação infantil, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; e também que mantenha professor de Libras ou instrutor de Libras, professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, adote mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa, adote mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos, dê acesso às novas tecnologias de informação e comunicação,

bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

As escolas devem ter um conjunto de normas assumidas na prática, e de maneira colegiada, para que ocorram mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuem para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos. A formação continuada, e em serviço, deve ocorrer a partir das situações problemáticas dos professores.

Mantoan (2007, p.18-21) afirma que “a inclusão escolar pegou a escola de calças curtas”; o que evidencia a dificuldade dos gestores desempenharem funções formativas, mediante a diversidade das necessidades educacionais especiais.

Gráfico 14: Na sua concepção, qual o papel do intérprete de Libras?

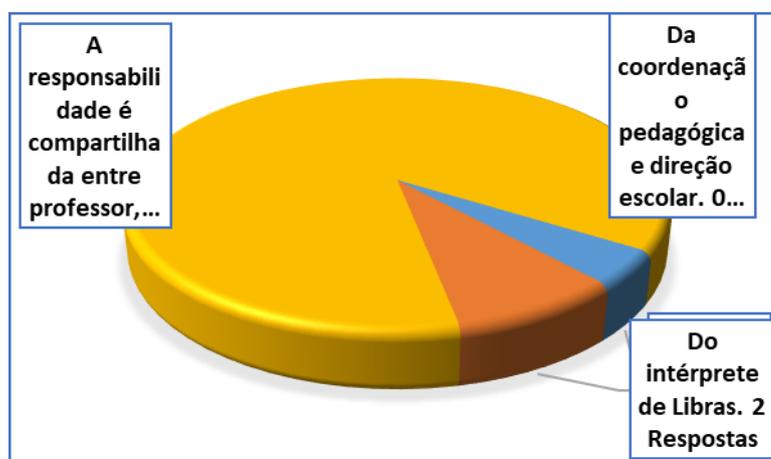


Fonte: Elaborado pelo autor.

O trabalho do intérprete deverá ser somente o de interpretar e não de ministrar aulas de sinais em sala de aula, substituindo o professor em uma escola.

Seu papel é o de mediador da aprendizagem e não de agente, conforme decreto 5.616 que regulamenta a Lei de Libras, e a Lei 12319 que regulamenta a profissão, bem como o código de ética de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2004).

Gráfico 15: Em sua opinião, de quem é a responsabilidade no sucesso da escolarização do aluno surdo?



Fonte: Elaborado pelo autor.

É bastante importante verificarmos através da análise das respostas, que os professores da Rede de Santos entendem o sucesso da escolarização dos alunos surdos como de responsabilidade compartilhada entre professores, gestores e intérpretes de Libras.

Esse processo está diretamente relacionado ao que vem sendo especificado pelas diretrizes da política nacional:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (VI DPNEE, p.15 e 16).

Quadro 5: Resultados por categoria: Legislação

CATEGORIA:
1. Legislação
RESULTADOS ENCONTRADOS:
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dos 23 respondentes, 21 afirmaram saber que os surdos possuem direito de serem instruídos em sua língua materna; ▶ No fórum sobre legislação dos 23 respondentes apenas 3 sabiam que o Brasil é um país Bilíngue; ▶ Apenas 10 respondentes ou 43% tinham conhecimento de que a família detém o direito de escolha sobre em qual modalidade o aluno surdo será instruído; ▶ 47% dos respondentes acreditavam que o papel da intérprete é tutorar o aluno surdo em todos os ambientes educacionais; ▶ Apenas 7% dos respondentes nos fóruns disseram que sabiam que o aluno surdo tem direito às adaptações curriculares de grande e pequeno porte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 6: Resultados por categoria: Características da Surdez

CATEGORIA:
2. Características da Surdez
RESULTADOS ENCONTRADOS:
<ul style="list-style-type: none"> ▶ 43% dos entrevistados entendem o surdo como “Pessoa que perdeu a audição”, enquanto apenas 5% respondeu que entende o surdo como “Alguém que pertence a uma minoria linguística” ▶ 47% dos entrevistados não conheciam a diferença entre Surdo e Deficiência auditiva; ▶ No fórum, 84% dos entrevistados disseram desconhecer a existência de uma Cultura Surda;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 7: Resultados por categoria: Língua de Sinais

CATEGORIA:
3. Língua de Sinais
RESULTADOS ENCONTRADOS:
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Durante os estudos na plataforma EAD, 62% dos entrevistados disseram achar a língua de Sinais desnecessária; ▶ Apenas 3% dos entrevistados disse que sentia vontade de aprender mais sobre a língua de sinais; ▶ Apenas 2% dos entrevistados sabia que a Libras é uma língua de outra ordem, em que os verbos não são conjugados, não há uso de artigos, preposições, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 8: Resultados por categoria: Procedimentos metodológicos do professor

CATEGORIA:
4. Procedimentos metodológicos do professor
RESULTADOS ENCONTRADOS:
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Durante a realização do curso foi solicitada tarefa com um Plano de aula que atendesse as necessidades dos alunos surdos. Apenas 6 entrevistados, mesmo após referencial teórico apresentado, apresentaram proposta coerente com as necessidades dos alunos surdos. ▶ Na questão dissertativa, ao final do curso em que o professor foi solicitado a responder em caso de nova oferta de curso o que ele gostaria de aprender, 69% dos entrevistados solicitou abordagens práticas para o ensino do surdo. ▶ 43% dos entrevistados não se considera apto para comunicar-se com pessoa surda; ▶ Apenas 30% dos respondentes consideram-se aptos para trabalhar com aluno surdo; ▶ Apenas 23% julga ter formação pedagógica para atendimento ao aluno surdo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9: Resultados por categoria: Políticas

CATEGORIA:
5. Políticas
RESULTADOS ENCONTRADOS:
<ul style="list-style-type: none"> ▶ No fórum 7 respondentes, ou 30% disseram desconhecer as normativas do MEC para o atendimento ao aluno surdo. ▶ Apenas 17% informam que a instituição em que trabalham oferecem orientações apropriadas sobre como trabalhar com o aluno surdo; ▶ 52% dos entrevistados afirmam que a instituição em que trabalham não oferece nenhuma informação sobre como trabalhar com o aluno surdo; 24% dos respondentes em fórum afirmaram que a equipe gestora não conhece/não, e/ou não respeita e ou/não coloca e prática o que preconizam as políticas públicas para a inclusão

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1. CONSIDERAÇÕES

Após a apresentação dos gráficos e de sua discussão, devemos recordar os princípios qualitativos deste estudo, bem como o seu objetivo principal de subsidiar os professores da rede municipal de Santos, direcionado pelo problema de como garantir uma formação que possa conduzir a aprendizagem do aluno surdo. Dentro desta concepção o projeto provocou algumas reflexões significativas, uma vez que os professores puderam discutir as suas práticas e ter acesso a materiais antes desconhecidos pela maioria deles, conforme relatado nos fóruns durante o curso.

As colocações hipotéticas iniciais tiveram sua confirmação quando os cursistas começaram a relatar no ambiente virtual de aprendizagem o que haviam adquirido de conhecimento novo, ao longo do curso, ainda sob a incerteza da prática do outro, mas com maior perspectiva sobre a realidade singular vivenciada pelos alunos surdos, e passaram a discutir, questionar situações do processo de ensino aprendizagem, que antes não permeavam seu repertório pedagógico.

Enquanto produzíamos material formativo para o curso a distância, no intuito de coletar dados para a pesquisa, tivemos a oportunidade de

resinificarmos vários conceitos, refletirmos sobre a sua própria práxis e ampliarmos assim nossos conhecimentos. Neste sentido a pesquisa-ação mostrou-se uma metodologia bastante útil e desafiadora.

No intuito de formar os docentes da rede de Santos, o pesquisador aproveitou a oportunidade para sua auto formação continuada, na reflexão que este projeto de pesquisa-ação proporcionou. A questão da aprendizagem profissional, temos nosso projeto corroborado por Melis (1995, p.11):

Toda a aprendizagem profissional significativa é experienciada e a aquisição de conhecimentos que colaboram para a aprendizagem deveria ocorrer interativamente com e por meio de situações reais e práticas. (MELIS, 1995, p.11).

A prática orientou-se pelos cinco itens da pesquisa-ação, porém tendo a cautela do aspecto da comunicação, de socialização de saberes, de informações. Para isso, os conhecimentos sobre as singularidades dos surdos, contribuíram na primeira etapa, que foi o de planejarmos um curso com conteúdos realmente significativos e que poderiam de fato mudar a prática dos docentes cursistas.

Houve sempre uma partilha de saberes saudável, democrática e ter uma participante surda contribuiu enormemente para evidenciarmos na prática a necessidade de pensarmos em conteúdos adaptados, recursos visuais, filmes com legenda e estratégias que incluíssem de fatos os surdos nas atividades educativas. Foi considerado como os humanos (surdos e ouvintes) conseguem assimilar as informações, resultando assim, na necessidade de uma variação de práticas, considerando também os aspectos da herança cultural dos sujeitos envolvidos.

Esta pesquisa-ação teve o objetivo de subsidiar a discussão, a elaboração de novas práticas, pois os docentes em formação precisam de novas orientações pedagógicas específicas, percorrida neste caso, por um método interativo. Vista desta forma, a mentalidade de receitas e recursos prontos se traduziria num empobrecimento dos potenciais metodológicos. A escolha de tal metodologia, muito bem orientada e pontuada no momento do exame de qualificação, pela banca, acabou por tornar-se uma forma de conduzir o pesquisador a uma auto-formação continuada, para buscar novos conhecimentos sobre a formação.

Desta forma, cabe refletir sobre a colocação de Schön (1987):

A reflexão sobre a ação, que incide nas atitudes, estratégias e pensamentos após ter terminado a atividade letiva, e a reflexão na ação, que incide nos acontecimentos e modos espontâneos de agir e de pensar durante a atividade letiva (SCHÖN, 1987, p. 28).

Torna-se necessário lembrar que a formação se dá pela mediação entre quatro elementos: o formador, os formandos, o objeto da formação ou o saber e o método. Melis (1995, p. 24) entende que hoje, “para a formação de professores as propostas deveriam colaborar na transformação do professor de mediador do saber escolar para o organizador do ambiente educativo”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e da existência de transformações profundas que caracterizam o mundo contemporâneo, apontando para uma nova forma de olhar o significado do ato de pesquisar em educação.

Neste estudo buscou-se desenvolver uma noção de pesquisa como práxis, procurando um caminho que viesse privilegiar a participação dos sujeitos da pesquisa, numa abordagem colaborativa, tendo como eixo a reciprocidade, pois se entendeu que uma parte importante de um estudo associado à ação pressupõe a capacitação, para se transformar o esforço da pesquisa bibliográfica numa oportunidade de construção coletiva do conhecimento do objeto pesquisado subsidiando as soluções a serem encontradas conjuntamente.

Inicialmente, foi construído e socializado um referencial teórico através de uma pesquisa bibliográfica, buscando analisarmos a evolução da formação de professores, e em particular, da rede Municipal de Santos, tentando relacionarmos conceitos com o processo de formação de professores na modalidade a distância, e do atendimento eficaz ao aluno surdo, para torná-los aptos ao ensino na realidade singular destes educandos.

Este corpo teórico e os resultados das análises dos dados foram discutidos com os docentes cursistas envolvidos na pesquisa, com o propósito de verificar quais as necessidades formativas dos professores quanto ao atendimento ao aluno surdo, com o propósito de enriquecer as suas conclusões, de contribuir para o desenvolvimento de uma formação que viesse de encontro às suas expectativas, provocando-lhes novas reflexões sobre as suas práticas educativas inclusivas, para incitar-lhes a busca pela formação continuada.

Ainda cabe reiterar que é necessário repensar o uso da pesquisa-ação, uma vez que esta surge em debates para saber em que medida realmente pode-se chamá-la de pesquisa. Para este trabalho, a questão se responde ao ter servido de instrumento teórico-metodológico, quando se definiu o problema da pesquisa: formar docentes pelo envolvimento ativo, num processo coletivo, de reflexão e construção de suas próprias práticas, conscientes, críticos e

capacitados técnica e competentemente. Faz-se necessário um processo de formação que proporcione tais condições, pela vivência, para conduzi-los à incorporação das requeridas competências e habilidades.

Por outro lado, a pesquisa-ação acabou por redefinir a própria pesquisa, cuja estratégia conduziu a uma nova proposta didática, metodológica na elaboração do curso base para a coleta de dados, quanto para a elaboração do produto final.

Ao utilizarmos de atividades, vídeos e textos que situassem os docentes quanto às reais singularidades e necessidades educacionais diferenciadas do alunado com surdez e após as discussões em fóruns, concluímos que o docente não pode ser meramente um transmissor de conhecimentos generalistas e pré-planejados, uma vez que sua postura reflexiva se faz necessária, além de um profundo conhecimento da cultura surda e matérias afins para as adaptações curriculares necessárias, bem como para a consolidação desenvolvimentista dos educandos surdos.

Como palavras finais, propomos alguns encaminhamentos a uma sólida formação para atendimento ao alunado com surdez, considerando alguns aspectos:

- 1) Formação que deixe clara a necessidade de uma busca à Cultura Surda e responsabilidade pelo respeito e continuidade desta;
- 2) Compreensão dos fenômenos das sociedades complexas, suas relações entre os indivíduos com similaridades e diferenças;
- 3) Internalização dos conceitos de inclusão e exclusão para compreensão de seus processos;
- 4) Domínio de diversas teorias, metodologias e técnicas focadas na aprendizagem do aluno surdo, especialmente no que tange aos recursos visuais, adaptações curriculares, estas aliás possuidoras de pouco material voltado ao fazer o outro aprender;
- 5) Rompimento com a cultura da transmissão para a cultura de gestão de saberes reflexivos, do próprio e do outro;
- 6) Foco na visão de que o aluno não é conivente com a história de vida do professor e de sua formação, portanto para ser inteirado do que se deve e para que se deve aprender;

- 7) Consideração de aspectos externos à formação, como intrínsecos relevantes à compreensão dos problemas oriundos do processo de ensino aprendizagem;
- 8) Exercício de práticas diversas, preferencialmente no coletivo.

Parece-nos que o caminho mais apropriado para a formação continuada do professor de alunos surdos em processo de inclusão escolar, seria o de discussões, de leituras, de análises que podem ser feitas de forma pontual em pequenos grupos, no ambiente presencial ou a distância. O que pudemos observar é que as alternativas pedagógicas ganham um espaço rico de concretização quando se tem a oportunidade de discuti-las com os colegas e à luz de textos teóricos produzidos a partir das demandas que foram levantadas durante a pesquisa.

Termos uma aluna surda participante do curso e da pesquisa foi extremamente válido e enriquecedor e de acordo com Sánchez (1990, p.173): “... neste processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos”.

O curso EAD proporcionou um espaço contínuo de estudos, no qual os professores foram permanentemente desafiados a responder para si “Qual é a melhor forma de ensinar ao aluno surdo? O que é preciso considerar? ”

O processo de apropriação proporciona no indivíduo a reprodução das aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem - por meio da qual se generaliza e transmite a experiência da prática sócio histórica da humanidade”. (DIAS FACCI,2004, p.203)

As complexidades do tema, bem como a riqueza do mesmo, permitem por ora, apenas contribuir para a expansão do debate e o processo que estamos buscando, talvez nos auxiliem a lidar melhor com as propriedades que historicamente os surdos vêm construindo e, para isso, não se pode perder de vista o mundo dos diálogos e das pesquisas.

7. PROPOSTA DE PRODUTO FINAL

Como proposta de produto final propomos um segundo curso na modalidade EaD, a ser produzido pelo pesquisador e ofertado pelo Núcleo de Educação a Distância na rede Municipal de Santos, com o título “Ideias práticas para atuar com alunos surdos no ensino regular”.

7.1. INTRODUÇÃO

No ano de 2016 foi oferecido o curso “*Eu recebi um aluno surdo. E agora?*”, que visava oferecer conhecimentos teóricos aos docentes quanto às singularidades do educando surdo. Na avaliação final foi questionado sobre quais aspectos seriam interessantes abordarmos no caso de nova oferta de curso na área da surdez. A maioria dos cursistas respondeu que gostariam de atividades práticas para o atendimento ao aluno surdo incluído em sala regular.

Neste sentido, a proposta de oferecermos um curso de Formação Continuada com o título “*Ideias práticas para atuar com alunos surdos no ensino regular*”, tem como objetivo subsidiarmos de maneira prática os docentes quanto aos recursos metodológicos e tecnológicos que atendam as singularidades linguísticas e culturais dos Surdos.

Muito tem se falado sobre a questão da inclusão escolar de pessoas com deficiência e acessibilidade. Entretanto, grande parte das medidas efetivas voltadas para a inclusão educacional restringem-se unicamente à disponibilização de um tradutor-intérprete de Libras em sala de aula. Esquece-se, desta forma, que grande parte dos docentes do ensino regular que atendem os estudantes surdos têm pouco ou nenhum conhecimento sobre as especificidades linguístico-culturais do sujeito surdo e que o ato educativo transcende a transposição de uma língua para outra.

7.2. OBJETIVOS

Apresentarmos propostas teóricas e principalmente práticas para o atendimento ao aluno surdo em processo de inclusão em sala de aula e nos demais âmbitos da escola regular, bem como proporcionarmos acesso ao conhecimento e subsídios para uma prática pedagógica qualificada.

7.3. PRODUTO - PROJETO DO CURSO: IDEIAS PRÁTICAS PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Público Alvo

Professores da Educação Básica compreendendo o Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Santos em exercício.

Número de cursistas

50 cursistas

Tempo Estimado

8 Semanas

Carga horária:

45 horas

Cronograma:

Introdução e Ambientação: 1 semana

Contextualização: 1 semana

Unidade I: 1 semana

Unidade II: 1 semana

Unidade III: 1 semana

Semana de recuperação: 1 semana

ACC: 1 semana

Avaliação: 1 semana

Unidades Temáticas:

Introdução

Regramento do curso, disponibilização do material informativo sobre o curso (termo de participação, guia do cursista, tutoriais e outros).

Ambientação

Reconhecimento e utilização das ferramentas do ambiente;

Mensagem de boas-vindas;

Apresentação pessoal;

Preenchimento do perfil;

Objetivos específicos da unidade: Reconhecer e familiarizar-se com o ambiente e os participantes; utilizar adequadamente o ambiente e suas ferramentas; escrever o perfil pessoal; escrever mensagem de boas-vindas; justificar interesse e expectativa no curso; reconhecer a importância do trabalho em equipe para uma participação mais efetiva nesse curso.

Contextualização

Apresentação do curso;

Para início de conversa:

3 Vídeos de aproximadamente 10 minutos gravados por mim, pontuando as singularidades do aluno surdo.

Objetivos específicos:

Apresentar a temática e dinâmica do curso;

Compreender quem é sujeito surdo, para poder aplicar os recursos práticos de maneira efetiva.

Levantar conhecimentos prévios;

Unidade I – LIBRAS – RECURSOS PRÁTICOS

Objetivos específicos:

Compreender o status de língua da Libras;

Dominar os sinais básicos para comunicação inicial;

Reconhecer as peculiaridades do processo de leitura e escrita dos sujeitos surdos.

Unidade II – RECURSOS TECNÓLOGICOS

Objetivos específicos:

Conhecer os principais recursos tecnológicos (games, apps, softwares) para auxiliar na escolarização do aluno surdo.

Unidade III – ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Objetivos específicos:

Conhecer sobre as adaptações curriculares.

Conhecer as etapas e métodos de produção de materiais didáticos.

Conhecer das especificidades do material didático bilíngue.

Planejar materiais didáticos bilíngues

Atividade de Conclusão de Curso (ACC);

ACC: Atividade de ppt sobre as ideias práticas para atuar com aluno surdo na sala regular

Objetivos específicos:

Revisar o conteúdo estudado;

Produzir um ppt baseando-se no material oferecido durante o curso.

Avaliação:

A avaliação será formativa ao longo do curso, sendo observada por meio das atividades propostas. Ao término haverá uma atividade somativa que contempla a produção de um ppt para compartilhar em htpc nas escolas, elaborado a partir dos subsídios oferecidos no curso.

Metodologia:

Por meio de textos e vídeo aulas, ressalta-se a importância de conhecer as singularidades do aluno surdo, bem como subsidia o docente com recursos práticos para ações pedagógicas pertinentes. Com o apoio de apresentações, vídeos, fóruns e exemplos, haverá o estímulo a reflexões e debates sobre a temática a fim de ampliar as experiências, oportunizando a produção de um

power point para que cada cursista possa atuar como um multiplicador, pautado nos ensinamentos deste curso.

(Para descrição detalhada do conteúdo a ser trabalhado, vide Apêndice E).

7.4. REFERÊNCIAS PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO

ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. São Paulo: Arara Azul, 2010.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W.P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Vol. 2. São Paulo: Edusp, FAPESP, Fundação Viate, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas**. Porto Alegre: Medicação, 2009.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

KELMAN, C. A. **Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias**. In: FERNANDES, E. Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: <<http://www.aecop.com.br/artigo/o-planejamento-escolar--jose-carlos-libaneo.html>> acesso em 30 jun.2017.

NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais** disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf> Acesso em 05/07/2017.

OATES, E. Linguagem das mãos. Ed. Santuário: São Paulo, s/d. In: ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. São Paulo: Arara Azul, 2010.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidades e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

RAMOS, C. R. **LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros**. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Data de acesso: 12 ago. 2015.

SACKS, O. **Vendo vozes. São Paulo**: São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

8. REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br 2013**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: Ibpex, 2014.
- ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Coordenação Fábio Sanchez. 4.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**. Portugal: Porto, 1986.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em escolas reflexivas**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. São Paulo: Arara Azul, 2010.
- ALONSO, M. **Tecnologias e formação a distância de gestores escolares**. In: Virtual Educa 2005, Cidade do México, MX, 2005.
- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedagoga**. v. 13, n. 10, 2005.
- AMARO, K.N.; BRUSAMARELLO, S; CAMPOS, F.C.G.; CORAZZA, T.D.M. XAVIER, R.F.C. Análise da organização temporal em escolares com dificuldade de aprendizagem. **Revista efdeportes.com**. Ano 13 N. 127, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARRIENS, M., ASSIS, C. A. S; TEIXEIRA, J. M. Entre a cultura surda e a cura da surdez: análise comparativa das práticas da Igreja Batista e da Igreja Internacional da Graça de Deus. **Revista Cultura y Religión**, v. II, 3, p. 1-17, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria, UFSM, 2000.
- BEHRENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000.
- BENNE, K. D, BRADFORD, L.P & LIPPITT, R. **The laboratory method**. New York: John Wiley and Sons, 1964.
- BONETTI, D. A. et al (org). **Serviço Social e Ética: Convite a uma nova Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998

BORDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>acesso em: 12 jan. .2016

_____. Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. Constituição Federal. Brasília; Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CEB 04/98. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC; SEEP; 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Documento Introdutório), 1997.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. MEC; 2014.
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008.

_____. PCN-Adaptações Curriculares. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC/SEF. 1998.

_____. Resolução n. 17. Brasília, DF: CONADE. 2003.

CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W.P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Vol. 2. São Paulo: Edusp, FAPESP, Fundação Viate, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

CARRETEIRO, T. C. O. C. **A doença como projeto: uma contribuição à análise de formas de filiações e desfiliações sociais.** In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 87-96.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: editora Mediação, 2004.

CASTEL, R. **Metamorfoses da questão social.** Petrópolis, Vozes, 1998.

CASTRO, R. S. T. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1999.

CATANI, D. **Um lugar de produção e a produção de um lugar: História e historiografia da Educação Brasileira nos anos 80 e 90 – A produção divulgada no G.T. História da Educação.** São Paulo: ANPED, 2000.

COLELLO S. M. G.; LUIZE, A. **Aventura Linguística.** In: Revista Viver Mente & Cérebro. Suplemento especial nº5: Movimentos de Alfabetização. Coleção: Memórias da Pedagogia. São Paulo: vol. 5, nº 5, p. 15-23, 2005.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CORREIA, J. A. **Para uma Teoria Crítica em Educação,** Porto: Porto Editora, 1998.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** Brasília: SEESP/MEC, 2007.

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

DELORS, J. (Coord.). **Os quatro pilares da educação.** In: *Educação: um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, P. **Educação & Conhecimento - Relação necessária, insuficiente e controversa.** Petrópolis: Vozes, 2001.

ESPINOSA, B. **Ética** (Lívio Xavier, Trad., 3ª ed.). São Paulo: Atena, 1957.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. **LIBRAS em contexto**. Curso Básico. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.) **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. (Série NEAD Especial; n. 10.) Brasília, DF: INCRA/MDA, 2010.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Guanabara: 1987.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. **Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma escola duas línguas. Porto Alegre: Medicação, 2009.

FERREIRA, M. M. D. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa Surda**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

FONSECA, V. **Cognição e Aprendizagem**. Lisboa: Âncora Editora, 2001.

FONTOURA, C.E.S.; BRANCO, A.C. **Experiências e ações educativas em Educação a Distância desenvolvidas na Secretaria da Educação da Prefeitura do município de Santos**. 2008 – URL: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/520200854358PM.pdf> > Acesso em 28 Jan 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GATTI, B.; BARRETTO, E. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Siqueira de Sá. Brasília: Unesco, 2009.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Editora UEL, 1998, p. 373-377.

GOLDFELD, M. **A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexas, 1997.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2007.

HAHN, F. **Théorie de l'équilibre general**. In: Crise et renouveau de la theorie economique. Bonnel-Publisud, In: SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1999, p.28-37.

HELLER, A. Teoria de los sentimientos. Barcelona: Fontamara, 1979. In: SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1999, p.39-43.

HELLER, A. The power of shame. England: Routledge & Kegan Paul, 1985. In: SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1999, p.44-50.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança: os projetos de trabalho**, Porto Alegre: Artmed, 1998.

JODELET, D.: **Os processos psicossociais da exclusão**. In: SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1999, p.63-72.

JURDI, A. P. S. AMIRALIAN, M. L. T. DE M. O processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Mental: atuação do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 23, n. 2, p. 191-202, jun. 2004.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, C. C. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência** Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LEWIN, K.M. The costs of supply and demand for teacher education dilemmas for development. **International Journal of Educational Development**, v. 22, n. 3-4, p. 221-42, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. Disponível em: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MATTOS, M. G. NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil – Construindo o Movimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

MELIS, V. L. A. **Explicitação de conceitos em tecnologia educacional: uma abordagem etnográfica**. Tese de Doutorado. São Paulo: Mackenzie, 1995.

MENDES, G. M. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo**. In: José Geraldo Silveira Bueno, Geovana M. Lunardi Mendes, Roseli Albino dos Santos. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin editores, 2008, v. 1, p. 109-162.

MISKOLCI, R. **Um Corpo Estranho na Sala de Aula** In: Abramowicz, Anete e Silvério, Valter Roberto. (Editores) Afirmando Diferenças. Campinas, Papirus, 2005.

MOON, B.; LEACH, J.; **Designing open and distance learning for teacher education in Sub-Saharan Africa: a toolkit for educators and planners**. Washington, DC: The World Bank, 2003.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação & Sociedade**. 2008, vol.29, n.104, pp.791-814.

NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**, disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>, acesso em 2 ago. 2017.

NORONHA, S.C.C, COELHO, I.S. Formação do professor para a inclusão do aluno surdo. **UNISANTA Humanitas** – São Paulo: Vol. 5 nº 3, Volume Especial “Reflexões e Práticas no Ensino” p. 283– 290; p. 283. 2016.

NÓVOA, A. **Para um estudo sócio histórico e desenvolvimento da formação docente**. In: Teoria e educação. Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

NÓVOA, Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OATES, E. Linguagem das mãos. Ed. Santuário: São Paulo, s/d. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos e inclusão educacional**. São Paulo: Arara Azul, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky**, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em. Acesso em 19/3/2009.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006.

Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 16 Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966.

ORTIZ, L. C.; FREITAS, S. N. **Classe hospitalar: espaço de possibilidades pedagógicas**. Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão. Centro de Educação/UFMS, n.54, p. 01-02, fev. 2003.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PALLOFF, R. M; PRATT. K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço** / Rena M. Palloff e Keith Pratt; trad. Vinícius Figueira. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAUGAM, S. **“Introduction: la constitution d’un paradigme”, Conclusion**, in: PAUGAM, S., op. cit., 1996, pp.7-18,565-577.

PAULA, M. N. **Formação de professores na universidade: um espaço em construção**. Dissertação de mestrado. São Paulo. PUC, 2001.

PÉREZ, G. A. **O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissional reflexivo**. In: A. Nóvoa (coord). 1992. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos: o Narrar e a Política** In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIVETTA, E. Surdos e acessibilidade: análise de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 147-162, 2014.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Memorial da Educação de Santos**. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download.php?list.310>. Acesso em 10/12/2016.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

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

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: efeitos de modalidades e práticas pedagógicas**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia, WILLIAMS, Lúcia C.de Albuquerque. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

RAMOS, C. R. **LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros**. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Data de acesso: 2 ago. 2017.

RIBEIRO J. JR. **A Formação Pedagógica do Professor**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

RIOS, T. A. **Significados e Pressupostos do Projeto Pedagógico**. São Paulo: FDE, 1992.

ROCHA, C. **Projeto Tipográfico. Análise e Produção de Fontes Digitais**. São Paulo: Ed. Rosari, 2002.

RODRIGUES, D. (2003). "**Educação inclusiva. As boas e as más notícias**". In: Rodrigues, D. (org.). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto, Porto Editora, pp. 89-101.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista brasileira de educação especial**. 2012, vol.18, n.4, pp.615-628.

- ROMÃO, J. E. **Poder local e educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.
- SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.
- SACKS, O. **Vendo vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANCHÉZ, 1990. In: ALVES, M. R. **Inclusão do Aluno Surdo Num Mesmo Espaço Escolar, Com Alunos Ouvintes do Ensino Regular da Rede Particular**. Maringá/PR: Revista Eficaz, 2011.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. SARESP. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>> acesso em: 12 mar. 2017.
- SANTOS. Lei nº 572 de 05 de junho de 2006. **Estabelece a Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Santos**. D.O: Diário Oficial. Santos, 2006.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.
- SAWAIA, B. B. (2006). Espinosa: **o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas**. In I. C. M. Carvalho, M. Grün, & R. Trajber (Orgs.), *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental* (pp. 76-89, Coleção Educação para Todos). Brasília: Edições MEC/UNESCO.
- SAWAIA, B. B. (2009). **Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social**. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.
- SAWAIA, B. B. (Org.). (1999). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, M. O. E. da. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas**. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13, 135-153.
- SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKRTIC T. (Agosto, 1994). **Changing paradigms in special education**. In: STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SLOMSKI, V. G.; ARAUJO, A. M. P.; CAMARGO, A. S. S.; WEFFORT, E. F. J. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 13, n. 1, p. 131-150, 2016.

SOARES, E.; COELHO, M.O.; CARVALHO, S.M.R. **Capacidade funcional, declínio cognitivo e depressão em idosos institucionalizados: possibilidade de relações e correlações**. Revista Kairós Gerontologia, v. 15, n. 5, p. 117-139, 2012.

SPOSATI, A., coord. **Mapa da exclusão/inclusão social da Cidade de São Paulo**. São Paulo, EDUC, 1996.

SPOSATI, A., org. **Que cidade é esta?** Mapa da exclusão/inclusão da Cidade de São Paulo, Região Oeste 1. São Paulo. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Seguridade e Assistência Social - PUC-SP, s/d.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TAVARES, J. **Formação e inovação no ensino superior**. Porto: Porto, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
VILLEGAR-REIMER. **Teacher professional development: a review of the literature**. Paris: UNESCO, 2001.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins fontes, 1968.

WILLIAMSON, J. **Teacher education in the Asia-Pacific region. A comparative study**. New York; London: Falmer Press, 2000.

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

XIBERRAS, M. **As Teorias da Exclusão. Epistemologia e Sociedade**, n.41.
Lisboa: Instituto PIAGET, 1993.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) Necessidades Formativas dos Professores de Santos para o atendimento ao aluno Surdo, desenvolvida(o) pelo pesquisador Professora Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Professora Dr^a. Irene da Silva Coelho, quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (13) 991396093 ou e-mail coelhoirene@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é levantamento das necessidades formativas na área da surdez.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionários e entrevista semiestruturada além da observação da minha participação durante o curso online “Eu recebi um aluno surdo. E agora?” Ao responder este fórum, com meu aceite autorizo plenamente o acesso e a análise dos dados coletados, que se farão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto que possuo acesso e posso imprimir uma cópia deste termo de consentimento, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Santos, 06 de setembro de 2016.

ANEXO B - Autorização para pesquisar no NuED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Karen Soares Iglesias, brasileira, 44 anos, casada, residente na Rua Odete Salimões, 325 Vl. Galvina, RG 22547509-1, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “ Os Professores do Ensino Regular e a formação necessária para o atendimento ao aluno surdo – Reflexões sobre o fazer docente e a inclusão ” a ser realizado na rede Municipal de Santos, no contexto do curso de formação continuada à distância oferecido pelo Núcleo de Educação a Distância (NuED).

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos que são: responder o questionário no tempo que achar oportuno, respeitando o tempo sugerido pelos pesquisadores.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha e Prof.^a Dra. Irene Silva Coelho (orientadora do projeto), ambos vinculados à Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 996090716 ou (13) 991396093.

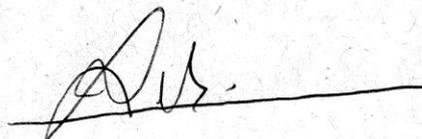
É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para cpq@unimes.br)

Santos, 29 de setembro de 2016.



Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha




Prof.^a Dra. Irene Silva Coelho

APÊNDICE A - Formulário de pesquisa aplicada

Formulário de pesquisa aplicado aos docentes do curso “Eu recebi um aluno surdo. E agora? ”, na modalidade EAD, promovido pelo Núcleo de Educação à distância (NuED), da prefeitura de Santos, sob a responsabilidade do pesquisador Professora Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha e orientação da Dra. Irene da Silva Coelho, para o projeto de pesquisa-ação intitulado “Necessidades Formativas dos Professores da Rede Municipal de Santos”.

Questões fechadas (alternativas de múltipla escolha)

Questão 1

Como você define a pessoa surda?

Escolha uma:

- a. Pessoa que perdeu audição;
- b. Alguém que pertence a uma minoria linguística;
- c. Alguém com problemas de fala;
- d. Alguém que aprende de maneira diferente;

Questão 2

Você conhecia a distinção entre Surdo e Deficiente auditivo?

Escolha uma:

- a. Sim
- b. Não

Questão 3

Você se acha apto para se comunicar com os surdos de forma eficiente?

Escolha uma:

- a. Sim
- b. Não

Questão 4

Você tem dificuldades para trabalhar com aluno surdo?

Escolha uma:

- a. Sim
- b. Não

- c. Um pouco

Questão 5

Você tem formação pedagógica para trabalhar com o aluno surdo?

Escolha uma:

- a. Sim
- b. Não
- c. Um pouco

Questão 6

Com relação ao atendimento educacional do aluno surdo, você sabia que o mesmo possui o direito de ser instruído em sua língua materna?

Escolha uma:

- a. Sim
- b. Não

Questão 7

A quem é dado o direito escolha sobre em qual língua o aluno surdo será instruído?

Escolha uma:

- a. Família
- b. Escola
- c. Poder público

Questão 8

A instituição em que você trabalha, oferece orientações sobre como trabalhar com alunos surdos?

Escolha uma:

- a. Sim, fornece todas as orientações que necessito;
- b. Sim, oferece algumas orientações de forma superficial;
- c. Não oferece nenhuma orientação;

Questão 9

Na sua concepção, qual o papel do intérprete de Libras?

Escolha uma:

- a. Mediar a comunicação;
- b. Ensinar ao aluno surdo;
- c. Tutorar o aluno surdo em todos os espaços educacionais;

Questão 10

Em sua opinião, de quem é a responsabilidade no sucesso da escolarização do aluno surdo?

Escolha uma:

- a. Do professor regular;
- b. Do intérprete de Libras;
- c. Da coordenação pedagógica e direção escolar;
- d. A responsabilidade é compartilhada entre professor, intérprete e equipe gestora da escola;

Questões abertas (dissertativas)

Q11. Pensando na continuidade do tema, em caso de nova oferta de curso, quais aspectos a serem abordados, seriam de seu interesse?

Q12 - Quais são as suas maiores dúvidas sobre a educação do aluno surdo?

APÊNDICE B - Projeto do curso “Eu recebi um aluno surdo. E agora? ”



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação
Departamento Pedagógico/SENUTEC
Centro de Tecnologia Educacional de Santos
Núcleo de Educação a Distância de Santos



Projeto Pedagógico / AVEA

Professor EAD: Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha

Curso: “*Eu recebi um aluno surdo. E agora? ”*”

Público Alvo: Professores da rede regular de ensino

Número de cursistas: 50

Tempo Estimado:

De 06/09 a 12/09	Introdução Ambientação
De 13/09 a 20/09	Contextualização: Conhecendo o sujeito surdo
De 21/09 a 27/09	Unidade Temática I: Aspectos Específicos da Surdez - Graus de Comprometimento
De 28/09 a 04/10	Unidade Temática II: Aspectos Relativos a Legislação e Atendimento ao aluno surdo
De 05/10 a 11/10	Unidade Temática III: Aspectos da aprendizagem do surdo - Língua - Limites e possibilidades
De 12/10 a 18/10	Unidade Temática IV: Práticas de ensino para alunos surdos - metodologias
De 19/10 a 02/11	ACC e Avaliação do curso

Tema:

O curso aborda informações básicas sobre as singularidades do aluno surdo,

bem como suas necessidades educacionais diferenciadas, para orientação e subsídio aos docentes.

Justificativa:

Houve a promulgação da Lei 10436 em 2002, o Brasil foi considerado um país bilíngue e a Libras, a segunda língua oficial. Posteriormente, o decreto 5626 de 2005 regulamentou a obrigatoriedade do acesso à comunicação, à informação e à educação a todo o alunado com surdez. Deu-se então um aumento significativo de alunos surdos ou com déficits auditivos, sendo inclusos nas escolas regulares públicas e privadas, embora de maneira geral, falte embasamento prático sobre os processos de aprendizagem de uma língua, com a ausência da audição, aos docentes. Esta proposta vem da necessidade de formação continuada dos professores de Santos na modalidade EAD e é parte da pesquisa de Mestrado, da professora Tutora, além da necessidade de compartilhar conhecimento acerca das questões que envolvem a surdez, a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e a educação de surdos, pois ao longo dos anos atuando na educação, me deparei com a escassez de materiais voltados ao ensino e a aprendizagem da Libras e acerca das particularidades do alunado surdo.

Objetivo:

Apresentar propostas teóricas e práticas para o atendimento ao aluno surdo de inclusão em sala de aula e nos demais âmbitos da escola regular, levantar as necessidades formativas dos professores da prefeitura de Santos, bem como proporcionar acesso ao conhecimento e subsídios para uma prática pedagógica qualificada.

Conteúdos, cronograma e objetivos específicos:

Ambientação: (1 semana)

- Ambientar-se ao ambiente do curso.
- Conhecer a professora Tutora
- Apresentar-se.
- Assinar o Termo de Participação e Livre Consentimento para a pesquisa de Mestrado
- Responder o Questionário sobre área de formação, tempo de

formação, área de atuação, e se já teve contato com aluno surdo.

Contextualização:

- Debater e compreender as diferenças entre inclusão, integração e exclusão.
- Promover a imersão na cultura do aluno surdo, compreendendo-o para além da deficiência, como um sujeito com singularidades linguísticas.
- Ver apresentação sobre a distinção entre Surdo e Deficiente Auditivo;
- Responder ao fórum para levantamento dos conhecimentos prévios com os seguintes questionamentos:

Olá cursistas,

É com alegria que iniciamos nossas discussões acerca da surdez.

A proposta aqui é que cada participante relate quais conhecimentos prévios traz sobre o sujeito surdo. Você já teve contato com alguma pessoa surda? O que sabe sobre como pensam, comunicam-se ou aprendem? Conte um pouco da sua experiência.

Abraços

- Assistir ao vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc. Sou surdo e não sabia disponível em:
- Responder ao fórum, para verificação sobre os conhecimentos adquiridos após assistirem ao filme.

Olá turma!

E então? O que você achou do vídeo?

Relate um pouco sobre o a suas impressões, inclusive se foram positivas ou não. Descobriu algo novo após assistir o vídeo? Desta forma, podemos compartilhar, refletir, refinar o olhar para a surdez e trocar experiências.

Sintam-se à vontade para comentarem as postagens feitas por seus colegas.

- Orientações para a organização do Trabalho de Conclusão de Curso.

Unidade I:

- Assistir ao vídeo sobre o funcionamento do ouvido, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-q9zOEMOgx0>
- Efetuar a leitura para as possíveis causas da Surdez, disponível em: <https://www.tuasaude.com/causas-da-surdez/>
- Leitura sobre Surdez: da suspeita ao encaminhamento
- Tarefa: Cruzadinha Algumas causas da surdez.
- Vídeo: A menina e o violino. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mHClA91lowQ>
- Fórum sobre o vídeo A menina e o Violino:

Olá cursistas,

Gostaram do vídeo? (Lembrando que se trata de um comercial)

Dê a sua opinião sobre qual mensagem este vídeo passa. Deixe suas impressões e sintam-se à vontade para comentar a postagem dos colegas.

- Leitura: Surdez: da suspeita ao encaminhamento das autoras: Angélica Bronzatto P. Silva¹, Maria Cristina C. Pereira², Maria de Lurdes Zanolli³
- Orientações sobre o Trabalho de conclusão de curso.

Unidade II:

- Leitura sobre os Aspectos Legais. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes
- Apresentação sobre a História da Educação de Surdos
- Leitura sobre linguística e a Língua de Sinais
- Vídeo sobre a Lei de Libras e a Educação, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VktQnTPeHOk>
- Fórum sobre os direitos dos surdos:

Olá querida turma,

Pensando nas leituras e vídeo desta semana, responda quais dos direitos dos surdos eram conhecidos por você. Saber destes direitos agora, modifica algo em sua prática?

Eu penso que a discussão é válida porque mesmo quando o que estamos conversando já foi visto e/ou revisto, o tema é sempre abordado de diversas maneiras, seja pela maturidade com que a turma apresenta atualmente, seja pela abordagem diferente feita pela professora, ou mesmo pelo próprio contexto.

Por isso acho ótima essa nossa conversa. Sintam-se à vontade para compartilhar com os amigos, comentando as postagens uns dos outros.

Abraços

- Leitura: MEC Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos URL.
- Orientações sobre a Atividade de Conclusão de Curso

Unidade III:

- Leitura: Língua e linguagem
- Vídeo: Como ensinar Português para Surdos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NanLVjUpxyc>

Surdez e Linguagem

Surdez e Déficit Auditivo: características e distinções.

Língua de Sinais (L1) e Língua Portuguesa (L2) em uma proposta bilíngue.

Apresentando a Libras e suas características.

Aspectos da gramática da Libras

Comunicação em Libras, para além dos Sinais.

Significação e Contexto: Polissemia

Dicionários e Manuais de Língua de Sinais

Práticas Pedagógicas para o Atendimento ao Aluno Surdo ou com Déficit Auditivo.

Fundamentação Teórica do AEE.

Recursos e atendimentos Especializados.

Adaptações Curriculares de Grande, Médio e Pequeno Porte.

Atividade de Conclusão de Curso: (1 semana)

Proposta de intervenção em Sala de Aula.

Metodologia:

Aluno pesquisador e protagonista do seu conhecimento, orientado e estimulado por um docente. Metodologia Ativa fundamentada em três pilares:

Estudo Individualizado: metodologia que permite ao aluno ter ao seu alcance materiais instrucionais para estudar com autonomia e conforme seu ritmo de aprendizagem.

Estudo Mediado: metodologia que permite ao aluno contar com a interação de colegas, docentes e tutora, que auxiliam no processo de aprendizagem.

Estudo Colaborativo: metodologia que permite potencializar a aprendizagem a partir de recursos de interação e socialização de conhecimentos construídos durante a docência.

.

Recursos tecnológicos:

Webquest, Vídeos, PDF, Fóruns

Avaliação:

A Metodologia de Avaliação para este curso está em convergência com a Metodologia Ativa, contemplado no Processo Educativo.

O Processo Avaliativo é composto por atividades relativas a cada unidade de aprendizagem, e são disponibilizadas ao fim de cada Unidade Temática, de forma que, o aluno as realize durante o processo formativo da disciplina.

Unidade 1 – Fórum Avaliativo

Unidade 2 – Chat Avaliativo.

Unidade 3 – Atividades Objetivas

Unidade 4 – Atividade Dissertativa

Unidade 5 – Fórum Avaliativo

Atividade de Conclusão de Curso: Proposta de intervenção em Sala de Aula em portfólio.

As notas obtidas em cada Atividade Avaliativa corresponderão a Média Final. São considerados aprovados os alunos que realizarem com dedicação e eficiência, 75% das atividades propostas satisfatoriamente, bem como realizarem e entregarem a Atividade de Conclusão de Curso e responder a Avaliação Final.

Referências Bibliográficas:

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos e inclusão educacional**. São Paulo: Arara Azul, 2010.

BRASIL. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. : il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12677%3Ao-tradutor-e-intereprete-de-lingua-brasileira-de-sinais-e-lingua-portuguesa&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860> Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Declaração de Salamanca Estabelece os princípios, políticas práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2016.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 12 fev. 2016.

_____. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em 12 fev. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 131 de 1996. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/1998/11/16111998.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2016.

CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W.P. **Dicionário enciclopédico ilustrado**

trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Vol. 2. São Paulo: Edusp, FAPESP, Fundação Viate, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas.** Porto Alegre: Medicação, 2009.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

KELMAN, Celeste Azulay, Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In*: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

OATES, Pe Eugênio; OATES, Eugênio. Linguagem das mãos. Ed. Santuário: São Paulo, s/d. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos e inclusão educacional.** São Paulo: Arara Azul, 2010.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: efeitos de modalidades e práticas pedagógicas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia, WILLIAMS, Lúcia C.de Albuquerque. **Temas em educação especial:** avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS:** A língua de sinais dos surdos brasileiros. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Data de acesso: 10 fev. 2016.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão:** abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

APÊNDICE C - Projeto do Curso “Ideias práticas para atuar com alunos surdos no ensino regular. ”



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação
Departamento Pedagógico/SENUTEC
Centro de Tecnologia Educacional de Santos
Núcleo de Educação a Distância de Santos



Projeto: IDEIAS PRÁTICAS PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

1. Identificação:

- **Professora EAD**

- Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha

- **Curso**

- Ideias práticas para atuar com alunos surdos no ensino regular

- **Público Alvo**

- Professores da Educação Básica compreendendo o Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Santos e, havendo vagas, para os demais interessados preferencialmente professores do ensino fundamental I em exercício.

- **Número de cursistas**

- 50

- **Tempo Estimado**

- 8 semanas

- Carga horária: 45 horas

2. Tema

O curso contempla a temática “Formação docente para atendimento ao aluno surdo no ensino regular”.

3. Justificativa

Muito tem se falado sobre a questão da inclusão de pessoas com deficiência e acessibilidade. Entretanto, grande parte das medidas efetivas voltadas para a inclusão educacional restringem-se unicamente a disponibilização de um tradutor-intérprete de Libras em sala de aula. Esquece-se, desta forma, que grande parte dos docentes do ensino regular que atendem os estudantes surdos tem pouco ou nenhum conhecimento sobre as especificidades linguístico-culturais do sujeito surdo e que o ato educativo transcende a transposição de uma língua para outra.

No ano de 2016 foi oferecido o curso “Eu recebi um aluno surdo. E agora?”, que visava oferecer conhecimentos teóricos aos docentes quanto as singularidades do educando surdo. Na avaliação final foi questionado sobre quais aspectos seriam interessantes abordarmos no caso de nova oferta de curso na área da surdez. A maioria dos cursistas respondeu que gostariam de atividades práticas para o atendimento ao aluno surdo incluído em sala regular.

Neste sentido, a proposta de oferecer um curso de Formação Continuada com o título “Ideias práticas para atuar com alunos surdos no ensino regular”, tem como objetivo subsidiar de maneira prática aos docentes quanto aos recursos metodológicos e tecnológicos que atendam as singularidades linguísticas e culturais dos Surdos.

4. Objetivo Geral:

Apresentar propostas teóricas e principalmente práticas para o atendimento ao aluno surdo de inclusão em sala de aula e nos demais âmbitos da escola regular, bem como proporcionar acesso o conhecimento e subsídios para uma prática pedagógica qualificada.

5. Conteúdos

Cronograma

Introdução e Ambientação: 1 semana

Contextualização: 1 semana

Unidade I: 1 semana

Unidade II: 1 semana

Unidade III: 1 semana

Semana de recuperação: 1 semana

ACC: 1 semana

Avaliação: 1 semana

Unidades Temáticas

Introdução

- Regramento do curso, disponibilização do material informativo sobre o curso (termo de participação, guia do cursista, tutoriais e outros).

Ambientação

- Reconhecimento e utilização das ferramentas do ambiente;
- Mensagem de boas-vindas;
- Apresentação pessoal;
- Preenchimento do perfil;

Objetivos específicos: Reconhecer e familiarizar-se com o ambiente e os participantes; utilizar adequadamente o ambiente e suas ferramentas; escrever o perfil pessoal; escrever mensagem de boas-vindas; justificar interesse e expectativa no curso; reconhecer a importância do trabalho em equipe para uma participação mais efetiva nesse curso.

Contextualização

- ✓ Apresentação do curso;
- ✓ Para início de conversa:

3 Vídeos de aproximadamente 10 minutos gravados por mim, pontuando as singularidades do aluno surdo.

Objetivos específicos:

Apresentar a temática e dinâmica do curso;
Compreender quem é sujeito surdo, para poder aplicar os recursos práticos de maneira efetiva.

Levantar conhecimentos prévios;

Descrição do conteúdo

Esta semana se inicia com a apresentação breve do curso e sua temática. Contextualiza-se sobre quem é o sujeito surdo e verifica-se os conhecimentos prévios dos cursistas sobre a temática com uma discussão no fórum em que os participantes discutem sobre o que já sabiam sobre o que foi abordado.

Etapas e atividades

Leitura do texto -" Apresentação do curso"

Vídeos:

1º vídeo: singularidades à cerca da língua

2º vídeo: singularidades à cerca da cultura

3º vídeo: singularidades educacionais do aluno surdo

Fórum: Compartilhamento de experiências:

Pensando no teor dos vídeos assistidos, relate quais conhecimentos você já possuía e o que te causou estranhamento do que lhe foi apresentado sobre os surdos.

No saiba mais: E-book do meu livro Surdez e Libras conhecimento em suas mãos, na íntegra.

Unidade I – LIBRAS – RECURSOS PRÁTICOS

Objetivos específicos:

- ✓ Compreender o status de língua da Libras;
- ✓ Dominar os sinais básicos para comunicação inicial;
- ✓ Reconhecer as peculiaridades do processo de leitura e escrita dos sujeitos surdos.

Descrição do conteúdo

Esta semana se inicia com o ensino dos sinais básicos da Libras para a comunicação em sala de aula, com os subsídios teóricos sobre a gramática da Libras e como isso implica nos processos de leitura e escrita dos sujeitos surdos.

Etapas e atividades

Vídeo aulas gravadas por mim:

- 1) Sinais básicos em libras para saudações.
- 2) Materiais escolares e cotidianos da escola.
- 3) Como entender e manusear os dicionários de Libras

Leituras:

- Categorias gramaticais da Libras (apresentação Google);
- Construção dos sentidos na escrita dos alunos surdos.

Tarefa:

Grave um vídeo no seu smartfone com uma apresentação sua em Libras com os sinais aprendidos nesta unidade. Pode ser uma apresentação pessoal, a simulação de uma conversa com um aluno surdo em sala de aula, enfim use a sua criatividade.

Fórum de Relato:

Olá cursista,

Você achou difícil aprender um pouco de Libras? Gostou da experiência? Porque este assunto é importante para você?

Unidade II – RECURSOS TECNÓLOGICOS

Objetivos específicos:

Conhecer os principais recursos tecnológicos (games, apps, softwares) para auxiliar na escolarização do aluno surdo.

Descrição do conteúdo

Esta unidade apresenta os principais aplicativos, softwares, sites e games que tem como finalidade a orientação aos docentes para a aplicação de intervenções pedagógicas efetivas.

Etapas e atividades

Leituras:

Os benefícios da informática na educação dos surdos. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/download/2271/1370>

Apresentação do Google Docs. Da apresentação dos principais softwares educacionais (Atlas, Arara Azul, WYZ, Acesso Brasil, Hand Talk, wordament, letroca, etc.).

Vídeo aula gravada por mim, mostrando na tela a utilização de alguns games e softwares educacionais e comentários da aplicabilidade prática.

Vídeo aula falando sobre as redes sociais (facebook, instagran, twitter, whatsapp), e netflix como forma de estimular a aprendizagem da língua portuguesa e como utilizar estes recursos pedagogicamente.

Fórum:

Acesse

http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?procurar_por=libras, escolha algum dos jogos, explore seus recursos e deixe suas considerações quanto ao que observou. Foi interessante? Onde você aplicaria o que escolheu? Os alunos ouvintes também poderiam se beneficiar com o game?

Atividade Opcional: Utilizando o Glossário deixe aqui sua contribuição caso conheça algum outro software, game ou app que auxiliem no processo de escolarização dos surdos.

No saiba Mais:

E-book: As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas

Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf

Unidade III – ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer sobre as adaptações curriculares.
- ✓ Conhecer as etapas e métodos de produção de materiais didáticos.
- ✓ Conhecer das especificidades do material didático bilíngue.
- ✓ Planejar materiais didáticos bilíngues

Descrição do conteúdo

Esta unidade apresenta informações sobre as adaptações curriculares, e conceitua as dificuldades de aprendizagem relacionadas a escola, além de levar a reflexão sobre as práticas e metodologias apropriadas, bem como quanto ao papel do professor diante de alunos em diferentes estágios de aprendizagem. Visa refinar o olhar para as múltiplas inteligências e estimular a afetividade como prática docente ideal.

Etapas e atividades

Leituras:

- Orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos disponível em:
http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201462410356orientacoes_para_docentes_sobre_inclusao_de_surdos_em_turma_regular.pdf

- Adaptações curriculares para alunos surdos. Disponível em:
<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C2%BA%20Artigo%20para%20REVISTA%2015%20de%20LUCAS%20SOARES%20e%20ANA%20PAULA%20%20SILVA.pdf>

Vídeo real de uma leitura de fruição em sala de aula com intérprete e aluno surdo (tenho autorização da imagem), em UME 28 de fevereiro no ano de 2010, onde é possível observar como adaptar o momento de leitura para o aproveitamento do aluno surdo.

Vídeos aula com observações sobre as adaptações curriculares, o papel do intérprete, do professor, avaliação e utilização dos recursos visuais concretos.

Apresentação Google com vários modelos de atividades adaptadas e como produzi-las.

Tarefa:

Pesquise uma atividade que você poderia aplicar para os alunos surdos e ouvintes utilizando alguma adaptação curricular simples. Salve a atividade em arquivo .doc. e envie. Não esqueça de comentar qual adaptação curricular utilizou e como isso poderia beneficiar o aluno surdo.

No saiba Mais:

Apostilas de domínio público com atividades adaptadas em língua de sinais.
E-book: Como ensinar Português para surdos

Atividade de Conclusão de Curso (ACC);

ACC: Atividade de ppt sobre as ideias práticas para atuar com aluno surdo na sala regular

Objetivos específicos: Revisar o conteúdo estudado; produzir um ppt baseando-se no material oferecido durante o curso.

Esta semana é o momento de revisar os conteúdos apresentados em cada

unidade, finalizar e postar o ppt elaborado para a avaliação.

Etapas e atividades

- Tarefa: Produção de um ppt;
- Fórum: Dúvidas sobre ACC.

Avaliação:

A avaliação será formativa ao longo do curso, sendo observada por meio das atividades propostas. Ao término haverá uma atividade somativa que contempla a produção de um ppt para compartilhar em htpc nas escolas, elaborado a partir dos subsídios oferecidos no curso.

6. Metodologia: Por meio de textos e vídeo aulas, ressalta-se a importância de conhecer as singularidades do aluno surdo, bem como subsidia o docente com recursos práticos para ações pedagógicas pertinentes. Com o apoio de apresentações, vídeos, fóruns e exemplos, haverá o estímulo a reflexões e debates sobre a temática a fim de ampliar as experiências, oportunizando a produção de um power point para que cada cursista possa atuar como um multiplicador, pautado nos ensinamentos deste curso.

7. Recursos tecnológicos: Textos, vídeos, PDF, apresentações, *sites*, fórum, *Moodle*.

8. Avaliação: A avaliação será formativa ao longo do curso, sendo observada a evolução do público alvo por meio das atividades propostas. Ao término, haverá uma atividade somativa que contemplará uma apresentação em ppt elaborada com base nos recursos oferecidos em cada unidade temática.

9. Bibliografia:

10.

ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. São Paulo: Arara Azul, 2010.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W.P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Vol. 2. São Paulo: Edusp, FAPESP, Fundação Viate, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

FERREIRA, M. C. C; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas**. Porto Alegre: Medicação, 2009.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OATES, E. Linguagem das mãos. Ed. Santuário: São Paulo, s/d. In: ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. São Paulo: Arara Azul, 2010.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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

QUADROS, R. M.. Educação de surdos: efeitos de modalidades e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

RAMOS, C. R. **LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros**. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Data de acesso: 12 ago. 2015.

SACKS, O. **Vendo vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

APÊNDICE D - Tela do Curso “Eu recebi um aluno surdo. E agora?”



APÊNDICE E - Tela da Introdução

Seguro | https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/course/view.php?id=234

CTE - NUBD - Surdez/ceara

Introdução

Desafios

Este é um espaço de introdução ao ambiente virtual de aprendizagem.

Neste você encontrará orientações importantes sobre os fundamentos da Síndrome, bem como dicas de boa conduta com a professora e outros participantes, além da disponibilização do material informativo sobre o curso.

Na Educação e Cidadania (E/C), o aluno é o maior responsável pelo aprendizado.

Participar, para o bom desempenho neste curso, é imprescindível ter uma conduta positiva de aprendizagem e estar atento aos prazos para digitalizar o caderno, para o papel de agente ativo, pesquisador que se engaja e toma decisões.

Quando você não está à vontade, converse conosco, teremos prazer de ajudá-lo para comunicação adequada.

Atividade

Atividades

- Ítem de notícias
- Condições do curso
- Manual do aluno
- Teste de
- Ítem de atividades
- Termo de Participação

Seu progresso

Dividido?

Plano de acompanhamento

Clique para acessar o plano de acompanhamento do curso

Calendário

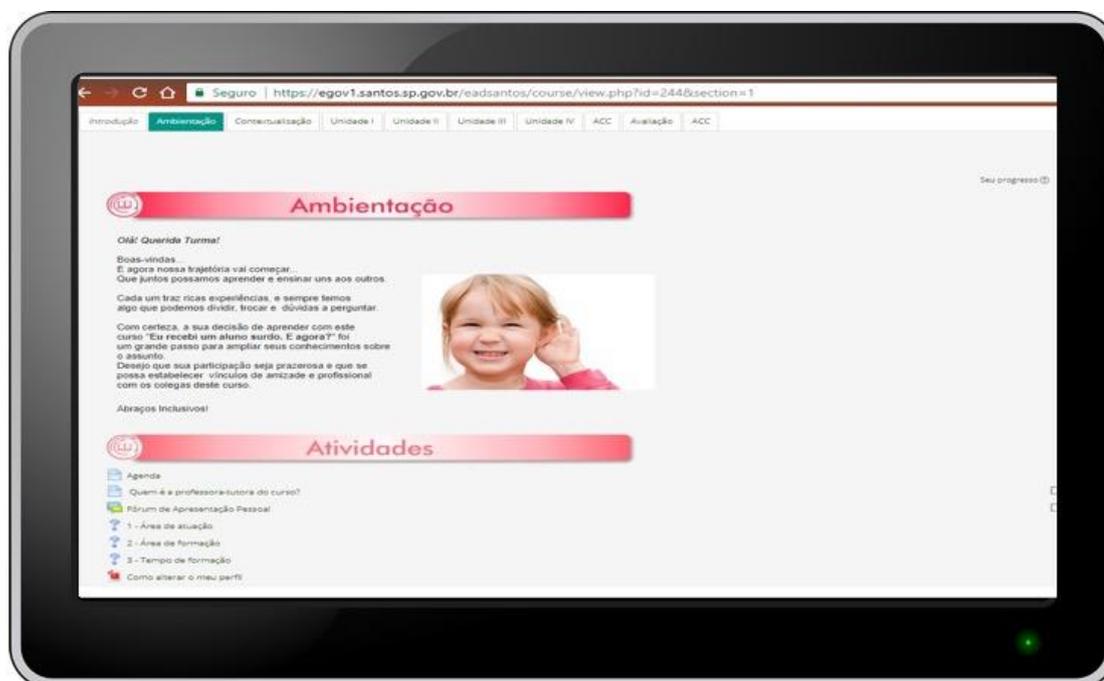
agosto 2017

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

OUVIR DE EVENTOS

- Quitar eventos globais
- Quitar eventos de curso

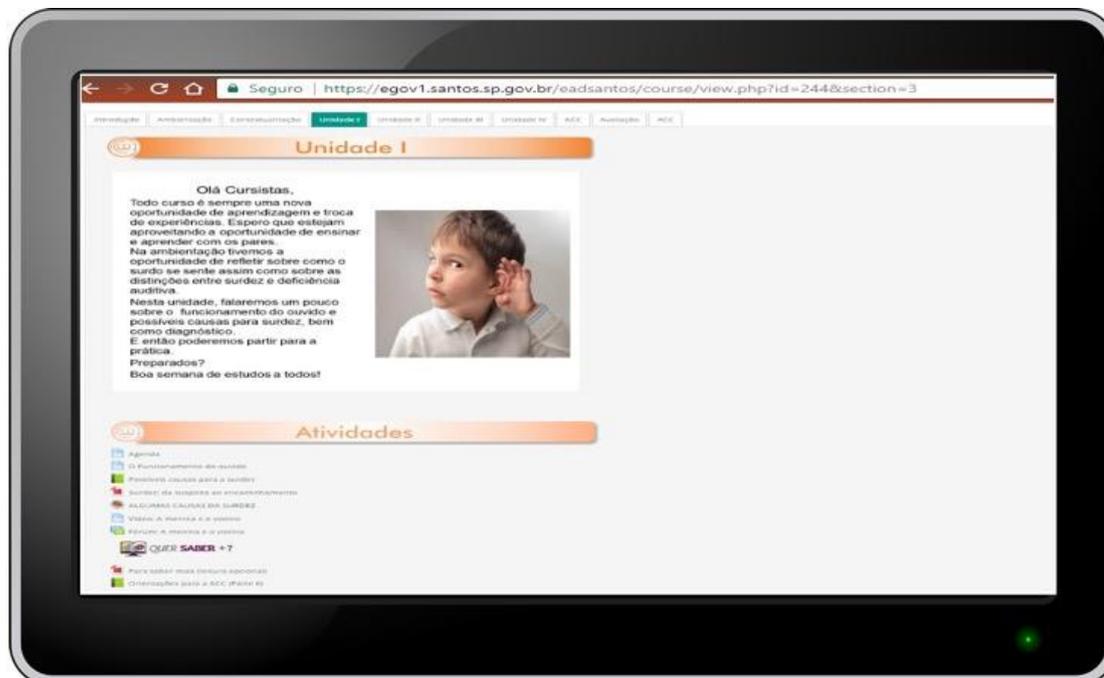
APÊNDICE F - Tela da Ambientação



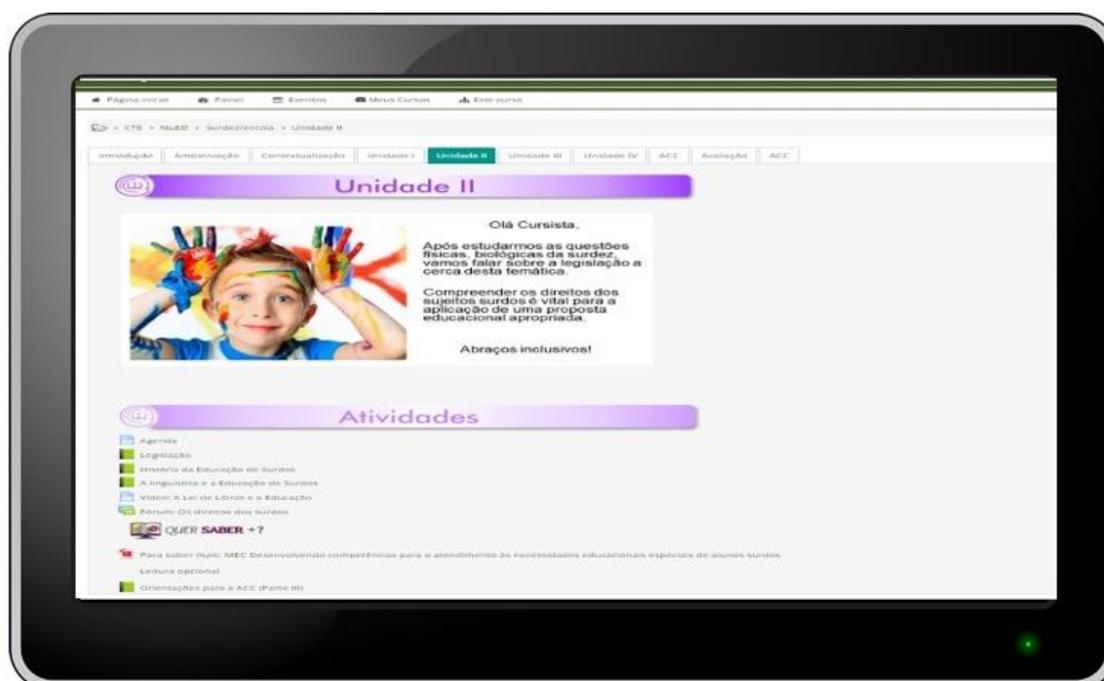
APÊNDICE G - Tela da Contextualização



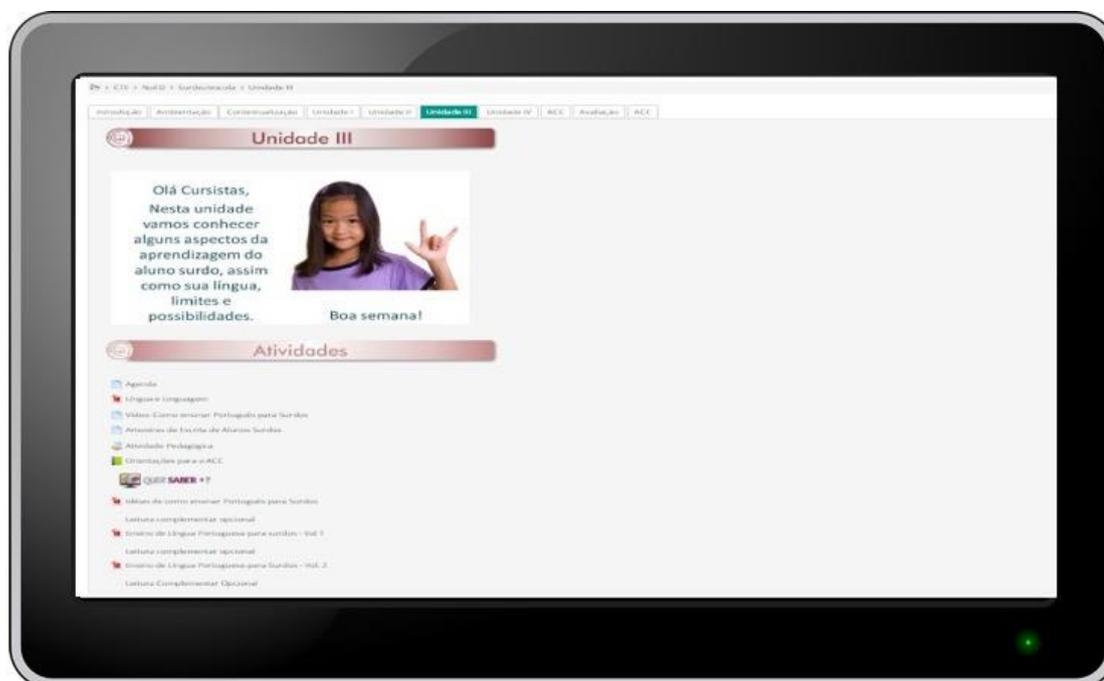
APÊNDICE H - Tela da Unidade I



APÊNDICE I - Tela da Unidade II



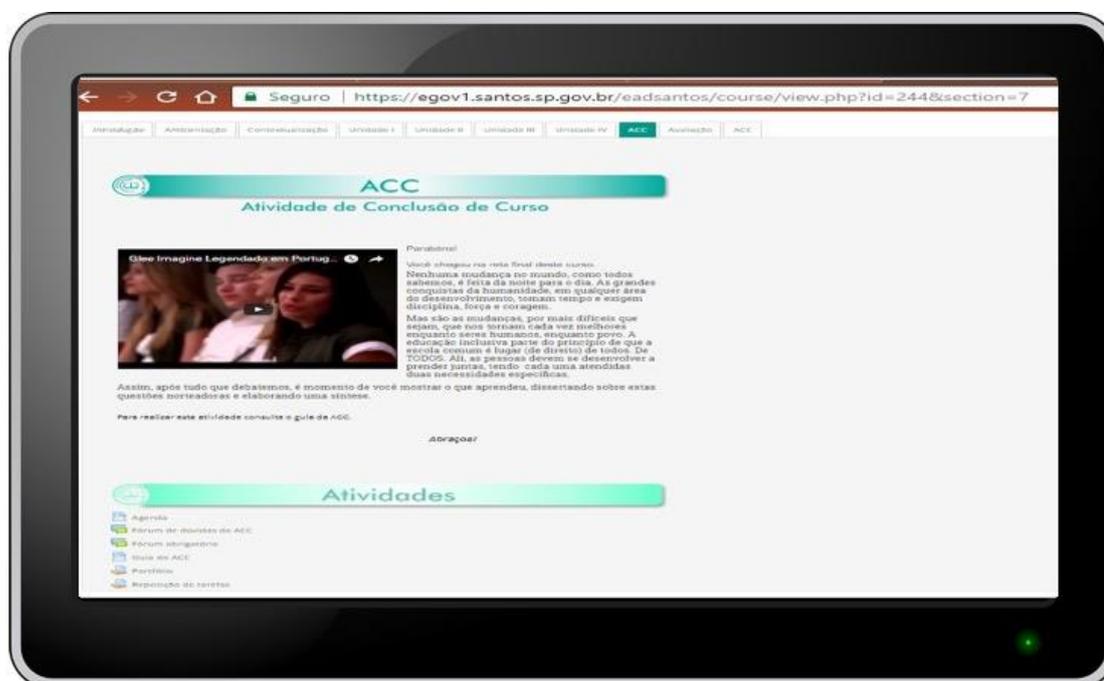
APÊNDICE J - Tela da Unidade III



APÊNDICE K - Tela da Unidade IV



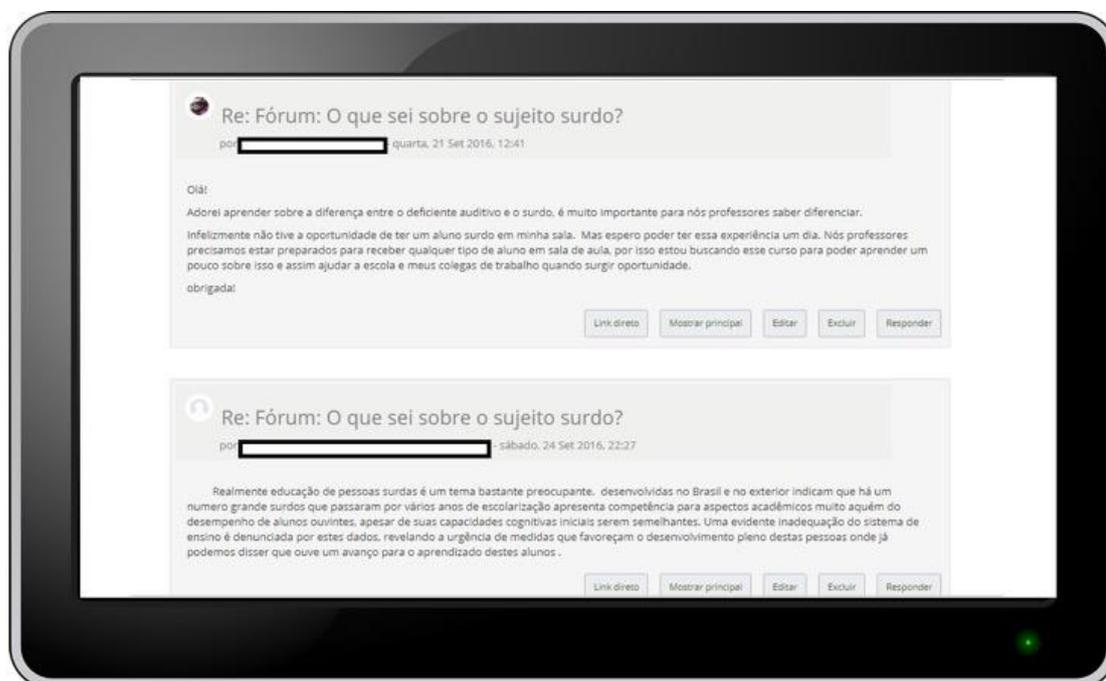
APÊNDICE L - Tela da Atividade de Conclusão de Curso



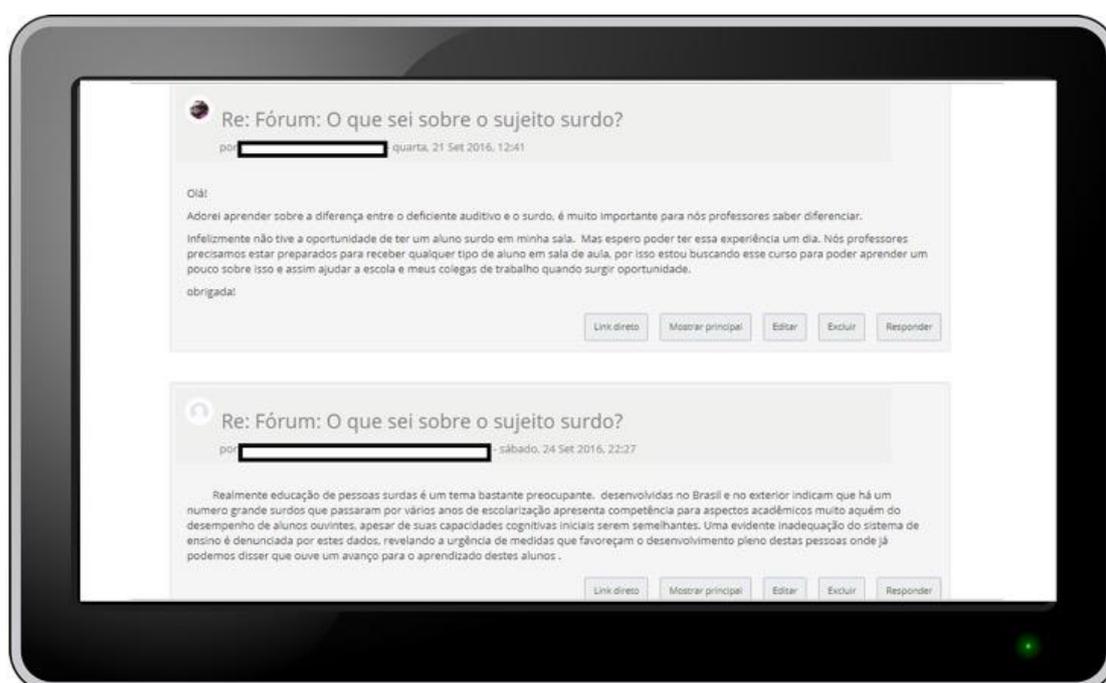
APÊNDICE M - Tela da Avaliação



APÊNDICE N - Fórum o que sei sobre o sujeito surdo?



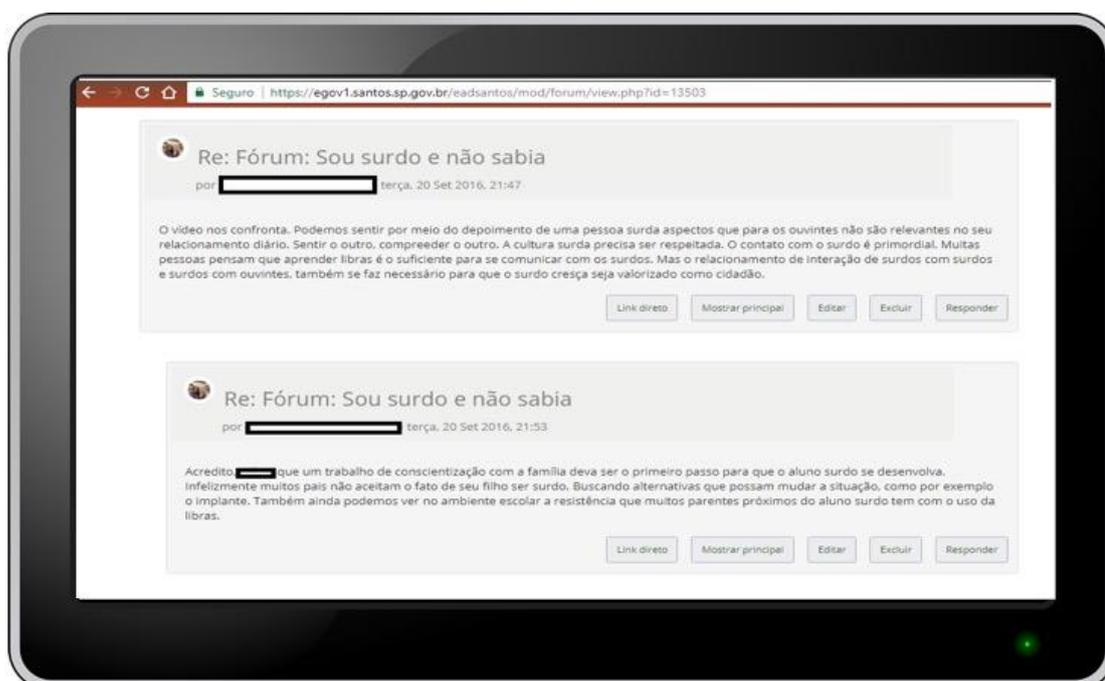
APÊNDICE O - Fórum o que sei sobre o sujeito surdo? (2)



APÊNDICE P - Fórum sou surdo e não sabia



APÊNDICE Q - Fórum sou surdo e não sabia (2)



APÊNDICE R - Tela do Formulário de Pesquisa Aplicada

Seguro | https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/mod/quiz/attempt.php?attempt=114891

CTE > NuED > Surdez/escola > Unidade IV > O que sei sobre as necessidades da pessoa surda? > Visualização prévia

Questão 1
Ainda não respondida
Valor: 1,00 pontos
Marcar resposta
Editar questão

Como você define a pessoa surda?

Escolha uma:

- a. Pessoa que perdeu audição;
- b. Alguém que pertence a uma minoria linguística;
- c. Alguém com problemas de fala;
- d. Alguém que aprende de maneira diferente;

Questão 2
Ainda não respondida
Valor: 1,00 pontos
Marcar resposta
Editar questão

Você conhecia a distinção entre Surdo e Deficiente auditivo?

Escolha uma:

- a. Sim
- b. Não

Questão 3
Ainda não respondida
Valor: 1,00 pontos
Marcar resposta
Editar questão

Você se acha apto para se comunicar com os surdos de forma eficiente?

Escolha uma:

- a. Sim
- b. Não

Questão 4
Ainda não respondida
Valor: 1,00 pontos
Marcar resposta
Editar questão

Você tem dificuldades para trabalhar com aluno surdo?

Escolha uma:

- a. Sim
- b. Não
- c. Um pouco

APÊNDICE S - Fórum: Os direitos dos surdos

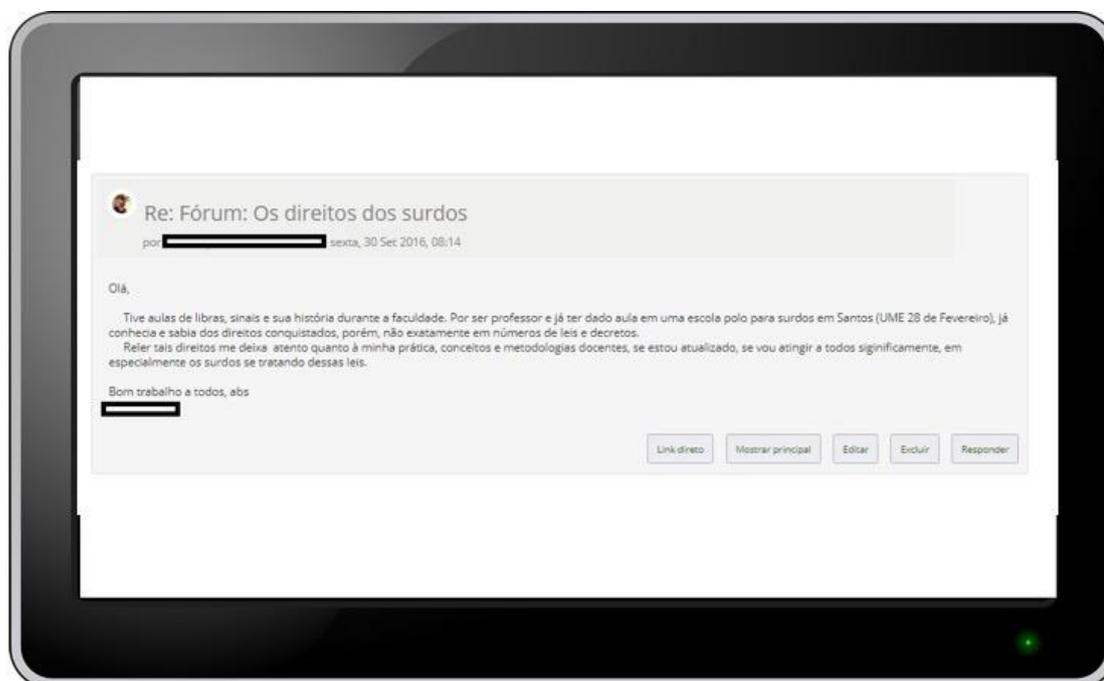
Re: Fórum: Os direitos dos surdos

por [redacted] quinta, 29 Set 2016, 00:04

Tive contato com a cultura dos surdos há dois anos só, infelizmente. De lá pra cá, me matriculei em um curso, mas quando deparei com a prática da linguagem dos sinais vi que não é fácil para um intérprete. É preciso muita dedicação porque o surdo não aceita o erro facilmente, eles até te ensinam mas eles apontam o teu erro. Se um candidato a intérprete, acha que pode ir na internet e simplesmente sair um professor de libras, se engana redondamente. Há uma imensidão de sinais que são semelhantes e confundem se vc não souber como aplicá-lo. Os surdos são pessoas e merecem respeito, eles diferenciam muito bem sinais de mímica, as expressões e o corpo também "falam". Quem sabe um dia teremos escolas bilíngues como tem uma apenas em Brasília? Os cursos que temos são caros e nem sempre acessíveis à todas as pessoas. Na comunidade que eu passei a congregar depois que tive contato com os surdos, eles são tratados com o devido respeito, lá tem três intérpretes e duas professoras, uma é a que me dá aulas de libras em uma escola. Esta oportunidade que estamos tendo aqui, há um pequeno número de pessoas infelizmente. Mostra que apesar que tem leis que falam do direito a educação de qualidade, uma pequena luz ténue se acende no fim do túnel. Professores bem preparados formam alunos aptos a enfrentar os obstáculos impostos pela sociedade.

Link direto Mostrar principal Editar Excluir Responder

APÊNDICE T - Fórum: Os direitos dos surdos (2)



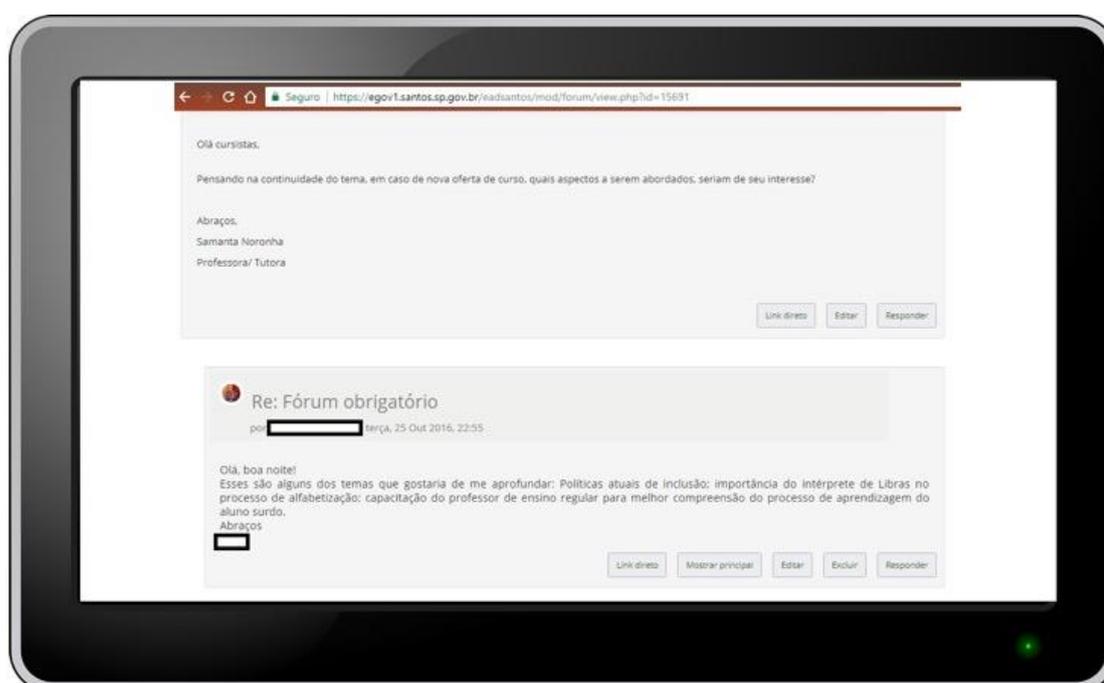
APÊNDICE U - Fórum: Unidade IV



APÊNDICE V - Fórum: Unidade IV



APÊNDICE W - Fórum: Obrigatório



APÊNDICE X - Fórum: Obrigatório (2)

