

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
HOSPITAL DE REABILITAÇÃO DE ANOMALIAS CRANIOFACIAIS**

**“A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA NO ENSINO
REGULAR: UMA VISÃO DO PROFESSOR DE CLASSE COMUM”**

MARIA JOSÉ MONTEIRO BENJAMIN BUFFA

Dissertação apresentada ao
Hospital de Reabilitação de
Anomalias Craniofaciais da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de MESTRE em
Ciências.

Área de Concentração: Distúrbios da
Comunicação Humana.

**BAURU
2002**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
HOSPITAL DE REABILITAÇÃO DE ANOMALIAS CRANIOFACIAIS

**“A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA NO ENSINO
REGULAR: UMA VISÃO DO PROFESSOR DE CLASSE COMUM”**

MARIA JOSÉ MONTEIRO BENJAMIN BUFFA

Dissertação apresentada ao
Hospital de Reabilitação de
Anomalias Craniofaciais da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de MESTRE em
Ciências.

Área de Concentração: Distúrbios da
Comunicação Humana.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Bevilacqua

BAURU
2002

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

HOSPITAL DE REABILITAÇÃO DE ANOMALIAS CRANIOFACIAIS

R. Silvio Marchione, 3-20

Caixa Postal: 1501

17043-900 – Bauru – SP – Brasil

Telefone: (14) 235-8000

Prof. Dr. José Adolpho Melfi – Reitor da USP

Prof. Dr. José Alberto de Souza Freitas – Superintendente do HRAC - USP

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos,
a reprodução total ou parcial desta tese.

Maria José Monteiro Benjamin Buffa

Bauru, 21 de junho de 2002.

Buffa, Maria José Monteiro Benjamin

B863i A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular:
uma visão do professor de classe comum./ Maria José Monteiro
Benjamin Buffa. Bauru, 2002.
87p. : il. ; 29,7cm.

Cópia revisada.

Dissertação (Mestrado em Ciências) – HRAC-USP

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Bevilacqua

Descritores: 1. Deficiência Auditiva 2. Inclusão 3. Educação
4. Integração

MARIA JOSÉ MONTEIRO BENJAMIN BUFFA

30 de julho de 1953/Bauru – SP	Nascimento
1974	Contratação no HRAC-USP
1975 - 1978	Licenciada em Educação Artística - 1 ^o grau, pela Faculdade de Ciências da Fundação Educacional de Bauru. - Habilitada em Artes Plásticas (Plena) pela Faculdade de Artes e Comunicação da Fundação Educacional de Bauru.
1986	Licenciada em Pedagogia Plena, pelas Faculdades Integradas de Marília, Associação de Ensino de Marília. Habilitação em Administração Escolar e Orientação Educacional
1990 - 1991	Curso de Especialização em Administração Hospitalar Faculdade de Administração Hospitalar, Universidade de Ribeirão Preto-SP.
1996	Curso de Especialização em Psicopedagogia, Universidade do Sagrado Coração.Bauru-SP
1997	Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento na área de Pedagogia do HRAC-USP.
1997 - 2000	Coordenadora do Programa de Aprimoramento Profissional em Reabilitação de Malformações Congênitas - FUNDAP, na área de Pedagogia do HRAC-USP.
1989 - 2002	Diretora Técnica do Serviço de Educação e Recreação do HRAC-USP
1990 - 2002	Coordenadora do CEDAU - Centro Educacional do Deficiente Auditivo do HRAC-USP.
1999 - 2000	Coordenadora Pedagógica do NIRH – Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação do HRAC-USP
2001 - 2002	Coordenadora Geral do NIRH – Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação do HRAC-USP.

*Dedico este estudo,
às crianças do CEDAU, minhas “riquezas”....*

Ao Buffa, meu marido e sempre amigo, pelo apoio e incentivo constante, solidariedade e paciência.

Aos meus tesouros Augusto e Angélica, que esperaram com respeito meu retorno ao dia-a-dia normal.

Aos meus pais, pelo exemplo de humildade, honestidade e dignidade.

À minha sogra e amiga, pela confiança e orações constantes.

À Lúcia, minha protetora, pelos 20 anos de dedicação e cuidados com meus filhos e meu lar.

À minha família que sempre torceu por mim e por mais esta conquista.

Ao “irmão postico” José Roberto Pereira Lauris, pela amizade e orientações estatísticas valiosas.

Às grandes amigas Salimar Estilac Sandim Demétrio, Lílian D’Aquino Tavano e Márcia Almendros Fernandes Moraes, pela solidariedade e cumplicidade.

Às amigas Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, Eliana Zanata e Telma Flores Genaro Motti pela contribuição e incentivo.

Às minhas equipes de profissionais da Recreação, CEDAU e NIRH, pela compreensão, apoio, tolerância e por tocarem o nosso trabalho com competência durante minhas ausências necessárias.

À Elaine Luiz Massarotto e Cláudia Fialho Balico, pelo carinho, disponibilidade e competência com que sempre me secretariaram e pela valiosa colaboração na realização deste trabalho, tornando possível a concretização de um sonho.

Ao Tio Gastão, meu eterno amigo "Tiozinho", por ter acreditado no meu potencial, e por me colocar em situações de desafios, me fazendo crescer enquanto profissional e enquanto pessoa. Obrigada pela amizade, confiança e incentivo.

À Cecília, minha amiga e orientadora, que me indicou o caminho e me ensinou a construir o conhecimento na área de deficiência auditiva. Sua estratégia de orientação me fez crescer, evoluir e me sentir capaz. Obrigada pela confiança, pelas sábias orientações e pelo carinho com que sempre me tratou.

Aos professores Romeu Kazumí Sasaki, Maria Cecília Bonini Trenche, Brasília Maria Chiari e Maria Eulália Valverde Rosário, pela importante contribuição na elaboração do instrumento de coleta de dados.

Aos professores José Geraldo Silveira Bueno, Luís Barco e Maria Cecília Bonini Trenche pelas considerações e valiosas sugestões na qualificação do trabalho.

À minha guru, Regina Beluzzo, pela amizade, carinho, sabedoria e disponibilidade em me orientar nos momentos de dúvida e angústia.

Às coordenadoras e alunas do CEFAM, pela atenção e colaboração na coleta de dados.

A todos os professores que com seriedade, responderam o questionário.

Às profissionais da UEP, pela educação e atenção especial dispensada ao meu trabalho e a minha pessoa.

Aos profissionais da secretaria de Pós-Graduação, pelo profissionalismo extremado.

Graças a Deus.

RESUMO

Buffa MJMB. A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum.[dissertação]. Bauru: Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo; 2002.

O presente estudo teve como objetivo descrever e analisar a visão dos professores de ensino regular a respeito da inclusão da criança deficiente auditiva em classe comum das escolas da rede de ensino estadual, municipal e particular.

Participaram, respondendo um questionário, professores de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série), selecionados aleatoriamente, num total de 196, sendo 73 de rede estadual, 54 da particular e 69 da municipal.

Realizou-se intervenção no ensino fundamental buscando a formação de professores e a inclusão escolar da criança deficiente auditiva.

Dos 196 (15,4% do universo) professores questionados, 83,16% (163) são a favor da inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular. A maioria, 56,63% (111), é formada em curso superior, sendo 55,85% (62) destes formados em Pedagogia. Dos professores participantes, 81,62% (160) sentem-se despreparados para atuar com criança deficiente auditiva, apesar de 45,91% (90) já terem atuado com as mesmas.

Concluiu-se que os cursos de formação de professores não os preparam devidamente, para o exercício do Magistério conforme as exigências impostas pelo movimento de inclusão escolar; mas, mesmo assim a maioria dos professores é a favor da inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular, desde que sejam tomadas providências para sua real efetivação.

deficiência auditiva – inclusão – educação – integração

SUMMARY

Buffa MJMB. Inclusion of the hearing impaired child in regular school: viewpoint of the teacher of regular school. [dissertation]. Bauru: Hospital for Rehabilitation of Craniofacial Anomalies, University of São Paulo; 2002.

The present study aimed at describing and analyzing the viewpoint of the teacher of regular school regarding the inclusion of the hearing impaired child in regular classes of state, municipal and private schools.

Teachers from nursery schools and the first years of primary school (1st to 4th years) were randomly selected to answer to the questionnaire, adding up to 196 teachers, being 73 from state schools, 54 from private schools and 69 from municipal schools.

An attempt was made to interfere with primary education, aiming at preparation of the teachers and school inclusion of the hearing impaired child.

Among the 196 interviewed teachers (representing 15,4% of the entire population), 83,16% (163) are for the inclusion of the hearing impaired child in regular school. Most teachers, namely 56,63% (111), attended university, and that 55,85% (62) of these have a degree in Pedagogy. A total of 81,62% (160) of the interviewed teachers feel themselves unprepared to deal with a hearing impaired child, even though 45,91 (90) have already worked with them.

It was concluded that the courses directed to training of teachers do not provide them proper skills to develop their professorship according to the demands of the school inclusion concept, yet most teachers are in favor of the inclusion of the hearing impaired child in regular school, since proper measures are provided for its actual establishment.

hearing impairment – inclusion – education – integration

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	4
2.1 Síntese das principais ações da Política Internacional e Nacional voltadas para a Educação Especial.....	6
2.1.1 Propostas de Organismos Internacionais.....	6
2.1.2 Legislação e Normas Nacionais.....	11
2.2 Eventos e fatos marcantes para o processo de inclusão escolar.....	20
2.3 Abordagens e questões terminológicas.....	22
2.4 Deficiência Auditiva.....	24
2.5 Inclusão Escolar.....	28
2.5.1 Ações para consecução da educação inclusiva.....	38
2.5.2 A inclusão de criança deficiente auditiva no ensino regular.....	38
2.6 Formação dos professores.....	48
3 OBJETIVO.....	54
4 MATERIAL E MÉTODO.....	55
5 RESULTADOS.....	58
6 DISCUSSÃO.....	66
7 CONCLUSÕES.....	77
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
ANEXOS	

1 – INTRODUÇÃO

A criança deficiente auditiva no ambiente escolar tem sido foco de preocupação de estudiosos no Brasil e, considerando a recenticidade desta área de conhecimento na realidade nacional, podemos afirmar que o tema Inclusão ainda não foi suficientemente estudado.

O interesse no desenvolvimento e estudo do tema - Inclusão Escolar- é decorrente da autora estar coordenando o Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP).

Referido Centro tem como objetivo desenvolver a linguagem oral de crianças portadoras de deficiência auditiva neurosensorial, por meio do aproveitamento da audição residual. O trabalho está embasado na área de Audiologia Educacional, cujos princípios acham-se voltados à abordagem aurioral.

Um dos princípios desta abordagem é o de inserir a criança deficiente auditiva no ensino regular, para que tenha a oportunidade de contar com um maior número de experiências auditivas, no convívio com crianças ouvintes; portanto, as crianças do CEDAU freqüentam escolas regulares em classe comum. Assim, no sentido de minimizar as dificuldades que o déficit auditivo ocasiona, são realizadas atividades de orientação sistemática nas escolas, voltadas mais diretamente ao professor, preparando-o para agir de forma eficaz na educação do aluno portador de deficiência auditiva.

Foi neste contexto e com tal dinâmica de atuação que se pôde observar a inquietação dos professores em geral, frente ao novo paradigma educacional: - **a inclusão.**

Justifica-se, portanto, diante desse cenário, a busca de conhecimentos que possam servir como base para a melhor compreensão da questão da inclusão escolar das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, destacando-se a criança deficiente auditiva. Para um maior aprofundamento sobre o tema, realizou-se um estudo do significado social da deficiência abordando-se desde as épocas históricas até a compreensão de seu papel social na sociedade contemporânea. Além disso, procurou-se oferecer um panorama retroativo da legislação para melhor conhecimento das conquistas e direitos das pessoas deficientes.

Eventos e fatos marcantes para o processo de inclusão escolar, são destacados, tais como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que pode ser considerada como um marco na tentativa de oferecer educação para todos. Nesta conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca que determina a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial e, cujo princípio fundamental é o de que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Por sua vez, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) foi outro fator decisivo para a Educação Especial, pois esta adquire um lugar de destaque ao se configurar como um capítulo autônomo, sendo definida como modalidade de ensino, assegurando especificidade de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender as necessidades desse educando.

A Deliberação CEE nº 05 (São Paulo 2000), igualmente, merece destaque por fixar normas que seguem princípios de igualdade e oportunidades para todos, quaisquer que sejam suas diferenças, assim como a Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil 2001c), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

É interessante ressaltar a necessidade havida de se incluir considerações a respeito da terminologia usada em textos oficiais, para caracterizar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, necessitam de atendimento especializado, no intuito de encontrar a expressão mais adequada para a eles se referir no desenvolvimento deste trabalho. Concluiu-se que o mais adequado é a utilização da expressão “necessidades educacionais especiais.”

Ressalte-se que os educandos que apresentam deficiência auditiva inserem-se nessa categoria de “necessidades educacionais especiais” e, sendo objeto de atenção deste trabalho, mereceram destaque na revisão de literatura, para melhor compreensão da abordagem aurioral, suas implicações e recursos necessários para favorecer o desenvolvimento da criança deficiente auditiva.

Quanto ao tema inclusão, foi feita uma retrospectiva em relação às formas de inserção da criança deficiente no ensino regular, acompanhando a evolução das propostas integradoras em oposição às segregadoras. Pode-se observar a posição de vários autores em relação as propostas de integração até o movimento atual de inclusão escolar, considerado um avanço em relação aos outros. Os princípios teóricos anteriores tinham como foco de atenção a deficiência, quando a criança deveria ser

capacitada para enfrentar as demandas do meio; enquanto que hoje, o movimento de inclusão defende que o problema passa a ser situado no ensino e na escola e não mais na deficiência. Em seguida, foi dado um enfoque em relação à inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular, e os procedimentos e recursos necessários para a garantia de seu aprendizado.

A nova visão educacional passou a exigir dos professores outros conhecimentos, além daqueles que receberam nos seus cursos de formação, o que os determina a desenvolverem novas posturas e a capacidade de conviver com os deficientes superando preconceitos em relação às minorias. Neste sentido, ao final do estudo em questão, é abordada a formação dos professores com a finalidade de adquirir conhecimentos em relação às novas propostas formadoras da Educação Brasileira.

Diante dessas novas exigências profissionais, mais especificamente para os educadores de crianças portadoras de deficiência auditiva e, em virtude da inexistência de parâmetros e/ou subsídios a melhor compreensão do modo de proceder nas dimensões do Ser, Conhecer e Fazer face ao desafio de tais situações em salas de aula comum, é importante a realização de estudos e pesquisas nesse sentido, como o que se apresenta a seguir, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HRAC (anexo 1), a fim de oferecer contribuições interdisciplinares às áreas de Fonoaudiologia e Educação, em parceria com instituições que tradicionalmente vêm desenvolvendo experimentações ligadas ao processo de inclusão.

2 – REVISÃO DE LITERATURA

Espera-se oferecer, neste capítulo, uma revisão seletiva e de maior relevância à compreensão do significado social da deficiência, destacando-se a questão da inclusão escolar e a formação adequada de professores para trabalhar com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as nações do mundo afirmam que “toda pessoa tem direito à educação”; no entanto, apesar dos esforços realizados para assegurar esse direito, persiste a realidade de altos índices de exclusão em todos os países em desenvolvimento.

Este cenário se agrava quando se analisa a situação dos portadores de deficiências, que tradicionalmente, durante a maior parte da história da humanidade, têm sido vítimas de rejeição, menosprezo, compaixão e segregação.

Na Antigüidade, segundo Panico (1993), os deficientes viviam à margem da sociedade, pois eram considerados uma degeneração da raça humana; representavam um estorvo para a sociedade.

Mazzotta (1999) comenta que as idéias sobre deficiência eram ligadas principalmente às crenças religiosas, não tendo fundamento científico que pudesse transformar estas noções errôneas em noções realísticas. A religião, ao considerar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, formalizou a idéia da perfeição física e mental como condição humana. E os deficientes (ou defeituosos) não sendo perfeitos ou iguais a Deus eram desprezados e muitas vezes chegavam a ser eliminados.

Na Idade Média, sob a influência do Cristianismo, Casarin (1997) relata que os deficientes foram considerados “criaturas de Deus”, portanto, não deveriam ser desprezados ou abandonados por possuírem alma; mas, a ambigüidade diante da deficiência foi marcante neste período: ao mesmo tempo que os deficientes representavam pessoas escolhidas para missões divinas especiais, a mentalidade supersticiosa da época também os considerava possuidores de poderes especiais ligados à feitiçaria. Conseqüentemente, eram alvo de compaixão e cuidados assistencialistas e, por outro lado, poderiam ser até sacrificados em função da eliminação das forças malignas.

Na Idade Moderna, com o Renascimento, o centro de todas as atenções - até então situado nas coisas divinas - passou a ser o próprio homem. Segundo Panico

(1993), inicia-se então o período da valorização do ser humano através das Artes e das Ciências. O desenvolvimento da ciência permite questionar os dogmas religiosos e pesquisas são realizadas, nas quais a pessoa deficiente também é incluída, tendo como problemática a patologia e a anormalidade.

Segundo Glat (1998b), baseado em modelo da medicina, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar aos cuidados das famílias ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população.

Na Idade Contemporânea, inicia-se a preocupação com a educação dos deficientes os quais deveriam ter uma educação especializada em instituições segregadas por serem considerados “diferentes” (Panico 1993).

As primeiras tentativas educacionais foram desenvolvidas nestas instituições residenciais; o que denota que desde o princípio os deficientes já foram discriminados e separados dos sistemas educacionais regulares.

Este período foi interrompido pela Segunda Guerra Mundial, que provocou grandes mudanças no clima sócio-cultural, e fez surgir uma filosofia mais humanista e, conseqüentemente, uma maior valorização do ser humano (Mendes s.d.a).

Moussatché (1997) comenta que, em conseqüência da referida guerra, o mundo se submete a muitas transformações, aparecem tendências de se assegurarem direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos.

A institucionalização da escolaridade obrigatória passou a selecionar casos de crianças que não avançavam na escola regular, com isso surgiram as classes especiais nas escolas públicas, já no século XIX. Neste período, tanto as classes quanto as escolas especiais se proliferaram como modalidade alternativa às instituições residenciais (Mendes s.d.c).

Carvalho (s.d.) afirma que embora, nas últimas décadas, tenhamos evoluído do enfoque filantrópico-assistencialista para o da proteção aos direitos de cidadania, prevalece nos dias de hoje o preconceito acrescido de inúmeras posturas que levam a atitudes de exclusão do portador de deficiência no ensino regular.

Os movimentos de exclusão e segregação das pessoas portadoras de deficiência têm sido substituídos por propostas inclusivas, embasadas em diversos documentos elaborados por organizações internacionais e nacionais.

2.1- Síntese das principais ações da Política Internacional e Nacional voltadas para a Educação Especial

Fundamentados em autores como Bueno (1993), Niskier (1997), Carvalho (1998a) e Mazzotta (1993 e 1999), como também em alguns textos legais e documentos oficiais apresenta-se síntese da Educação Especial na Política Internacional e Nacional, obedecendo-se à ordem cronológica.

Espera-se contribuir para a melhor compreensão da origem das concepções sobre o processo de Inclusão Escolar.

2.1.1 - Propostas de Organismos Internacionais

• Declaração de Cuenca, 1981

Este documento é resultado de um Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, realizado no Equador, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência / Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC). Participaram 14 países da América do Sul e do Caribe, inclusive o Brasil.

Principais recomendações:

Evitar que as incapacidades se transformem em impedimentos, socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência;

- Melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por meio da capacitação de recursos humanos e avaliação dos planos educacionais;
- Adoção de classificações funcionais para os portadores de déficits;
- Eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação aos portadores de incapacidades;
- Maior participação das pessoas deficientes nos processos de decisões a seu respeito (Carvalho 1998a).

• Declaração de Sunderberg, 1981

Esta Declaração resultou do evento internacional denominado Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos

Impedidos que teve lugar em Torremolinos, na Espanha. Estiveram presentes 103 países, entre eles o Brasil.

A Declaração de Sunderberg contém 16 artigos, dentre eles destacamos os mais interessantes:

“Art.1º – Todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação.

Art.2º – Os governos e as organizações nacionais e internacionais deverão assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas deficientes, prestando-lhe apoio econômico e colocando em prática as medidas destinadas à satisfação de suas necessidades educacionais e de atenção sanitária.

Art.6º – Os programas, em matéria de educação e de cultura, deverão ser formulados com o objetivo de integrar as pessoas deficientes ao trabalho e à vida.

Art.7º – Para a redução da freqüência com que ocorrem casos de deficiência, bem como de seus efeitos prejudiciais, os governos, em cooperação com Organizações não Governamentais, terão a responsabilidade de proceder a detecção precoce e oferecer tratamento adequado.

Art.8º – Deverá ser incrementada a participação da família nos programas de atendimento educacional.

Art.12 – Todos os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos humanos, deverão ser concebidos com vistas a facilitar a integração e a participação das pessoas deficientes em todas as atividades da comunidade, em especial as de educação e cultura.

Art.15 – A aplicação dos princípios de integração e normalização, exige um aumento da cooperação internacional” (Carvalho 1998a p.32).

- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990**

Esta Declaração foi resultante de conferência mundial, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, convocada em conjunto, pelas chefias executivas: do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO); e do Banco Mundial. Compareceram 155 países, num total aproximado de 1500 participantes.

Foram estabelecidos 10 objetivos que se apresentam a seguir, em forma de artigos:

“Art.1º – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;

Art.2º – Expansão do enfoque da educação para todos, indo além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais;

Art.3º – Universalização do acesso à educação e promoção da equidade;

Art.5º – Ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica calcando-os na diversidade, complexidade e no caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos;

Art.6º – Oferecimento de um ambiente adequado à aprendizagem;

Art.7º – Fortalecimento de alianças entre as autoridades responsáveis pela educação, nos níveis nacional, estadual e municipal;

Art.8º – Desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico;

Art.9º – Mobilização de recursos financeiros, humanos, públicos, privados ou voluntários;

Art.10 – Fortalecimento da solidariedade internacional” (Carvalho 1998a p.41).

- **Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais, 1992**

Este Seminário aconteceu em Caracas, Venezuela, onde participaram apenas seis países da América Latina; o Brasil não se fez presente.

O Seminário teve como eixo temático a aplicação das recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, para as pessoas com necessidades educativas especiais. Surgiram, então, 14 recomendações que dizem respeito às seguintes idéias-força:

- “Legislação que, além de garantir o direito à educação, preferencialmente na escola regular, deve comprometer apoio financeiro para dar suporte aos serviços;
- Transformação dos serviços atualmente destinados à educação especial;
- Melhoria da qualidade das escolas regulares para que estejam em condições de integrar os alunos que apresentam necessidades educativas especiais;

- Elaboração de um plano-piloto para contemplar as necessidades educativas especiais de alunos com déficit visual, auditivo, motor e com retardo mental;
- Estabelecimento de medidas de descentralização político-administrativa;
- Criação de mecanismos de coordenação em nível nacional, ou para reforçar os já existentes, com vistas a assegurar o intercâmbio de informações e de ações integradas com a educação regular, com as universidades, com os professores etc.;
- Inclusão, na formação inicial dos professores, de informações e práticas que os levem a atender às necessidades especiais de seus alunos, passando os professores especialistas à função de orientadores ou de supervisores;
- Transformação dos serviços de educação especial de modo a servirem de apoio à escola regular;
- Planejamento das ações com estimativas de custos, consideradas as novas concepções de educação especial;
- Criação de mecanismos de avaliação e acompanhamento das ações;
- Criação de uma instância, na América Latina, para intercambiar informações e experiências;
- Estímulo à criação de serviços de apoio à escola, voltados à identificação das necessidades educativas especiais dos alunos, à elaboração de currículos adaptados, ao estabelecimento de metodologia adequada e de processos de avaliação, na base de uma escola para todos;
- Mudança de atitudes da sociedade e da comunidade educativa acerca das possibilidades e vantagens da educação integrada, para o que se recomendam campanhas de esclarecimentos, através dos meios de comunicação de massa, em especial da televisão” (Carvalho 1998a p.46-7).

- **Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, 1993**

Em Assembléia Geral das Nações Unidas, de 20 de dezembro de 1993, foram aprovadas estas Normas e referem-se às medidas que os países-membros devem adotar:

- Conscientizar a sociedade sobre pessoas com deficiência, seus direitos, suas necessidades, sua potencialidade e sua contribuição;
- Garantir cuidados médicos eficazes para pessoas com deficiência;

- Assegurar a reabilitação para todos os que dela necessitam, a fim de que atinjam e mantenham seu nível ótimo de independência e funcionamento;
 - Garantir o desenvolvimento e a prestação de serviços de apoio;
 - Garantir o acesso de todos às múltiplas esferas da sociedade (acesso físico, informação e comunicação);
 - Garantir a educação nos níveis primário, secundário e superior, como processo integrante dos sistemas de ensino;
 - Integrar os deficientes no mercado de trabalho, tanto nas zonas rurais como nas urbanas, com igualdade de oportunidades para emprego produtivo e lucrativo;
 - Responsabilizar-se pela provisão de seguro social e manutenção de renda para pessoas com deficiência;
 - Promover a participação dos deficientes na vida em família e promover-lhes o direito à integridade pessoal;
 - Garantir sua participação em atividades culturais em condições de igualdade, bem como em atividades recreativas, desportivas e na vida religiosa (Naciones Unidas 1994).
- **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994**

Esta Declaração é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994.

Reuniram-se mais de trezentos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. O Brasil não esteve presente. Este evento foi patrocinado pela UNESCO e governo da Espanha.

Em Salamanca, foram reafirmados o direito à educação de cada indivíduo, conforme a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e as determinações resultantes da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de 1990. Também foram resgatadas as várias declarações das Nações Unidas que culminaram na *Declaração de Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (1993), garantindo que a educação dessas pessoas seja parte integrante do sistema educacional.

A *Declaração de Salamanca* vem determinar a adoção de *Linhas de Ação em Educação Especial* com o objetivo de orientar os estados-membros e as organizações

não-governamentais na sua aplicação. Esses documentos inspiraram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para a concretização de uma “escola para todos”, onde todos sejam incluídos, as diferenças reconhecidas e respeitadas, a promoção da aprendizagem e o atendimento às necessidades individuais. Maior ênfase é dada, quanto ao acesso de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades (Brasil 1997).

2.1.2 - Legislação e Normas Nacionais

- **Lei nº 4024/61 (LDB)**

Em seu artigo 88 indica que, para integrar os excepcionais na comunidade, sua educação deverá, à medida do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

No artigo 89, há o compromisso claro dos Poderes Públicos de dispensar “tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” às iniciativas privadas, referentes à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação (Mazzotta 1999).

- **Constituição do Brasil, 24/01/1967**

Destaque para o Título IV, Da Família, da Educação e da Cultura no artigo 168 e 169 § 2º:

“Art.168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana.

Art.169 § 2º- Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (Carvalho 1998a p.90).

- **Emenda Constitucional, 17/10/1969**

No Título IV- Da Família, da Educação e da Cultura, o Art.175 §4- define que “Lei especial disporá sobre a assistência a maternidade, à infância e a adolescência e sobre a educação de excepcionais” (Brasil 1979 p.100).

- **Lei nº 5692/71**

Define o objetivo geral para o 1º e 2º graus (comum e especial) como o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização , preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Esta mesma Lei, assegura em seu artigo 9º, “tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem (Mazzotta 1999).

- **Decreto nº 72.425, 1973**

Foi criado, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, abrangendo os níveis pré-escolar, de 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo, e envolvendo os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, os portadores de deficiências múltiplas e os superdotados” (Bueno 1993 p.101).

- **Portaria Interministerial nº 477, de 11/08/1977**

Esta portaria define como deve ser o planejamento e implementação de programas de excepcionais; define e delimita esta clientela; exige encaminhamento e atendimento especializado com base em diagnóstico, definindo também como deve ser o atendimento educacional à pessoa com deficiência, regulamentando competências, objetivos, locais, níveis e modalidades de ensino (Mazzotta 1993).

- **Emenda Constitucional nº12, de 17/10/1978**

No Título III, Da Ordem Econômica e Social, o Artigo Único, incluído entre os artigos 165 e 166, define que os deficientes têm assegurado a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente por meio de educação especial e gratuita; assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País. Ainda para garantir tal melhoria, no referido Artigo é citada a proibição de discriminação, inclusive

quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; e a possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (Mazzotta 1999).

- **Portaria Interministerial nº 186, 10/ 03/1978**

Destaque para os seguintes objetivos: “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” e “propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação...”

Esta portaria também estabelece que o atendimento educacional será prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino (via regular), cursos e exames supletivos adaptados, em Instituições Especializadas ou simultaneamente em mais de um tipo de serviço; recomenda ainda que “sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professor especializado...” (Mazzotta 1999 p.73).

- **CORDE, 1986**

É instituída, no Gabinete Civil da Presidência da República, pelo então Presidente José Sarney, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que passa a coordenar e tratar de assuntos relacionados com a questão da deficiência, assim como elaborar uma Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Mazzotta 1999).

- **Portaria CENESP/MEC nº 69, 1986**

Define normas para a prestação de apoio técnico e ou financeiro à Educação Especial nos sistema de ensino público e particular. A Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação com vistas ao desenvolvimento pleno das potencialidades do “educando com necessidades especiais”; esta é a primeira vez que esta expressão é usada em substituição a expressão “aluno excepcional” (Mazzotta 1999).

- **Decreto nº 93.613, 1986**

Transforma o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão central de direção superior, do Ministério da Educação (Mazzotta 1999).

- **Nova Constituição Brasileira, 1988**

No Título VIII, Da Ordem Social, art 203, §IV dispõe: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária.”

No Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, no Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil 1988 p.38).

- **Lei nº 7.853/89**

Estabelece “normas gerais que asseguram para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva interação social”. No Artigo 2º, Inciso I, define as medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração direta ou indireta na área da educação:

- “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

- a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Esta mesma Lei reestrutura a CORDE como órgão autônomo e estabelece suas competências (Brasil 1996 p.3-4).

- **Lei nº 8069/90**

Estabelece o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. O referido Estatuto, em seu artigo 11, nos Parágrafos 1º e 2º garante que “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação.

No Artigo 54 dispõe que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Fundo Social de Solidariedade 1990).

- **Portaria nº 06 de 22/08/1990 da SENEb**

Institui um documento intitulado Proposta do Grupo de Trabalho, com o objetivo de “coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas que norteiam o atendimento educacional dos educandos que apresentam necessidade educativa especial”.

Neste documento está o reconhecimento de que o MEC, pela primeira vez, começa a encarar a educação especial incluída no contexto global da proposta de educação para todos, pois até então a Educação Especial esteve à margem do contexto da educação (Mazzotta 1999 p.108).

- **Decreto nº 99.678, 1990**

Por este Decreto, a educação especial e a educação básica passam a ser da competência da Secretaria Nacional de Educação (SENEb) em substituição a SESPE que foi extinta anteriormente. Na estrutura da SENEb, o Departamento de Educação

Supletiva e Especial (DESE) fica responsável por esta modalidade de ensino que, para gerenciá-la, conta com uma Coordenação de Educação Especial (Mazzotta 1999).

- **Portaria nº 1793 de 27/12/1994**

A referida portaria recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Recomenda também a inclusão de conteúdos referentes aos Aspectos-Éticos-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Educacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Outra recomendação se faz no sentido da manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (Brasil 1994b).

- **Política Nacional de Educação Especial, 1994**

Tal Política visa a garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais. Na sua apresentação está definida como “a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos” (Brasil 1994a).

- **Lei 9394/96 (LDBEN)**

Estabelece as *diretrizes e bases da educação nacional*. No Capítulo V - Da Educação Especial, define-a como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando a especificidade de currículos e métodos, técnicas e recursos, bem como a formação adequada de professores para atendimento especializado, como também professores do ensino regular para integrar os educandos portadores de necessidades educativas especiais, nas classes comuns.

Determina ainda a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado, prevê o recurso a classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns e estabelece que sua oferta se dará a partir da educação infantil.

Assegura terminalidade específica para os que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências (Niskier 1997).

- **Portaria nº 1679 de 02/12/1999**

Assegura, aos portadores de deficiência física e sensorial, condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das Instituições de ensino. Em seu parágrafo único estabelece os requisitos básicos para alunos com deficiência física, visual e deficiente auditivo. Seguem abaixo apenas os requisitos para os deficientes auditivos:

- compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso;
- quando necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);
- materiais de informação aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos (Brasil 1999b).

- **Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999**

A Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, em ação conjunta, produziram este material didático-pedagógico, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo Ministério da Educação.

A adequação curricular proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (Brasil 1999a).

- **Decreto nº 3298, 1999**

Regulamenta a Lei nº 7853, 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.

Na seção II - Do acesso à Educação dispõe que os órgãos e as entidades de Administração Pública Federal, direta ou indireta, responsáveis pela educação, devem dispensar tratamento prioritário à pessoa portadora de deficiência, viabilizando sem prejuízo de outras, várias medidas distribuídas em 6 artigos consolidando as normas de proteção aos deficientes no âmbito educacional (Brasil 1999d).

- **Deliberação CEE nº 05/00 de 29/03/00**

Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. As normas referem-se às formas de garantia de formação básica a todos os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, adaptação de currículos, forma de efetuar as matrículas, desenvolvimento e recursos para o trabalho pedagógico, avaliação de desempenho, instalação e funcionamento de classes e escolas especiais etc (São Paulo 2000a).

- **Resolução SE nº 95, de 21/11/2000**

Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Dentre as providências, estabelece que a educação especial para atendimento escolar de educandos que apresentam necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente,

na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais. Ainda assim admite-se que, em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos (São Paulo 2001).

- **Lei nº 10.172/2001, de 09/01/2001**

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação estabelece 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. (Brasil 2001b)

- **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001**

A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades tendo início na educação infantil, em creches e pré-escolas, assegurando-lhes atendimento educacional especializado. As escolas devem organizar-se para oferecer uma educação de qualidade para todos, assim como fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. Institui ainda que as escolas devem assegurar, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvido os profissionais especializados em cada caso. A mesma Resolução institui muitas outras diretrizes e define que a implementação das mesmas será obrigatória a partir de 2002 (Brasil 2001c).

2.2- Eventos e fatos marcantes para o processo de inclusão escolar

Pode-se considerar a realização da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* que ocorreu em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do governo da Espanha, tendo reunido representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, como um marco mundial na tentativa de oferecer educação para todos. Nesse encontro foram examinadas as mudanças fundamentais na política educacional para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais.

Em Salamanca, foram reafirmados o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as determinações resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Também foram resgatadas as várias declarações das Nações Unidas que culminaram na *Declaração de Igualdade de Oportunidades para Pessoa com Deficiência* (1993), garantindo que a educação dessas pessoas seja parte integrante do sistema educacional.

Em decorrência desse evento tão importante, elaborou-se a *Declaração de Salamanca* que vem determinar a adoção de *Linhas de Ação em Educação Especial*.

O princípio fundamental é o de que: “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. No contexto desta Linha de Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria de meninos e meninas. Essa idéia levou ao conceito de escola integradora. O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma

pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras” (Brasil 1997 p.17-8).

Esses movimentos internacionais vêm influenciando decisivamente a Política Nacional de Educação. Basta observarmos o inciso III do artigo 208 da Constituição Federal (1988) que determina “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), onde a Educação Especial adquire um lugar de destaque ao se configurar como um Capítulo autônomo, o Capítulo V – Da Educação Especial, que a define como modalidade de educação escolar, assegurando a especificidade de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender as necessidades do educando com necessidades especiais. Assegura também professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desse educandos nas classes comuns.

A Deliberação CEE nº 05 vem confirmar o empenho do Conselho Estadual de Educação em aceitar o desafio e agir de modo que a Educação para Todos, seja para todos realmente, quando fixa normas apresentadas em 14 Artigos para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. Essas normas seguem princípios de igualdade e oportunidades para todos, quaisquer que sejam suas diferenças.

Em seu parágrafo único, determina que a Educação Especial é modalidade oferecida para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nos demais Artigos assegura ao educando formação básica, iniciando o mais cedo possível e ser garantida a estreita relação com a família. Reforça os textos oficiais, anteriores a esta data, sobre a inclusão em classes comuns de educandos com necessidades educacionais especiais, com adequação de conteúdos, metodologias, recursos didáticos, processos de avaliação, enfim alternativas para o aprendizado, além de acompanhamento e reforço contínuo por parte do professor da classe e trabalho suplementar com professor especialista quando necessário (São Paulo 2000a).

Mais recentemente temos a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegurando educação de qualidade para todos os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (Brasil 2001c).

O estudo retroativo da legislação demonstra as conquistas e direitos da pessoa com deficiência, não no que se refere apenas ao direito à educação e atendimento especializado, como também a garantia de direitos civis e a identificação dos deficientes como cidadãos, pertencentes a uma determinada sociedade civil e, portanto, com direitos e deveres como qualquer pessoa comum, apesar de suas especificidades.

2.3 – Abordagens e questões terminológicas

Em decorrência dos princípios emanados principalmente da Declaração de Salamanca, como também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, resta-nos salientar que os textos oficiais têm utilizado, para caracterizar os indivíduos da educação especial, expressões como: “*necessidades educativas especiais*”, “*necessidades especiais*”, “*portadores de necessidades especiais*”, “*portadores de necessidades educativas especiais*” ou “*necessidades educacionais especiais*”, o que tem contribuído para algumas considerações importantes de conceituados autores a respeito.

Assim, para Sasaki (1998), a expressão “necessidades educativas especiais” não se refere ao que realmente os educadores querem dizer. As necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, relativas à educação, próprias ao campo da educação. O adjetivo “educativo” (e suas flexões) significa: “que educa”; instrutivo; que serve para “educar” como em “métodos educativos”, “campanha educativa”, “filme educativo”. Portanto, o correto seria utilizar a expressão “necessidades educacionais especiais”.

No entanto, Mazzotta (1999) acredita que a expressão “necessidades especiais” surge mais como um eufemismo do que, propriamente, como fruto de nova compreensão do alunado da educação especial, quando vem substituir a expressão “aluno excepcional”.

O mesmo autor, referindo-se a um dos documentos oficiais elaborado pela Secretaria de Educação Especial, publicado em 1994, que estabelece a *Política*

Nacional de Educação Especial (PNEE), tendo como um dos objetivos a garantia do atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, aponta que a definição dada ao destinatário desta, ou seja, *o portador de necessidades especiais* não se refere nem se restringe ao campo educacional, podendo confundir-se com outras políticas sociais para os portadores de deficiência ou de necessidades especiais. Ainda, referindo-se à *expressão portadores de necessidades especiais*, Mazzotta (1999 p.118) aponta que “não se entende como uma pessoa possa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações.” Portanto, esse autor acredita que a expressão mais adequada seria “educandos com necessidades educacionais especiais”.

Apesar do comentário feito por Mazzotta (1999) sobre o documento Política Nacional de Educação Especial, é oportuno apontar como o referido documento define o aluno portador de necessidades especiais: aquele que requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade (Brasil 1994a).

Para Sá (1997), a terminologia “portadores de necessidades educativas especiais” não é a mais adequada; o termo “portadores” pode supor uma pessoa que carrega algo de que pode se livrar a qualquer momento e que as “necessidades” que essas pessoas apresentam são de fato questão de direito. Considerando, então, que pessoas diferentes, têm direitos diferentes, ressalta a importância de que sejam respeitadas e atendidas em suas especificidades como rege o Art.58 da nova LDB.

Ainda sobre a LDB na Educação Especial, Carvalho (1998a) coloca que a própria Lei não conceitua “necessidades educativas especiais”, mas em suas reflexões sobre “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais”, considera a primeira mais abrangente por não se restringir apenas ao espaço escolar, e sim a todos os espaços, considerando todo campo psicológico, social e político de ação.

Carneiro (1998) defende que os termos utilizados, para se referir às pessoas portadoras de alguma forma de deficiência ou que apresentam alguma limitação significativa para seu desenvolvimento, como por exemplo “deficiente”, “excepcional” ou mesmo “portadores de necessidades especiais”, o foco do problema está no sujeito. Para a autora, a concepção de desenvolvimento pressupõe que mais do que características pessoais, independente de dificuldades apresentadas pelos indivíduos

considerados deficientes, o sucesso acadêmico e a integração social são determinadas pelas condições de vida, pelas dificuldades secundárias produzidas pelas relações que se estabelecem com o outro. Sendo assim, acha mais conveniente utilizar a expressão “alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais”.

No documento elaborado pelo MEC/SEF/SEESP no ano de 1999, ou seja, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), relatam que “a expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s) (Brasil 1999a p.23).

Diante das definições e questionamentos citados anteriormente e considerando que este trabalho está voltado à área da Educação, as necessidades referem-se especificamente aos aspectos educacionais. Portanto, no decorrer do referido trabalho, será utilizada a expressão “necessidades educacionais especiais” para caracterizar educandos que apresentam distúrbios de aprendizagem, com necessidades próprias e diferentes dos demais alunos requerendo recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas para o domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade.

Neste contexto acham-se inseridos aqueles que apresentam *deficiência auditiva*, objeto de atenção deste trabalho, o que se desenvolve sob o enfoque da área de Audiologia Educacional, cujos princípios acham-se voltados à abordagem aurioral.

2.4 – Deficiência Auditiva

Segundo o Comitê da Academia Americana de Otolaringologia (1979), citado por Northern e Downs, (1989a p.10), a deficiência auditiva é “uma desvantagem imposta por um dano capaz de afetar a eficiência de uma pessoa nas atividades do cotidiano”.

Bevilacqua e Formigoni (1997 p.11) afirmam que “as deficiências auditivas diferem em termos de localização, causa, tempo de aquisição, grau de deficiência e estabilidade do limiar. Elas podem ocorrer sozinhas ou em combinação com outras deficiências. Cada um desses fatores tem influência na deficiência auditiva, no tipo de intervenção e, conseqüentemente, em todo o desenvolvimento psicossocial da criança”.

Devido às barreiras no acesso aos estímulos sonoros, a criança deficiente auditiva é extremamente prejudicada, em especial, nos processos de aquisição e desenvolvimento de linguagem e, em consequência, no acadêmico.

Na definição de Northern e Downs (1989b p.341), crianças deficientes auditivas são “todas aquelas crianças com perda auditiva de tal extensão que alguma forma de educação é necessária”

“Existem vários caminhos pelos quais as crianças deficientes auditivas podem aprender a se comunicar. Com os recentes desenvolvimentos tecnológicos tais como técnicas de diagnósticos audiológicos precoces, aparelhos de amplificação sonora potentes e implante coclear multicanal, a meta da linguagem oral fluente pode ser conseguida por mais e mais crianças deficientes auditivas” (Cole 1992 citado por Bevilacqua e Formigoni 1997 p.12).

Essas autoras ainda afirmam que um trabalho de intervenção apropriado se faz necessário para que as consequências da deficiência auditiva não sejam severas, a ponto de causar comprometimento na competência intelectual, social e emocional da criança. Um tipo de intervenção apropriada é a abordagem aurioral que tem como proposta priorizar a alteração primária da criança: a audição. “O objetivo é auxiliar as crianças a usarem sua audição residual, e assim crescerem aprendendo a ouvir e a falar de forma tal que possam aumentar seus conhecimentos, suas experiências de vida e se tornarem pessoas integradas e participantes na sociedade em geral” (Bevilacqua e Formigoni 1997 p.11).

Com este objetivo, em 1990, foi implantado no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC), da Universidade de São Paulo (USP), Campus Bauru, o Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), o qual no seu início proporcionava atendimentos específicos de habilitação e (re)habilitação para crianças portadoras de deficiência auditiva neurossensorial, na faixa etária de 0 a 5 anos. No decorrer dos anos, devido à demanda de crianças com idade mais avançada, e que necessitavam iniciar num programa de (re)habilitação, ampliou-se a faixa etária e, com o intuito de atender as necessidades específicas destas crianças, inclusive nos aspectos de escolaridade, as mesmas freqüentam o Centro até a idade de 14 anos aproximadamente.

O trabalho desenvolvido no CEDAU segue os princípios da abordagem aurioral; portanto, todas as atividades se fundamentam na perspectiva da Audiologia Educacional

e visam à aplicação de métodos e técnicas destinados ao desenvolvimento da função auditiva.

O CEDAU atende crianças com diferentes graus de perdas auditivas. Para ingressar neste Centro, a criança portadora de deficiência auditiva neurossensorial, sem outros comprometimentos, deverá estar adaptada com o aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou implante coclear, ter idade entre 0 e 14 anos, residir em Bauru ou região para participar do Centro 4 vezes por semana, além de frequentar escola de ensino regular. Esses critérios são indispensáveis e é considerada a escolha da família pela abordagem auricular.

Até os 2 anos de idade, aproximadamente, a criança realiza sessões individuais, acompanhada de um responsável. Estas sessões, que ocorrem semanalmente, têm como objetivo, avaliar a criança e sua família, e ao mesmo tempo oferecer condições para o desenvolvimento da função auditiva. Este atendimento se dá fundamentalmente pelas profissionais da fonoaudiologia.

As estratégias educacionais voltadas à audição e linguagem oral estão diretamente relacionadas ao cotidiano da criança. Nessa fase, a habilitação é mais centrada na família. Paralelamente a este tipo de atendimento, a família tem a opção de trazer esporadicamente a criança ao CEDAU, para que participe de atividades de socialização, com o intuito de facilitar sua adaptação ao novo ambiente, o qual irá frequentar ao completar dois anos de idade aproximadamente, período favorável para participar de atividades em grupo. Os atendimentos em grupo proporcionam à criança atendimentos mais sistemáticos.

O trabalho do CEDAU está estruturado da seguinte forma:

Os atendimentos em grupo são realizados por pedagogas, por um período de três horas e meia, quatro dias da semana e visam a favorecer o desenvolvimento cognitivo e social da criança, por meio das múltiplas relações com o outro. As estratégias de trabalho enfatizam o desenvolvimento da função auditiva com vistas ao desenvolvimento da linguagem falada, através de atividades de vivência. Para as crianças em fase de alfabetização, além da continuidade do referido trabalho, o enfoque também é voltado para a leitura e escrita, objetivando habilitar a criança na língua portuguesa escrita, de forma que possa utilizá-la de maneira funcional, alcançando níveis mais elevados de escolaridade e melhor compreensão e conhecimento de mundo.

Os atendimentos individuais também ocorrem e são realizados por fonoaudiólogos e alunos estagiários do curso de fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP), os quais são supervisionados por fonoaudiólogas da área de Audiologia Educacional. Os atendimentos acontecem duas vezes por semana, em sessões de 50 minutos.

Os atendimentos na área de Psicologia podem acontecer em grupo ou individualmente conforme necessidades das crianças ou das famílias. Para as famílias também são oferecidos programas de integração, aconselhamento e orientação, envolvendo toda a equipe, a qual é composta por pedagogas, fonoaudiólogas, psicólogas e assistentes sociais. Dessa forma o CEDAU oferece uma atuação interdisciplinar, essencial no atendimento ao deficiente auditivo. Uma realidade nem sempre conferida em todo o país, onde muitos ainda são excluídos por falta de oportunidades e de programas sérios e efetivos de reabilitação integral.

Todo trabalho desenvolvido no CEDAU, como já exposto, está voltado à audição e à aquisição da linguagem oral, caracterizando o serviço como clínico e educacional e não escolar. Portanto, as 40 crianças atualmente matriculadas no CEDAU freqüentam escola de ensino regular, atendendo a um dos princípios da abordagem aurioral. Desta forma, segundo Bevilacqua e Formigoni (1997), as crianças estarão expostas a um maior número de experiências auditivas e a maiores oportunidades de aprendizagem.

Com a preocupação de incluir e manter a criança no ensino regular, e isto já acontece há onze anos, a equipe de profissionais do CEDAU realiza um trabalho de orientação sistemática às escolas, mais diretamente voltado ao professor, sobre como atuar com a criança no sentido de minimizar as dificuldades que o déficit auditivo ocasiona, enfocando alguns temas relevantes, entre eles:

- Orientações sobre o que é deficiência auditiva; grau e tipo de deficiência auditiva e o que representa para o desenvolvimento de linguagem e aprendizado do aluno;
- Informações sobre a proposta da abordagem aurioral;
- Instruções sobre o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), Implante Coclear (IC), bem como sobre os Sistemas de Frequência Modulada (FM), que também são utilizados pelas crianças nas escolas para poder minimizar as

dificuldades que a distância, o ruído e a reverberação trazem para a compreensão da fala;

- Orientações e alternativas para facilitar o processo ensino-aprendizagem, procurando garantir, ao máximo, a permanência da criança deficiente auditiva na escola com direito de se beneficiar de um desenvolvimento acadêmico satisfatório e de qualidade.

Como as orientações são muitas, as mesmas são oferecidas aos professores, também por escrito, através do “Manual de orientação para professores de crianças deficientes auditivas”, elaborado pelos profissionais do CEDAU.

Esse trabalho de orientação da equipe acontece de formas e natureza variadas: Seminário no CEDAU ou na escola, ou através de Curso de Capacitação para professores, na Diretoria de Ensino Estadual ou Secretaria de Educação Municipal. Independente desses Seminários ou Cursos, as visitas nas escolas são constantes e programadas, podendo ocorrer também por solicitação dos próprios professores.

Dessa forma, a equipe objetiva um trabalho de parceria junto aos profissionais das escolas, preparando-os para agir e integrar de forma eficaz na educação do aluno portador de deficiência auditiva.

Foi neste contexto e com esta dinâmica de atuação que se pôde observar a inquietação dos professores em geral frente ao novo paradigma educacional - **a inclusão**. Este novo movimento na educação passou a exigir dos professores outros conhecimentos, além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. São estes dois assuntos que passaremos a discorrer.

2.5 – Inclusão Escolar

O tema *inclusão* é o mais discutido atualmente na área da Educação, podendo ser até considerado um tema obrigatório. Para Omote (1999 p.4), “esse tema é tratado como uma inovação que representa avanços em relação a assuntos semelhantes, tratados no passado recente, como a *normalização e a integração*”, considerados ultrapassados por especialistas da área, por esconderem em suas entranhas uma visão conservadora de mundo e sociedade. Apesar das conquistas dos deficientes ao longo da história pelo direito à vida digna e integral, pelo direito à educação escolar, pelo direito

ao trabalho, ainda assim o tratamento dispensado ao deficiente tem sido alvo de críticas pela própria forma de atendimento a eles dispensado, que permite a segregação.

Bueno (1999) afirma que o ensino regular tem excluído uma grande parcela de seus alunos alegando que os mesmos não têm condições de acompanhar o processo escolar, por uma série de problemas, seja por fatores sociais de ordem familiar, de carência cultural, ou mesmo por fatores individuais decorrentes da presença da deficiência. Com a Educação Especial, não tem sido diferente. A exclusão também ocorre, ao argumentar falta de recursos humanos, recursos financeiros e mesmo técnicas de atendimento para os casos mais comprometidos. Para esses casos, muitas vezes usando o título de especialista, exclui-os com a justificativa de que o aluno com deficiência não tem condições de acompanhar o ensino regular, devendo frequentar um ambiente especial, já organizado para esse fim. Alguns até são excluídos do sistema educacional, enquanto outros são mantidos por muito tempo, nas escolas e classes especiais, sem perspectiva de inclusão.

Omote (1999) relata que o movimento atual em direção à inclusão total de deficientes talvez tenha iniciado nas medidas adotadas nos países escandinavos no final da década de 50, resultando na proposta do princípio de normalização. A idéia de admitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns teve rápida repercussão, estabelecendo práticas integracionistas como o movimento de *mainstreaming**, nos Estados Unidos.

Conforme Michels e Garcia (1999) nos Estados Unidos, a Teoria de Mainstreaming defendia que a Normalização é o objetivo e a Integração é o processo. Através da Integração pretendia-se criar condições normais de vida para os indivíduos considerados portadores de deficiência, opondo-se às modalidades segregativas de atendimento.

Mantoan (1998) considera que o sentido do processo de *mainstreaming*, ou seja, “inserção na corrente principal” é semelhante à existência de um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. Esse processo de integração, da forma como é estruturado,

denomina-se “sistema de cascata”, que deve favorecer o “ambiente o menos restritivo possível”, oferecendo ao aluno, em todas as etapas da integração, a possibilidade de transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial.

Isto quer dizer que, paralelamente ao sistema regular de ensino, a criança poderia usufruir de serviços que atendessem suas necessidades educacionais, nas escolas ou serviços especializados (Nunes et al. 1998).

Tanto Mantoan (1998) como Doré et al. (1997) concordam que o objetivo maior da integração visado pelo “sistema em cascata” raramente ocorre; a passagem de uma criança com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem de um tipo de serviço mais segregado para outro mais integrador, além de depender dos progressos da criança (sendo ela, portanto, a responsável solitária por seu destino escolar) tem se mostrado praticamente inexistente.

“A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência” (Doré et al. 1996 citado por Mantoan 1998 p.31).

Segundo Omote (1999), os resultados obtidos a partir da implementação de medidas integracionistas causaram muito descontentamento, entre os educadores norte-americanos, na década de 80. O *mainstreaming* acabou por demonstrar que os alunos deficientes continuavam segregados, apesar de estarem sendo escolarizados, junto com pares não-deficientes, em classes comuns.

No Brasil, a partir da década de 70, o referido autor relata que a defesa da normalização como objetivo a ser atingido através da integração, originou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. “Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade” (Omote 1999 p.4).

Mrech (1998) define que o princípio da normalização refere-se a uma colocação seletiva do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais na classe comum. Nesse caso, o professor de classe comum não recebe apoio do professor na área de

* O termo *mainstreaming* foi traduzido no Brasil como “integração”, mas os significados seriam

educação especial. Os alunos do processo de normalização precisam demonstrar que são capazes de acompanhar o ensino regular e nele permanecer.

Para Carvalho (1994), ainda há muita dúvida em relação ao significado do termo normalização, principalmente para leigos que, erroneamente, imaginam que uma pessoa deficiente possa ser normalizada. Hoje entende-se que normalização não se aplica à pessoa e sim ao contexto do meio onde ela vive, onde deve haver adaptações para

atender às suas necessidades e oferecimento das mesmas oportunidades que têm as outras pessoas.

Schwartzman (1997) relata que a palavra Integração e outros termos tais como Normalização, Normatização e Inclusão, têm sido utilizados com uma conotação muito semelhante, apesar de terem significados diferentes. Os referidos termos, ao invés de defenderem estratégias que seriam segregacionistas na medida em que colocariam estes sujeitos em situações que o excluiriam ou afastariam do restante do “normal” da sociedade, definem uma filosofia que propugna a integração dos portadores de deficiência na sociedade. O termo Normalização tem sido utilizado também no sentido de identificar uma série de ações que ofereçam as mesmas oportunidades dos indivíduos ditos normais aos portadores de deficiência, porém, particularmente, tem restrições ao uso deste termo, pois receia que ele seja utilizado com a conotação de transformar o indivíduo portador de deficiência em um indivíduo normal.

A partir das discussões apontadas e opiniões de autores mencionados, ficam claras as diferentes formas de interpretação do princípio de normalização, integração, inclusão e até mesmo segregação. Conseqüentemente, os profissionais da educação especial têm discutido muito sobre as estratégias de integração de sua clientela em ambientes considerados o mais próximos possíveis da normalidade.

Para Marques (1997 p.22), “o grande problema da Integração não está nem nas diferentes concepções existentes sobre este processo, nem nas iniciativas tomadas para a sua viabilização; encontra-se, sim, no fato de os portadores de deficiência não serem entendidos e assumidos como sujeitos históricos e culturalmente contextualizado. O problema está, de fato, na concepção de homem e de mundo que delineiam as ações e orientam as formas de se pensar a própria integração.”

Portanto, o referido autor “considera que o caminho para a superação desta questão está na busca e no encontro de um sentido para a existência humana, cujo sujeito, o homem, não está determinado pela sua condição física, mental ou sensorial, mas principalmente por seu modo de ser, autêntico e único. Superar a visão passiva e negativa da deficiência, entendê-la como mais uma possibilidade no universo da pluralidade de possibilidades e tratar seus portadores como membros ativos da cultura são medidas de garantia para a integração” (Marques 1997 p.22).

Conforme Santos (1992), o movimento integracionista gera, por um lado, a busca da democratização da sociedade, cada vez mais intensa e da garantia de direitos humanos e de oportunidades justas às minorias com base em princípios igualitários. Por outro lado, este mesmo movimento resulta do avanço científico no sentido da descoberta do reconhecimento do potencial de aprendizagem desses indivíduos, por muito tempo considerados incapazes de aprender. Assim, o reconhecimento desse princípio de integração em diferentes países teria como resultado mais direto o resgate da cidadania dos indivíduos considerados portadores de necessidades especiais.

Mader (1997) coloca que um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre as pessoas. A diversidade, cada vez mais, está sendo vista como algo natural. Inclusão significa uma sociedade que considera todos os seus integrantes como cidadãos legítimos. Uma sociedade inclusiva é uma sociedade em que há justiça social, em que seus membros, com suas diferenças, são aceitos como pessoas normais, com seus direitos garantidos.

No Brasil, apesar do direito à educação estar garantido em leis, com destaque para a LDB, que prevê a Educação Especial como modalidade de educação escolar, ou melhor explicado: “é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal aos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens” (Mazzotta 1999 p.11), o descumprimento das normas legais foram evidenciados no modo como os recursos de Educação Especial foram utilizados.

As classes especiais, que deveriam ser mais um recurso para que o maior número de crianças pudesse exercer o direito à educação, “parecem se constituir mais em um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam nas classes normais do que em um procedimento para trazer indivíduos deficientes para a escola”(Ferreira

1992 p.105). Além disso, “com raras exceções, o professor especializado desenvolve solitariamente seu trabalho, não havendo qualquer planejamento e ação em conjunto com os professores das classes comuns das quais vieram os alunos deficientes ou as quais pretende “integrá-los”. Nestas condições, o serviço especializado pode cumprir a função de estigmatizar e segregar o seu usuário” (Omote 1995 p.57).

Este mesmo autor (1999) aponta que na medida em que a integração, em algumas situações, não evoluiu além do plano de debates, discussões, propostas, intenções e as tentativas de instituir políticas integracionistas resultaram em ações equivocadas, em outras situações, o próprio conceito de integração passou a ser criticamente revisto. Algumas críticas são em relação ao fato de o conceito de integração supor , a segregação; e de a ação integracionista confundir-se com a simples colocação da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, direcionando o foco de atenção para a deficiência e capacitá-lo a enfrentar as demandas do meio . Nesse contexto, a idéia de inclusão se apresenta como um avanço em relação a sua antecessora, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência.

“Embora sem se negar que condições clínicas patológicas causem problemas específicos de aprendizagem, o problema passa a ser situado no ensino e na escola, e não mais na deficiência (suposta ou real) do aluno. Ou seja, o foco de atenção deixa de ser a compensação das limitações intrínsecas do aluno, e sim a capacidade da escola em encontrar respostas para oferecer ao seu alunado, seja este qual for. Em outras palavras, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, e sim a escola que tem que se transformar para atendê-lo” (Glat 1998 p.63).

Blanco (1995) aponta que a escola tem que se flexibilizar para atender a diversidade do alunado, os quais apresentam diferentes interesses, motivações e capacidades de aprender. Enfim, é a escola que deve adaptar-se à criança e não o contrário, como aconteceu até agora.

Os educadores especializados brasileiros passaram a fazer amplo uso do conceito de inclusão, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca (1994) já citada neste trabalho, e observa-se que o termo integração citado atualmente por alguns educadores corresponde à noção de inclusão, “pois a própria noção de integração enriqueceu, evoluiu, e se tornou mais precisa” (Doré et al. 1997 p.177).

Para Mantoan (1998), a meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá que se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio. Este instrumento precisa de todos os diferentes pedaços que o compõem, para dar forma às figuras que se montam indefinidamente, a cada movimento do seu manipulador.

Complementando as afirmações desta autora, encontramos na Indicação CEE nº 12/99 (São Paulo 1999 p.22) considerações tais como: “que a regra de ouro é tirar vantagens das diferenças e ampliar positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar na diversidade. Toda sala de aula, enquanto produtor de aprendizagem, deve ser composta de alunos com uma riqueza de diferentes (mesmo que complexas) características: rápidos, lentos, colaboradores, retraídos, agitados, dispersivos, curiosos, dependentes, excessivamente independentes etc.” Portanto, não se deve delimitar o número de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, por classe e sim distribuí-los pelas classes de uma série de forma equilibrada.

Geralmente as classes são numerosas, e com uma única proposta de trabalho para 30 ou 40 alunos, além de serem organizadas com carteiras escolares dispostas em fila, dentro de um processo mecânico, o que dificulta para o professor dar conta da diversidade. Fernandes (1997) aponta que, se o professor se apropriar de uma outra metodologia de trabalho, que seja de forma diversificada, ele conseguirá dar conta da diversidade independente do número de alunos por classe.

É importante ressaltar, considerando as afirmações de Blanco (1995), que é na sala de aula que acontece uma relação educacional mais intensa, mas para que ocorra uma coerência e continuidade no processo ensino-aprendizagem dos alunos ao longo de sua educação, se faz necessário a existência de projetos de educação elaborados e assumidos pelo corpo docente da escola em seu conjunto. Infelizmente com uma frequência maior que a desejada, muitas escolas funcionam como pequenos reinos, onde cada professor se fecha em sua sala, não se relacionando com os outros nem compartilhando de uma linha pedagógica determinada. Além disso, não participam dos acontecimentos e posicionamentos que ocorrem na escola, produzindo um imobilismo na prática docente que é o pólo oposto da renovação pedagógica.

Conforme a opinião de Beaupré (1997), o objetivo primeiro na integração de educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, num contexto escolar, deve ser o de favorecer a aprendizagem acadêmica. Isto constitui uma forma mais

realista de conceber integração, pois a ênfase é dada diretamente às necessidades da criança no contexto de vida que ele ocupa, a escola. Para atingir este objetivo, a criança deficiente deve estar em grupo de pares que o aceitem e o estimulem. “Para que um aluno seja aceito em um grupo, é necessário que ele esteja sempre próximo e que conviva tempo suficiente para que os pares façam seus amigos parceiros” (Beaupré 1997 p.163).

Ainda a mesma autora refere-se que, para evitar que o deficiente seja rejeitado ou simplesmente negligenciado por seus pares ditos “normais”, os adultos devem permanecer sensíveis às necessidades do grupo e colocar em prática os meios concretos para favorecer as trocas entre o aluno integrado e os seus pares.*

Nesse contexto, o professor como parte do grupo, tem o papel de mediador das relações, que segundo Felipe (1998) ele deve “desviar o olhar da deficiência, direcioná-lo para as possibilidades, eliminando os obstáculos que possam ser inibidores, dificultadores e empobrecedores de experiências, para identificar as possibilidades de cada criança em particular” (Felipe1998 p.53). Além disso, segundo Beaupré (1997), o adulto deve promover e organizar os contatos. É preciso identificar, no grupo, o lugar dos alunos integrados para torná-lo reconhecido, utilizando-se de estratégias que favoreçam a aprendizagem cooperativa, as quais permitirão que o aluno deficiente seja reconhecido entre os outros e seja valorizado por suas habilidades ou competências.

Neste sentido os professores devem elaborar um programa específico para cada aluno, incluindo a avaliação do desempenho escolar. “Não se trata de dispensar ajuda especial a determinados alunos qualificados “especiais”, mas sim de mudar o currículo e a prática educacional, para que seja adaptada a todos os alunos e para que estes progridam adequadamente em função de suas possibilidades e diferenças individuais” (Blanco e Duk 1997 p.185).

“Se o ensino estiver caminhando, segundo o que é significativo para os alunos, sejam eles regulares ou deficientes, todos eles, seguramente, encontrarão na escola o espaço de transformação e de enriquecimento a que têm direito como pessoas, como

*Os argumentos de integração citados por esta autora, e muitos outros autores, correspondem ao conceito de inclusão.

cidadãos” (Mantoan 1997 p.127).

De acordo com a afirmação de Mantoan (1997), em algum momento, qualquer criança pode experimentar dificuldades na escola, em função da interação entre as características desse aluno e as exigências, os programas e os instrumentos de avaliação

das escolas. Assim sendo, a inclusão não prescreve a individualização do ensino para os alunos com deficiência, mas que se diminuam ou se eliminem os obstáculos que impedem que todos os alunos progridam, tornando a interação a mais equilibrada possível.

Boneti (1997) afirma que a presença de crianças portadoras de deficiência na sala de aula se constitui numa possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos. “Pesquisas têm demonstrado que esta interação apresenta efeitos positivos não somente nas atitudes dos estudantes portadores de deficiências, mas também nas daqueles considerados normais” (Saint-Laurent 1989 citado por Boneti 1997 p.170).

Afzali-Nomani (1995) constatou que a experiência de inclusão de alunos com deficiência auditiva em classes regulares, tanto na avaliação de professores de ensino regular, quanto de educação especial, foi positiva no que se refere ao desempenho acadêmico, ajustamento social e auto-confiança/auto-estima. O reflexo positivo foi verificado também nos alunos normais, nas três áreas referidas.

Mantoan (1998) acredita que o aperfeiçoamento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Conseqüentemente, a educação especial adquirirá uma nova significação, ou seja, uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas formas de ensinar, apropriadas à heterogeneidade do grupo e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Observa-se, portanto, diante das colocações e afirmações de renomados educadores, que historicamente têm se repetido diferentes posições e divergências sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Segundo Mendes (s.d.c p.19), “atualmente as propostas de educação para estes educandos variam desde a inclusão total – posição radical que defende a inclusão de todos os alunos independente do tipo e grau de limitação apenas e só na classe da

escola regular até a idéia de que a diversidade de características implica na existência e manutenção de um contínuo de serviços e uma diversidade de opções”.

Para Fuchs e Fuchs (1994), o presente estado de conhecimento científico permite concluir que a “Inclusão Total” se caracteriza atualmente por uma confiança excessiva na retórica, apresentando-se como uma resposta muito simplista e equivocada a um tema extremamente complexo.

Atualmente qualquer proposta essencialmente ideológica, e com posições radicais são preocupantes, considerando que a filosofia da “inclusão” pode servir de justificativa para exclusão das classes especiais ou de escolas especiais ou mesmo outros tipos de serviços ou programas especializados que atendam as necessidades educacionais especiais dos educandos, assim como para não pressupor (e conseqüentemente de custear no futuro) nas novas reformas na política educacional programas especializados que envolvam medidas necessárias tais como formação de professores, e mudanças na organização gestão e financiamentos das escolas para atender o alunado com necessidades educacionais especiais (Mendes s.d.c).

A mesma autora ainda aponta que, “por outro lado, a posição de ir radicalmente contra a educação inclusiva pode implicar na impossibilidade de universalizar o acesso à educação àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais”. A análise histórica sinaliza a necessidade de construir um modelo de educação inclusiva que respeite as bases históricas, legais, filosóficas políticas e também econômicas do contexto que irá se efetivar (Mendes s.d.c p.20)

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, “não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto os sistemas de Educação Especial como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular” (Bueno 1999 p.12).

2.5.1.- Ações para consecução da educação inclusiva

Como sugerido anteriormente, a consecução do princípio da educação inclusiva deve acontecer e de forma gradativa, que segundo o MEC, através do material Sugestões da Secretaria de Educação Especial...(1999), implicam ações de diferentes natureza:

No âmbito político é importante que seja exercida:

- descentralização do poder efetivamente no país;
- reorganização administrativa, técnica e financeira dos sistemas educacionais municipal e estadual;
- melhoria das condições de trabalho docente (definição de políticas de formação de docentes, de seleção, de planos de carreira, de plano salarial, de contrato de trabalho, dentre outros).

No âmbito administrativo:

- organizar-se de forma a possibilitar, dar sustentação e assim viabilizar o processo de construção da inclusão.

No âmbito técnico – científico:

- capacitação dos professores para o ensino da diversidade;
- capacitação dos professores para o desenvolvimento de trabalho de equipe;
- equipar as unidades escolares de recursos materiais e procedimentos que se mostrem necessários durante esse processo (Brasil 2000).

2.5.2-A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular

De acordo com a literatura , os idealizadores da educação dos deficientes auditivos são o Abade de L'Epeé, que fundou na França a primeira escola para crianças deficientes auditivas utilizando a comunicação manual ou a linguagem de sinais; e Samuel Heinike, que criou na Alemanha a primeira escola pública para deficientes auditivos , empregando métodos orais de comunicação (Perelló e Tortosa 1978).

A Educação do deficiente auditivo então, desde seus primórdios na Europa, no século XVIII, caracteriza-se por uma práxis pedagógica voltada a formas de

comunicação, confundindo-se metodologia de ensino com processos de reabilitação de linguagem (Bueno 1994), ocorrendo uma constante polêmica: linguagem oral x linguagem gestual.

Referido assunto merece análises mais profundas e abrangentes que não caberiam ser citadas na realização do presente estudo.

A legislação regulamenta o direito de acesso ao ensino regular, mas isso não garante a efetiva inclusão da criança deficiente auditiva. É preciso que a criança freqüente a escola, mas também é preciso que ela participe de atividades que envolvem a socialização do saber (Trenche 1997).

Segundo Bueno (1994), para que estas crianças sejam realmente beneficiadas num ambiente inclusivo, as mesmas deverão ter supridas as necessidades inerentes a esta deficiência sensorial. O mesmo autor afirma que esta deficiência não acarreta qualquer déficit cognitivo, mas as possíveis dificuldades cognitivas apresentadas por essas crianças estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, o que deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem. Neste sentido acha essencial o desenvolvimento de programas de reabilitação.

Vandercook et al. (1988), citado por Karagiannis et al. (1999), afirmam que todas as crianças se enriquecem ao participarem de salas de aula integradas, por terem oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar uma das outras, e adquirem atitudes, habilidades e valores, além de serem beneficiadas ao socializarem-se com seus colegas durante os anos escolares.

Segundo Madden e Slavin (1983), citado por Karagiannis et al. (1999), as crianças, ao interagirem com seus pares, desenvolvem muitas habilidades acadêmicas e também habilidades de vida diária, adquirindo aptidões de comunicação e sociais. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais.

Bueno (1994) relata que boa parte dos deficientes auditivos procedentes de classe média alta e da classe alta, e que freqüentam classes regulares, conseguem níveis altamente satisfatório de escolarização, conseguindo até atingir o ensino superior. Atribui a isso a oportunidade que têm de um diagnóstico seguro e rápido, atendimento reabilitacional constante e eficiente e inserção em processos escolares de qualidade, além de atendimento pedagógico especializado, quando necessário. Relata ainda que a

maioria desses atendimentos acontecem em sistemas privados de educação e saúde aos quais o acesso é determinado pelas condições financeiras. De qualquer forma, “são a comprovação das possibilidades de integração de deficientes auditivos nos sistemas regulares de ensino, *desde que atendida suas necessidades específicas, tanto de reabilitação, como de escolarização*” (Bueno 1994 p.44).

Fundamentado na Deliberação nº 05/00 , o trabalho educacional com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (no qual estão inseridos também os deficientes auditivos) deverá ser acrescido de amplo apoio pedagógico aos professores, principalmente no que diz respeito à adaptação de currículos e forma de avaliação, materiais didáticos, ensino itinerante, serviços de apoio de outras instituições especializadas e do próprio sistema de ensino. Poderá também contar com o apoio de serviços de reabilitação, necessários a muitos dos alunos como complementares ao trabalho escolar, que são competência dos serviços de saúde (São Paulo 2000a).

Os serviços de reabilitação devem atuar “como órgãos suplementares à rede oficial de ensino, num trabalho simultâneo ao processo de educação normal, apoiando alunos e professores” (Carreira 1997 p.30).

“O processo de habilitação ou reabilitação são condições essenciais para que o processo de integração das pessoas deficientes possa se desenvolver, permitindo-lhes usufruir direitos e assumir as responsabilidades que lhes cabem, como membros participantes da sociedade” (Sprovieri 1997 p.107).

Portanto, a criança deficiente auditiva, usuária de dispositivos de amplificação sonora e que participa de um programa de (re)habilitação embasado na abordagem auricular, poderá ter a garantia de seu sucesso acadêmico, desde que a escola lhe dê respostas às suas necessidades educacionais especiais, mas também, paralelamente, de acordo com Bevilacqua e Formigoni (1997), é importante nesse processo que os pais, terapeutas e professores tenham as mesmas condutas ao se relacionar com a criança; caso contrário, a dificuldade de aprendizagem poderá surgir como resultado. O trabalho integrado entre família, escola e terapeuta é a base para o bom desenvolvimento da criança.

A aprendizagem mais efetiva se dá no contexto familiar. O bom relacionamento entre pais e filho pode ser favorecido pela proveitosa comunicação da equipe dos Programas de Reabilitação (Northern e Downs 1989).

A comunicação e interação Escola/Programa de (Re)habilitação também é importante para minimizar as dificuldades que o déficit auditivo ocasiona; facilita a comunicação professor/aluno e a relação com os demais alunos, assim como favorece o processo de ensino aprendizagem. Considerando que, quem realmente ensina ou trabalha com deficiente auditivo no dia-a-dia, são os professores que, em geral, não receberam informação para tanto, se faz necessário oferecer orientações como as que se seguem abaixo, fundamentadas no trabalho de Bevilacqua e Formigoni (1997):

- O que é deficiência auditiva;
- Grau de deficiência auditiva do aluno e o que representa para seu desenvolvimento de linguagem e aprendizado;
- A proposta da abordagem aurioral;
- Dispositivos de Amplificação Sonora;
- Localização da criança na classe, considerando o efeito de reverberação, iluminação e ruído externo;
- Estratégias terapêuticas;
- Estratégias pedagógicas.

O professor precisa ter conhecimento sobre o que é a deficiência auditiva, os níveis de perda da capacidade de audição e outras variáveis, e os conseqüentes efeitos sobre a compreensão da linguagem e do som, para poder relacionar as necessidades educacionais de seus alunos. É de suma importância que compreenda a proposta da abordagem aurioral e, conseqüentemente, a função dos diferentes dispositivos de amplificação sonora, para que possa ter atitudes adequadas frente aos usuários dos mesmos. Segundo Bevilacqua e Formigoni (1997), o AASI é a melhor alternativa apresentada para a maioria das crianças deficientes auditivas, pelo avanço científico no atual momento.

As mesmas autoras ainda afirmam que o Implante Coclear (IC), um dispositivo implantado na cóclea por meio de intervenção cirúrgica, também pode beneficiar muitas pessoas deficientes auditivas, mas os dois dispositivos apresentam algumas limitações, pois captam todos os sons, inclusive ruído de fundo e não diferenciam fala e ruído.

No que se refere ao ruído, segundo as autoras, muitas vezes ele é incontrolável no ambiente escolar, devido ao barulho do pátio, conversas de pessoas, trânsito na rua,

arrastar de cadeiras etc., levando a uma quebra de comunicação, o que por sua vez pode provocar a não-compreensão de orientações e instruções dadas pelo professor, conseqüentemente gerando problemas na aprendizagem. Para minimizar este problema, as autoras sugerem que o professor posicione a criança longe de portas e janelas, assim como distante das paredes para evitar o problema da reverberação.

O sistema FM pode ser a solução para minimizar estes problemas; pois, segundo as referidas autoras, tal dispositivo fornece, por meio de um microfone, transmissão direta da voz do falante (professor) ao receptor usado pelo aluno, favorecendo o aprendizado do educando (receptor), pois permite ao professor (falante), que se utiliza de um microfone preso em sua roupa, transitar pela sala de aula livremente, sem que a comunicação seja interrompida.

As estratégias terapêuticas também sugeridas como um item de orientação são imprescindíveis para facilitar o aprendizado do aluno deficiente auditivo. Assim como os pais, o professor deve ter conhecimento de “como” e “o quê” falar com o deficiente auditivo, sendo necessário para tanto receber orientações sobre estratégias de voz e articulação, de atenção, de comunicação, verbais e comportamentais (ver Bevilacqua e Formigoni 1997). A partir desse conhecimento, deverá desenvolver habilidade, sensibilidade e competência técnica em interações diárias e ter flexibilidade para fazer as adaptações frente às diferenças de cada indivíduo, de forma a favorecer o seu desenvolvimento.

O professor da escola regular deve ainda recorrer a algumas estratégias pedagógicas a fim de facilitar e assegurar a compreensão desse aluno, para que o mesmo possa acompanhar com mais tranquilidade os conteúdos escolares.

Com o movimento da escola inclusiva, o currículo rígido e padronizado foi substituído por uma abordagem mais produtiva, que é ensinar aos alunos o processo de aprendizagem- um processo que envolve aprender a aprender ou tornar-se apto para discernir o que é preciso para adaptar e tornar-se proficiente em uma nova situação, além de “como” e “onde” ir para localizar a informação necessária. A escola inclusiva não defende um currículo rígido, estrito, predeterminado e padronizado que todas as crianças da mesma idade devem dominar ao mesmo tempo, independentemente de suas origens individuais, características de aprendizagem, interesses e experiências. Atualmente há uma tendência de partir da criança e construir o currículo em torno de suas experiências, percepções e conhecimento atual.

Quanto aos objetivos, é importante salientar que embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno. Desta forma o professor deve criar atividades que abranjam as diferentes capacidades dos alunos e que, ao mesmo tempo, mantenham um contexto de grupo com os membros da turma lidando com os objetivos diferentes em momentos diferentes (Stainback e Stainback 1999).

O professor deve apoiar e estimular os alunos a envolverem-se ativamente em sua própria aprendizagem; portanto, é primordial que adote algumas posturas ao relacionar-se com o deficiente auditivo, para que o mesmo tenha melhor compreensão das atividades propostas a ele. Assim, ao falar deve dirigir-se diretamente à criança deficiente auditiva utilizando-se de vocabulário e comandos simples e claros, prestar atenção ao utilizar a linguagem figurada e as gírias porque precisará explicar-lhe o significado; ter cuidado com a utilização de sinônimos (explique-os para os alunos); aplicar vocabulário alternativo quando ele não entender o que está lendo, pois apesar de “ler” (ver o significante, a letra), os alunos deficientes auditivos muitas vezes não sabem o significado do que leram; destacar os verbos das frases, ensinando-lhe o significado, para que o mesmo possa entender as instruções e executá-las; sentar-se ao lado dele, decodificando com ele a mensagem de uma frase, de um texto, utilizando materiais concretos e dicionário; ler a frase ou redação com ele, para que possa complementar com sinais e desenhos etc., o pensamento mal expresso (O aluno 2001).

Além do trabalho desenvolvido pelo professor de ensino regular, “as crianças deficientes auditivas inseridas em classes regulares, devido às dificuldades inerentes à sua deficiência, exigem acompanhamento pedagógico especializado, com vistas à garantia da assimilação do conteúdo escolar e que depende de professor especializado para tal” (Bueno 1994 p.42).

“São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem com trabalhar em equipe,

assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil 2001a p.[5]).

Os professores especializados da Educação Especial poderão desenvolver um serviço itinerante, que foi definido pelo MEC como “o trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão dos mais adequados” (Brasil 1994a p.40).

O professor especializado deverá estar ajudando o professor a crescer, instrumentando suas relações pedagógicas, e fazendo o próprio professor competente em sua sala de aula, em seu fazer e em ser capaz de tomar as iniciativas necessárias (Santos 1997).

A sala de recursos é uma outra alternativa, na qual o professor especializado poderá dar suporte e complementar o processo pedagógico das classes comuns; foi definida pelo MEC como “local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular” (Brasil 1994a p.40).

Em relação às salas de recursos para criança deficiente auditiva, Fernandes (1997) esclarece que as mesmas não são locais de estudo dirigido, o professor trabalha com a criança aspectos em que ela apresenta uma dificuldade maior. Exemplificando, relata que o professor de turma regular aponta qual o conceito que deve ser explorado com mais profundidade, para que seja trabalhada a questão da produção escrita e função auditiva. Desta forma, a sala de recursos estará fornecendo à criança deficiente auditiva recursos que são importantes para que ela se aproprie dos conhecimentos que fazem parte do currículo da escola.

A mesma autora afirma que o sujeito surdo não tem limites, ele tem necessidades, que devem ser analisadas para que a escola possa dar respostas educativas a essas necessidades. Neste sentido o aluno pode ser surdo, pode ser cego, pode ter outros problemas, o importante é conhecer as necessidades, e promover adaptações curriculares que atendam essas necessidades. “A escola inclusiva é a oportunidade de

efetivamente exercer a democracia em termos de escola, na medida em que se permita a todo e qualquer aluno a participação em uma educação de qualidade” (Fernandes 1997 p.61).

Quanto à avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme a Deliberação CEE nº 05/00, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa verificação deve ter como referência os itens básicos relativos à programação escolar, ser voltada à detecção de qualquer progresso no aproveitamento escolar, visando à constante melhoria das condições de ensino (São Paulo 2000a).

A avaliação é parte integrante do processo ensino- aprendizagem e exige dos profissionais envolvidos preparo técnico e grande capacidade de observação, para que possam detectar, diariamente, os pontos de conflitos geradores do fracasso escolar. Esses pontos detectados devem ser utilizados pelo professor como referências para os necessários ajustes nas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho do aluno.

Na avaliação de aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam super valorizadas em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor, que atua numa dinâmica interativa, tem noção ao longo de todo período, da participação e produtividade de cada aluno. A função principal da avaliação é diagnóstica.

Os deficientes auditivos apresentam uma defasagem lingüística no que se refere à Língua Portuguesa (falada e/ou escrita), em função de sua perda auditiva, muitas vezes apresentando falhas em todos os níveis: fonológico, semântico, morfossintático e pragmático. O desempenho lingüístico não deve interferir de maneira castradora na avaliação da capacidade acadêmica desses alunos.

O professor, ao atribuir conceitos ou estabelecer grau de valor para os materiais lingüísticos produzidos pelo aluno deficiente auditivo, deverá considerar que:

- A dificuldade de redigir em Português está relacionada à dificuldade de compreensão dos textos lidos (conteúdo semântico) e que essas dificuldades impedem a organização ao nível conceitual. O aluno ao efetuar a leitura, poderá confundir o significado das palavras. Muitas vezes, só compreende o significado das palavras de uso contínuo, o que interfere no resultado final do trabalho, mesmo com os textos mais simples.

- A falta de hábito de ler, está vinculada às dificuldades que a leitura acarreta ao deficiente auditivo, impedindo assim a ampliação de vocabulário e a falta de domínio das estruturas (forma) mais simples da Língua Portuguesa. No nível estrutural (morfossintático) observa-se que muitos dos alunos deficientes auditivos não conhecem o processo de formação das palavras, utilizando substantivo no lugar de adjetivo e vice-versa, omitem verbos, usam inadequadamente as desinências nominais e verbais, desconhecem as irregularidades verbais, não utilizam preposições e conjunções, ou o fazem inadequadamente.

O professor, ao avaliar a produção escrita dos alunos deficientes auditivos em Língua Portuguesa, deverá ter conhecimento de que:

- O aluno deve ter acesso ao dicionário, e sempre que necessário receber auxílio na compreensão dos comandos;
- Na avaliação do conhecimento é importante que se utilizem critérios compatíveis com as características específicas do educando;
- A maior relevância deve ser dada ao conteúdo (nível semântico), ao aspecto cognitivo de sua linguagem, coerência e seqüência lógica das idéias;
- A forma da linguagem (nível morfossintático) deve ser avaliada com flexibilidade, dando maior valor ao uso de termos da oração, como termos essenciais, termos complementares e, por último, os termos acessórios, não havendo muita exigência aos elementos coesivos.

O professor, ao avaliar o conhecimento do aluno deficiente auditivo, deve valorizar o conteúdo, e não os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa. Os erros devem ser anotados para que sejam objeto de análise e estudo junto ao educando, a fim de que possa superá-los. Se a avaliação for baseada unicamente no desempenho lingüístico, não haverá a garantia de que efetivamente a aprendizagem ocorreu, considerando-se que é neste aspecto que se situam as principais necessidades educacionais especiais do deficiente auditivo.

“A avaliação da aprendizagem do aluno deficiente auditivo é ponto merecedor de profunda reflexão. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício de cidadania” (O aluno 2001 p.2).

Neste capítulo procurou-se focar os aspectos relacionados à inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular e suas necessidades de atendimento especializado.

É evidente que outras crianças e jovens que apresentam deficiência auditiva e que não tiveram oportunidades de terem suas necessidades supridas em relação ao que o déficit auditivo ocasiona para seu desenvolvimento, necessitam de um atendimento diferenciado em classes especiais com vistas a sua inclusão em classe regular. Mas temos restrições em relação ao atendimento oferecido nestas classes que, como já citado no presente estudo, geralmente não oferecem um atendimento de qualidade.

Segundo Mendes (s.d.a), Bueno (1999) e Omote (1999), a formação dos professores que trabalham na Educação Especial não tem sido adequada ou suficiente, resultando num atendimento discriminatório e segregador, não promovendo ao alunado a socialização do saber, comprometendo o objetivo principal que é a inclusão na sociedade.

Segundo as considerações de Mendes (s.d.b), os professores que estão em formação realizam seus estágios nesses serviços, facilitando uma atuação reprodutivista. A mesma autora relata, ainda, que devido à recenticidade desta área de conhecimento na realidade nacional, resulta em pessoal não-capacitado, para formar profissionais na área, concluindo que não seria difícil imaginar as condições nas quais estes professores recebem sua formação.

Diante do exposto, a mesma autora questiona o tipo de atendimento educacional oferecido neste serviço, em termos de currículo, técnicas e atividades de ensino, sugerindo que, possivelmente, estes professores tentam transferir para a classe especial, o mesmo tipo de atendimento que seria oferecido na sala de aula regular, o que definitivamente não atenderia as necessidades especiais dos educandos. Questiona, ainda, se os educandos ao apresentarem sucesso nesse processo, se não deveriam estar na escola regular.

A realidade, em nosso País, vem ratificar os questionamentos da referida autora. Uma criança excluída do ensino regular, devido a sua dificuldade em alcançar graus mais elevados de escolaridade, ao ser encaminhada para classe especial, a qual deveria atender suas necessidades especiais, provavelmente recebe um atendimento inadequado, resultando em uma permanência no mesmo nível por anos a fio, proporcionando a sua segregação.

Será que não seria mais conveniente que a mesma permanecesse na classe comum onde teria mais oportunidades de trocas, desafios, socialização, que a prepararia para o pleno exercício de sua cidadania?

O processo de inclusão impõe como meta principal o resgate da dignidade e valorização do ser humano, seja ele igual ou diferente. O respeito às diferenças é o eixo norteador de todo este processo.

2.6 - Formação dos Professores

O movimento nacional para o processo de inclusão escolar tem provocado profundas reflexões nos educadores e órgãos do governo. Mudanças com certeza são necessárias, mas, como bem expresso no PCN: “o que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento, é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos verdadeiramente” (Brasil 1999a p.17).

Schwartzman (1997) afirma que, atualmente, o nosso sistema regular de ensino não consegue dar conta sequer das crianças ditas “normais”. Coloca ainda que, determinar por força de lei, que crianças com necessidades educacionais especiais sejam absorvidas pelo sistema vigente é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Para o referido autor, os professores do ensino regular não estão preparados para lidar com estas crianças e, sem este preparo, as chances de sucesso serão limitadas.

O despreparo dos professores para atender as exigências impostas pelo processo de inclusão “decorre, entre outras causas, das perdas qualitativas que vem sofrendo sua formação. O antigo Curso Normal foi substituído pela Habilitação do 2º Grau (Lei 5692/71) que, em nome da expansão dos cursos de Pedagogia, foi esvaziado e desvalorizado” (Nébias 1993 p.32). Foram incluídas nos cursos de Pedagogia as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau, para que o estudante de Pedagogia adquirisse formação para assumir a função de professor das primeiras séries do 1º Grau (Bueno 1999). “Com a eliminação dos cursos de especialização pós-normal

e sua substituição pela exigência de formação dentro do curso de Pedagogia, não só não se encaminhou no sentido de uma melhor qualificação como permitiu, dada a sua pouca proliferação, a manutenção de um eterno “ esquema emergencial de formação”, com cursos de curtíssima duração” (Bueno 1993 p.34).

Outro fator que justifica o despreparo dos professores é em relação a qualidade dos Cursos de Formação de Professores que não contemplam disciplinas e ou conteúdos programáticos referentes as necessidades educacionais especiais. O MEC (Portaria nº 1793/94) recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e Psicologia, e em todas as licenciaturas, mas a referida disciplina ainda não se faz presente nos cursos de formação de professores (Brasil 1994b).

Glat (1998) afirma que educadores freqüentemente apontam que, de um modo geral, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, a didática, mas não conciliam estes conhecimentos com a prática. Geralmente os currículos são distanciados da prática pedagógica, e não contemplam a preparação do professor no sentido de capacitá-lo para trabalhar com a diversidade encontrada em sala de aula.

Para (Glat 1998 p.65), “faz-se necessária a criação de condições que proporcionem ao professor uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para sua prática pedagógica, que permitam que ele trabalhe com a diversidade do alunado que chega a sua sala de aula.” Para tanto é imprescindível um preparo técnico, suporte teórico adequado, pois sem isso os professores têm se tornado presa fácil de métodos ultrapassados, assumindo uma postura assistencialista junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, não dando apoio ao seu desenvolvimento, isolando-o cada vez mais do contexto social e escolar prejudicando e muitas vezes até impedindo definitivamente sua inclusão.

O professor que atua hoje nas salas de aula, segundo Nébias (1993), aprendeu a atuar, e atua, apenas com o aluno médio, que não apresenta nem muita facilidade, nem muita dificuldade para assimilar os conteúdos e cujo ritmo também não é nem rápido nem lento demais; apresenta um conteúdo fragmentado, não só em relação às outras áreas de conhecimento, mas também dentro de sua própria área de atuação; oferece propostas de ensino coletivas e repetitivas.

Em função da estrutura curricular dos cursos em que foram formados, Carvalho (1998) considera-os “como professores do ensino e não da aprendizagem. Aprendizagem como processo ativo, participativo e cooperativo por parte do aluno” (Carvalho 1998b p.86).

Blanco e Duk (1997) acreditam que oferecer ensino de qualidade para o alunado, que apresentam necessidades educacionais especiais, depende, largamente, da formação e do desenvolvimento profissional dos professores e de outros profissionais envolvidos no atendimento destes alunos. Acham indispensável rever as concepções, modelos e planejamentos na ótica de necessidades educacionais especiais, para a formação tanto de professores de educação especial, quanto de professores de ensino regular, já que, estes últimos geralmente, não estão preparados para atender alunos com necessidades especiais e têm um papel muito importante no processo de inclusão. O enfoque deve ser mais voltado para as dificuldades de aprendizagem, diretrizes educacionais e curriculares da educação regular. À medida que a inclusão vai se generalizando, é importante que todos os professores tenham conhecimentos mínimos sobre as deficiências e sobre a forma de organizar o ensino e o currículo para responder adequadamente as necessidades de todos os alunos e a facilitar o trabalho conjunto entre professores de educação regular e de educação especial.

O MEC, entre o conjunto de ações, para a melhoria do sistema de ensino, destaca a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases que provocou mudanças profundas no ensino brasileiro, uma delas é a introdução de uma nova modalidade de curso: o Curso Normal Superior, para formação de professores da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

A título de informação, segundo a LDB, a educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil (pré-escola), ensino fundamental (1ª a 8ª série) e ensino médio; e educação superior. (grifo nosso).

A LDB em seu Art. 62 define que a formação para o ensino básico deve ser realizada através de licenciatura de graduação plena, mas permite que a formação de professores de educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental seja oferecida “em nível médio, na modalidade Normal” (Bueno 1999 p.14).

De acordo com Mello (1999), por enquanto, os cursos normais de nível médio terão uma alteração em sua carga horária, que deverá ter no mínimo 3.200 horas, possibilitando aos alunos que concluírem o curso normal mais extenso, de aproveitarem

800 horas de estudo no Curso Normal Superior. Com esta nova modalidade de curso, a tendência é de que os cursos normais de nível médio venham a ser extintos, transformando-se em Institutos Normais Superiores.

De acordo com o Decreto nº 3276/99 o Curso Normal Superior deverá formar professores compatíveis com a etapa da Educação Básica em que pretendem lecionar; permitir que eles complementem os estudos se desejarem atuar em outra etapa, oferecer uma formação básica de forma a assegurar que eles atuem multidisciplinarmente e, ainda, trabalhar as diversas metodologias existentes de alfabetização (Brasil 1999c).

A LDB, no Título IX, Art.87 institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano após sua publicação. No § 4º dispõe que até o fim da Década da Educação serão admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Isto quer dizer que: os professores que já cursaram o Ensino Médio têm tempo para concluir um curso de Pedagogia ou Normal Superior até 2007, prazo estabelecido pela LDB para que todos tenham formação superior (Niskier 1997).

Segundo a opinião de Bueno (1999), parece haver certo consenso, entre formuladores de políticas nacionais e profissionais e intelectuais da educação, quanto a ser desejável que os professores das primeiras séries do ensino fundamental sejam formados no ensino superior e os professores das quatro últimas séries sejam formados exclusivamente no ensino superior. Assim como para grande parte deles, o Brasil ainda não tem condições para sua imediata implantação, em razão de condições sociais e econômicas e da diversidade regional. Entretanto estas condições devem ser consideradas nas tomadas de decisões local e /ou regionalmente, tendo por parâmetro as leis e diretrizes pertinentes à educação brasileira.

Encontra-se em debate também, por diversos grupos do país, a formação do professor de Educação Especial e já se delineia uma tendência mais marcante, sugerindo que “a formação do educador especial se dê, **inicialmente**, através de curso de **Licenciatura Plena** de formação do **professor generalista**, com **posterior especialização** em Educação Especial. A especialização poderá ser feita em cursos sequenciais, em cursos de educação continuada e principalmente em cursos de pós-graduação (lato sensu e strictu sensu) sejam de natureza presencial ou a distância. Há preocupação, entretanto, que a especialização não seja categorial, por deficiência (por

exemplo, específicos para Deficiência Mental, Física, Visual, Auditiva etc.), mas sim, por tipos de necessidades especiais” (Brasil 2000 p.11).

Cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da LDBN refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 2, são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que foram incluídos, em sua formação de nível médio ou superior, conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem e avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais.

São considerados professores em educação especial aqueles que comprovem formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo simultâneo e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Os professores especializados em educação especial deverão ter competências para identificar as necessidades educacionais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil 2001c).

Resumindo, a inclusão de disciplinas relativas às necessidades educacionais especiais na formação do professor de ensino comum, facilitará sua aproximação e melhor integração com o professor especializado, além de proporcionar ao mesmo possibilidades de identificar e atender a diversidade em sala de aula, exercendo sua autonomia na decisão e provisão de recursos o menos restritivo possível para cada circunstância, assentada nos objetivos de sua formação, constituindo assim uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

A formação de professores é fundamental para que ocorra o processo de inclusão de educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas, o professor não é o único responsável; são necessários os devidos ajustes no âmbito político, administrativo, técnico-científico e operacional que promovam esse atendimento, fundamentado em princípios éticos, principalmente o de reconhecer e respeitar o preceito de oportunidades iguais perante a diversidade humana. Como consequência teremos uma qualificação progressiva da educação do deficiente auditivo em nosso país.

3 – OBJETIVO

O presente estudo enfoca o tema inclusão que tem sido muito discutido atualmente no meio escolar e, sendo o professor um elemento importante nesse processo, pretende-se descrever e analisar a visão dos professores de ensino regular a respeito da inclusão da criança deficiente auditiva na classe comum, procurando identificar esses profissionais quanto a formação e experiência, e verificar o que sabem e pensam sobre a deficiência auditiva, e ainda o que conhecem sobre inclusão escolar.

4 – MATERIAL E MÉTODO

- **Definição do universo da pesquisa**

O universo de pesquisa deste trabalho compreende 1.276 professores da rede regular de ensino de Bauru que atuam nas classes comuns em níveis de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental (1^a a 4^a série), na esfera estadual, municipal e particular.

A identificação do número de professores foi levantada junto à Diretoria de Ensino de Bauru, sendo que 473 professores atuam nas escolas estaduais em classes do I ciclo do ensino fundamental (1^a a 4^a série), 354 professores nas escolas particulares de educação infantil e I ciclo do ensino fundamental (1^a a 4^a série) e 449 professores que atuam nas escolas municipais em classes de educação infantil e I ciclo do ensino fundamental (1^a a 4^a série).

Decidiu-se por analisar estes níveis porque a maioria das crianças que frequentam o Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU) e cursam o ensino regular estão enquadradas nestes níveis, o que despertou interesse em desenvolver a pesquisa, por vivenciar as experiências escolares destas crianças.

Tendo em vista o número elevado de professores constituintes do universo caracterizado e, diante das dificuldades em contatar com a sua totalidade, optou-se por estudar uma amostra deste universo. Para a determinação do tamanho da amostra adotou-se intervalo de confiança a 95,00% e faixa de variação de mais ou menos 7,00%. Isto nos levou a uma amostra equivalente a 196 desses profissionais (15,4% do universo). Esta amostra foi estratificada com relação ao tipo de rede de escola, ficando então constituída de 73 professores da rede estadual, 69 da municipal e 54 da particular, selecionados aleatoriamente mediante sorteio. Tal população foi identificada por meio de contato pessoal com a direção das escolas.

- **Ajuizamento do instrumento de coleta de dados**

Efetou-se, junto a especialistas renomados e reconhecidos como pesquisadores na área de deficiência auditiva, um ajuzamento do instrumento de coleta de dados. O objetivo foi obter, junto a essa realidade, uma avaliação dos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos nesta pesquisa.

O ajuizamento consistiu no seguinte:

- a) identificação dos (4) especialistas renomados junto à comunidade e mediante a indicação da orientadora.
- b) envio de carta/ofício dirigido aos especialistas identificados, contendo: carta/apresentação e instrumento de coleta de dados a ser utilizado junto aos professores e um roteiro para análise.
- c) após a análise e devolução dos roteiros, foram efetuados os ajustes e/ou correções sugeridos pelos especialistas. Em seguida, procedeu-se os passos metodológicos subseqüentes.

- Pré-teste do questionário

O questionário foi aplicado preliminarmente em 10% da população amostrada (19 professores), que foram selecionados a partir de um sorteio aleatório para fazer parte da amostra do piloto, na cidade de Agudos, região de Bauru. Após o recebimento das respostas, foram efetuados novos ajustes no instrumento.

- Coleta de Dados

A coleta de dados junto aos professores da população amostrada foi realizada através do referido questionário, apresentado no anexo, abrangendo questões referentes à educação inclusiva mediante o seguinte zoneamento:

Tema 1: Identificação dos professores

Questões: 01-02

Tema 2: Conhecimento sobre deficiência auditiva

Questões: 03-04-05-06-11

Tema 3: Contato e atuação com criança deficiente auditiva

Questões: 07-08 (a, b, c)

Tema 4: Conhecimento sobre inclusão escolar

Questões: 09-10-12-14-15-16

Tema 5: Ambiente Escolar

Questões: 13-17-18-19-20

Para o desenvolvimento da coleta de dados os seguintes procedimentos foram adotados:

- a) Treinamento para as melhores 18 alunas do 3º ano do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), quanto à forma adequada de aplicação do questionário. Cada aluna responsabilizou-se por um total de 10 questionários, o que totalizou 180. O restante (16) foi aplicado pela própria autora do trabalho para que pudesse também vivenciar esse procedimento.
- b) Visita a cada instituição selecionada contatando a direção e entregando pessoalmente o questionário aos professores sorteados aleatoriamente, com as devidas orientações.
- c) No prazo estipulado, ou seja, uma semana, foi efetuada nova visita para o recolhimento dos questionários devidamente respondidos.

5 – RESULTADOS

Foram utilizados métodos descritivos absolutos e relativos, com utilização de tabelas, apresentadas a seguir:

Tabela 1 – Grau de instrução dos professores

<i>Grau Instrução</i>	N	%
2º Grau	83	42,34
3º Grau	111	56,63
Não respondeu	2	1,02
TOTAL	196	100,00

Tabela 2 – Distribuição quanto aos cursos de graduação (3º Grau)

<i>Curso de Graduação</i>	N	%
Pedagogia	46	41,44
Pedagogia + outro	12	10,81
Pedagogia + Habilit. Audiocom.	02	1,80
Pedagogia + Habilit. Def. Mental	02	1,80
Outros Cursos	37	33,33
3º Grau sem identificação	08	7,20
3º Grau + Pós-graduação Latu Sensu	03	2,70
3º Grau + Pós-graduação Stritu Sensu	01	0,09
TOTAL	111	100,00

Tabela 3 – Tempo de exercício na profissão

<i>Tempo</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
6 meses a 10 anos	62	31,62
10 anos a 20 anos	99	50,50
Mais de 20 anos	35	17,85
TOTAL	196	100,00

Tabela 4 – Grau de conhecimento sobre deficiência auditiva

<i>Grau</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Nenhum	31	15,81
Regular	112	57,14
Bom	42	21,42
Ótimo	8	4,08
Excelente	2	1,02
Não respondeu	1	0,51
TOTAL	196	100,00

Tabela 5 – Grau de preparo dos professores

<i>Grau</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Nenhum	82	41,83
Regular	78	39,79
Bom	33	16,83
Ótimo	2	1,02
Excelente	0	
Não respondeu	1	0,51
TOTAL	196	100,00

Tabela 6 – Fontes onde obteve informações sobre deficiência auditiva

<i>Fontes</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Leitura Informal	96	48,98
Mídia	80	40,82
Prática profissional	50	29,51
Cursos básicos	41	20,82
Cursos no HRAC	25	12,76
Outros	23	11,73

OBS: Resposta de múltipla escolha

Tabela 7 – Conhecimento dos dispositivos para deficiência auditiva

<i>Dispositivos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
AASI	133	67,86
FM	40	20,41
Implante Coclear	19	9,69
Amplif. Coletivo	13	6,63
Não respondeu	46	23,47

OBS: Resposta de múltipla escolha

Tabela 8 – O AASI faz com que a compreensão auditiva seja igual a dos alunos ouvintes?

<i>AASI e compreensão auditiva</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sim	49	25,00
Não	66	33,67
Não sei	76	38,77
Não respondeu	5	2,55
TOTAL	196	100,00

Tabela 9 – Criança deficiente auditiva em sua escola

Estuda ou estudou	N	%
Sim	107	54,59
Não	61	31,12
Não sei	26	13,26
Não respondeu	2	1,02
TOTAL	196	100,00

Tabela 10 – Atuação com criança deficiente auditiva em sala de aula

Atuação	N	%
Sim	90	45,91
Não	106	54,08
TOTAL	196	100,00

Tabela 11 – Dos professores que já atuaram com DA, qual o período

Período	N	%
6 meses	21	23,33
1 ano	44	48,88
2 anos	14	15,55
Mais de 3 anos	10	11,11
Não respondeu	1	1,11
TOTAL	90	100,00

Tabela 12 – Dos professores que já atuaram com DA, qual a série de atuação

Série	N	%
Pré- escola	27	30,00
1ª série	19	21,11
2ª série	18	20,00
3ª série	13	14,44
4ª série	10	11,11
Não respondeu	3	3,33
TOTAL	90	100,00

Tabela 13 – Opinião se o professor é favorável à inclusão da criança deficiente auditiva

<i>Favorável</i>	N	%
Sim	163	83,16
Não	30	15,30
Não respondeu	3	1,53
TOTAL	196	100,00

Tabela 14 – Escola ideal para o aluno deficiente auditivo

Escola Ideal	N	%
Escola especial	26	13,26
Classe comum	28	14,28
Classe comum e sala de recurso	111	56,63
Escola regular em classe especial	21	10,71
Outra	4	2,04
Não respondeu	6	3,06
TOTAL	196	100,00

Tabela 15 – Opinião dos professores sobre a necessidade da criança DA participar de programa de (re)habilitação

Opinião	N	%
Sim	174	88,77
Não	2	1,02
Não sei	17	8,67
Não respondeu	3	1,53
TOTAL	196	100,00

Tabela 16 – Importância de assistência da equipe de programa de (re)habilitação ao professor

Importância	N	%
Sim	184	93,87
Não	3	1,53
Não sei	7	3,57
Não respondeu	2	1,02
TOTAL	196	100,00

Tabela 17 – Tipo de apoio que o professor deve receber

Tipo de apoio	N	%
Orientações de profissionais especializados	178	90,82
Grupos de estudos e cursos	134	68,37
Auxiliar de classe	102	52,04
Curso de LIBRAS	85	43,37

OBS: Resposta de múltipla escolha

Tabela 18 – Opinião dos professores sobre como deve ser a avaliação

da criança DA

Opinião	N	%
O mesmo conteúdo da criança ouvinte, adaptado às suas necessidades especiais de audição	73	37,24
Seguir os mesmos padrões da criança ouvinte	9	4,59
Preparada considerando as condições de desenvolvimento e valorização de suas potencialidades	114	58,16
TOTAL	196	100,00

Tabela 19 – Opinião dos professores sobre como deve estar preparada a classe

Opinião	N	%
Número reduzido de alunos	145	73,98
Recursos materiais específicos e adaptados	143	72,96
Localização com poucos ruídos	67	43,18
Com intérprete de LIBRAS	27	13,78

OBS: Resposta de múltipla escolha

Tabela 20 – Opinião dos professores em relação ao relacionamento dos colegas de classe com a criança deficiente auditiva

Opinião	N	%
Naturalidade	104	53,06
Solidariedade	41	20,91
Curiosidade	33	16,83
Rejeição	3	1,53
Pena	1	0,51
Outra	7	3,57
Não respondeu	7	3,57
TOTAL	196	100,00

Tabela 21 – Opinião dos professores em relação ao relacionamento da criança deficiente auditiva com seus colegas de sala de aula

<i>Opinião</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Naturalidade	114	58,16
Isolando-se	24	12,24
Companheirismo	16	8,16
Agressividade	8	4,08
TOTAL	196	100,00

Tabela 22 – Opinião dos professores sobre a visão dos demais professores e funcionários em relação à presença de aluno com deficiência auditiva na escola

Opinião	N	%
Naturalidade	93	47,44
Direito	71	36,22
Pena	12	6,12
Rejeição	5	2,55
Outra	9	4,59
Não respondeu	6	3,06
TOTAL	196	100,00

Tabela 23 – A escola deve se transformar para receber a criança deficiente auditiva ou a criança é que deve se adaptar ao sistema regular de ensino

<i>Opinião dos Professores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Escola deve se transformar	30	15,30
Criança deve se adaptar	27	13,77
Ambas alternativas	134	68,36
Não respondeu	5	2,55
TOTAL	196	100,00

6 – DISCUSSÃO

Os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico abordado e tendo em vista também o contexto estudado.

Identificação do grupo

A tabela 1 indica o grau de instrução dos professores participantes, onde se observa que 56,63% (111) têm formação em nível superior (3º grau). Destes, 41,44% (46) dos professores (tabela 2), são graduados apenas em Pedagogia e 10,81% (12) além do curso de Pedagogia também têm formação em outro curso de graduação. Apenas 1,80% (2) destes professores são formados em Pedagogia com Habilitação em Audiocomunicação e outros 1,80% (2) Pedagogia com Habilitação em Deficiência Mental.

Quanto aos demais professores que possuem nível superior, 33,33% (37) deles são formados em outros cursos de graduação dos mais variados e 7,20% (8) não identificaram seu curso de formação, indicando apenas 3º grau.

Dos 111 professores, 2,70% (3) identificaram-se com Pós- Graduação “*Latu Sensu*” (Psicopedagogia, Educação Física Escolar e Psicologia da Educação) enquanto 0,09% (1) dos professores tem Mestrado em Ciências Biológicas.

Observa-se que 42,34% (83) dos professores participantes não possuem formação em nível superior e que 9,63% (8) destes professores estão cursando Pedagogia .

Isto aponta que a maioria dos professores, que atua na educação infantil e nas 1ª séries do ensino fundamental, possui um nível superior ao que era exigido para o exercício da função, ou seja o Curso de Magistério com Habilitação em Pré-Escola ou apenas o primeiro. Possivelmente estes dados referem-se ao fato apontado por Nébias (1993), de que estes Cursos de Nível Médio foram desvalorizados em nome dos Cursos de Pedagogia.

Segundo Bueno (1999), os Cursos de Pedagogia passaram a formar professores das 1ª séries do 1º Grau, a partir do momento que incluíram no seu currículo as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau.

Outro fator preponderante em relação ao interesse dos professores, que concluíram o Ensino Médio, em cursar Pedagogia, pode ser pelo prazo estabelecido pela LDBEN, ou seja, que todos os professores tenham formação superior até o ano 2007, quando encerra a Década da Educação (Niskier 1997).

Os dados também apontam para a escassez de profissionais de nível superior com formação na área de deficiência auditiva ao se observar que apenas dois professores possuem Habilitação em Audiocomunicação; inclusive verificou-se que estes atuam em classes regulares e não atuaram desde formados com criança deficiente auditiva. Isto demonstra a existência de uma lacuna no sistema educacional, em não aproveitar profissionais habilitados para exercer suas funções específicas.

Analisando o tempo de exercício na profissão (tabela 3), observa-se que 31,62% (62) dos professores participantes atuam há menos de 10 anos, 50,50% (99) entre 10 e 20 anos. Observa-se ainda que 17,85 (35) dos professores atuam há mais de 20 anos.

Em relação ao tempo de serviço, verifica-se que 82,12% (161) dos professores têm tempo, uns menos outros mais, para se prepararem e atenderem as novas exigências da educação inclusiva. Segundo Blanco e Duk (1997), oferecer ensino de qualidade para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, depende largamente, da formação e do desenvolvimento profissional dos professores.

Já os 17,85% (35) dos professores que se encontram em final de carreira possivelmente poderão não se interessar em transformar sua prática ou mesmo se aprimorar, conseqüentemente não saberão trabalhar com a diversidade em sala de aula, o que provavelmente resultará em prejuízo para seus respectivos alunos.

Conhecimento sobre deficiência auditiva

Quanto ao grau de conhecimento sobre a deficiência auditiva, a tabela 4 demonstra que 26,52% (52) dos professores sentem-se satisfeitos (bom, ótimo, excelente) com seu nível de conhecimento, enquanto 72,95% (143) sentem-se insatisfeitos (nenhum, regular).

O grau de conhecimento sobre deficiência auditiva atribuídas pelos professores confirma os achados anteriores, que indicam a limitação da capacitação docente para lidar com o deficiente auditivo, em função da qualidade dos Cursos de Formação que, como referem Teles (1990) e Bueno (1999), não contemplam disciplinas e ou conteúdos relativos às necessidades educacionais especiais, tanto em nível médio como em nível superior.

Conteúdos programáticos referentes aos portadores de necessidades especiais, ainda são escassos na formação do professor. O MEC, através da portaria nº 1793/94 (Brasil1994b), recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e Psicologia, e em todas as licenciaturas, e nem mesmo esta exigência está presente nos cursos de professores, deixando essa formação muito a desejar.

Analisando a tabela 5 observa-se que, apesar de 26,52% (52) dos professores questionados se sentirem satisfeitos com o grau de conhecimento sobre deficiência auditiva, apenas 17,85% (35) deles sentem-se preparados (bom, ótimo), para atuar com esta clientela. Os outros 81,62% (160) dos professores participantes sentem-se despreparados (nenhum, regular) para atuar com criança deficiente auditiva, mesmo 31,63% (62) tendo formação em Pedagogia, o que vem confirmar a falha curricular existente nos Cursos de Formação de Professores, comentado anteriormente.

Estes dados também ratificam as afirmações de Nébias (1993), Bevilacqua e Formigoni (1997), Schwartzman (1997), Blanco e Duk (1997), Glat (1998), Carvalho (1998) e Bueno (1999) de que os professores, de uma forma geral, estão despreparados para atender as exigências impostas pelo novo paradigma: a inclusão.

Devido à falha em sua formação, os professores acabam por recorrer a outros meios para adquirir informações sobre a deficiência auditiva e a fonte mais indicada foi a leitura informal (tabela 6) com um percentual de 48,98% (96) onde se observa que os professores adquiriram informações por esforço próprio. Outro referencial apontado com percentual significativo foi a mídia com 40,82% (80), o que podemos considerar a influência do HRAC, que por estar localizado na cidade de Bauru, a população acaba por ter acesso a informações sobre deficiência auditiva, através dos meios de comunicação, ou através de cursos, sejam eles básicos ou ocorridos no HRAC. Os cursos básicos ganharam um percentual de 20,82% (41) enquanto os cursos no HRAC,

12,76% (25). A prática profissional foi apontada com 29,51% (50) e a alternativa “outros” com 11,73% (23).

Estes dados apontam para uma tendência que exige uma maior reflexão sobre o assunto. Evidências científicas ficam distante dos professores, os quais ficam mais permeáveis a opiniões de grupo e modismos.

Analisando o nível de conhecimento sobre os dispositivos para deficiência auditiva (tabela 7), observa-se que o dispositivo mais comumente conhecido pelos professores (67,86% - n = 133) é o aparelho de amplificação sonora individual (AASI), provavelmente por ser o mais utilizado pelos deficientes auditivos. Para Bevilacqua e Formigoni (1997), o AASI é a melhor alternativa para a maioria das crianças, pelo avanço científico no atual momento.

O sistema de frequência modulada (FM), apesar de não ser comum, é conhecido por 20,41% (40) dos professores questionados. O FM, de acordo com as mesmas autoras, poderá favorecer o aprendizado da criança, por possibilitar ao professor que está usando o microfone FM, transitar pela sala de aula, sem que a comunicação, com a criança que está com o receptor FM, seja interrompida. Devido às vantagens oferecidas por tal dispositivo, o mesmo é utilizado nas escolas pelas crianças do CEDAU e respectivos professores, nas salas de aula do ensino regular, desde o ano de 1997. Os professores, desde então, têm sido treinados pela equipe do HRAC, somando-se um total aproximado de 80 professores treinados até o momento. Com isto, o dispositivo FM foi divulgado no meio escolar, o que pode ser um indicador do conhecimento atribuído pelos professores.

Quanto ao implante coclear, que é menos comum ainda, 9,69% (19) dos participantes alegaram ter conhecimento, talvez pelo fato já citado anteriormente, sobre os meios de comunicação e cursos no HRAC.

O amplificador coletivo que geralmente é utilizado nas classes especiais foi citado por 6,63% (13), considerada baixa, porque na cidade de Bauru estas classes funcionam em escolas regulares.

Isto vem confirmar a colocação de Omote (1993), de que, em algumas escolas, o professor especializado desenvolve o seu trabalho de forma solitária, não havendo ação em conjunto com os professores das classes comuns das quais vieram os alunos deficientes ou às quais pretende integrá-los. Isto indica que a interação entre professor

de classe comum e o de classe especial dificilmente ocorre, resultando numa falta de oportunidades de o professor de classe comum adquirir conhecimentos sobre recursos utilizados nos serviços de apoio especializado.

Nesta tabela 7, observa-se que 23,47% (46) dos professores questionados não responderam esta questão. É possível que neste grupo tenha professores que desconhecem qualquer dispositivo para deficiência auditiva.

Apesar de 67,86% (133) dos professores afirmarem conhecer o AASI, observa-se que apenas 33,7% (66) dos professores participantes têm maior conhecimento ao afirmarem que o uso do AASI não faz com que a compreensão auditiva seja igual a dos alunos ouvintes (tabela 8). Segundo Bevilacqua e Formigoni (1997), tanto o AASI como o IC, apesar de beneficiarem muitas pessoas deficientes auditivas, os dois dispositivos apresentam algumas limitações, pois captam todos os sons, inclusive ruído de fundo.

Quanto aos demais professores, confirma-se os achados anteriores de que não conhecem realmente tal dispositivo, tanto que 25,00% (49) acham que com o seu uso a compreensão auditiva é a mesma do ouvinte, 38,77% (76) optaram pela alternativa “não sei”, somando-se a 2,55% (5) que não responderam a referida questão.

Esses achados são indicadores da falta de informação sobre o assunto, apesar das constantes apresentações na mídia da cidade, devido as atividades do HRAC.

Contato e atuação com criança deficiente auditiva

Com intenção de saber se os professores já tiveram contato (direto ou indireto) com criança deficiente auditiva na escola, os mesmos foram inqueridos sobre a presença de aluno deficiente auditivo, no passado ou atualmente em sua escola (tabela 9). De acordo com as respostas observa-se que a maioria, 54,59% (107) dos professores participantes, já manteve contato com os mesmos, enquanto que 31,12% (61) afirmaram que não.

Interessante que 13,26% (26) dos professores assumiram desconhecimento sobre a presença ou não de alunos deficientes auditivos em sua escola, o que ratifica a colocação de Blanco (1995) que muitas escolas funcionam como pequenos reinos, onde cada professor se fecha em sua sala, não se relacionando com os outros nem compartilhando de uma linha pedagógica determinada. Além disso, não participam dos

acontecimentos e posicionamentos que ocorrem na escola, produzindo um imobilismo na prática docente que é o pólo oposto da renovação pedagógica.

Pelos dados coletados (tabela 10) sobre a atuação do professor com aluno deficiente auditivo em sala de aula, observa-se que apesar de 81,62% (160) dos professores se sentirem despreparados, 45,91% (90) já atuaram com esta criança, contra 54,08% (106) que nunca atuaram. Dos que atuaram, o período mais apontado foi de 1 ano, ou seja, 44 professores (48,88%). O período mais longo, mais de 3 anos, foi experienciado por apenas 11,11% (10) dos professores.

Observa-se que dos 45,91% (90) dos professores que já atuaram com crianças deficientes auditivas, 30,00% (27) atuaram na pré-escola e 66,77% (60) atuaram nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Isto pode ser um indicador de evasão escolar da criança deficiente auditiva conforme aumenta a seriação, como pode ser visto na tabela 12.

Muitas vezes, o próprio aluno acaba desistindo de estudar, em virtude de a própria escola não dar a resposta educacional às suas necessidades.

Isto comprova a tese de Bueno (1999) de que o ensino regular tem excluído grande parcela de seus alunos alegando que os mesmos não têm condições de acompanhar o processo escolar, por uma série de problemas, seja por fatores sociais de ordem familiar, de carência cultural, ou mesmo por fatores individuais decorrentes da deficiência.

Conhecimento sobre inclusão escolar

Um dado interessante foi revelado quanto à questão da “inclusão escolar”. As discussões sobre o tema inclusão têm gerado muita insegurança no âmbito escolar, principalmente entre o professorado que não se sente preparado, como confirmado anteriormente, para atender a diversidade em sala de aula. Diante deste fato imaginou-se que os professores fossem contra a inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular, mas, ao serem questionados, 83,16% (163) afirmaram ser a favor, enquanto 15,30% (30) se colocaram contra (tabela 13).

Interessante é fazer uma análise das justificativas do “contra” ou “a favor”:

Os professores que se colocaram contra alegaram principalmente que tanto as escolas, quanto os professores não têm estrutura para receber esta criança, que deveria estar na escola especial onde receberia atendimento específico para suas necessidades.

Observa-se, portanto, que este grupo de professores apresenta resistência a respeito do paradigma da inclusão, tendo como origem o desconhecimento, ou o descrédito em relação ao governo e às possibilidades de mudanças no sistema educacional atual.

Quanto às justificativas dos professores que se mostraram a favor da inclusão escolar do deficiente auditivo, acham importante a inclusão principalmente pelo fato do favorecimento da socialização ao conviverem com outras crianças. Alguns colocaram que as crianças, apesar da deficiência, têm condições de desenvolverem suas potencialidades, não devem ser discriminadas e têm como direito freqüentar o ensino regular como qualquer outra criança. (As justificativas dos professores encontram-se no anexo 3)

Analisando o posicionamento e apontamentos dos professores, observa-se que apesar de 72,95% (143) se sentirem insatisfeitos com seu nível de conhecimento sobre deficiência auditiva (tabela 4), 81,62% (160) se sentirem despreparados (tabela 5) para lidar com estas crianças e 54,08% (106) nunca terem atuado em sala de aula com a criança deficiente auditiva (tabela 10), ainda assim a maioria 83,16% (163) se colocou a favor da inclusão (tabela 13). Isto demonstra que existe por parte dos professores um certo conhecimento sobre a inclusão escolar e seus princípios: A Declaração de Salamanca (1994, p.17) proclama “que as escolas devem acolher *todas as crianças*, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”, e a Lei 9394/96 garante atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Os professores, ao serem inqueridos sobre a escola ideal para o aluno deficiente auditivo, (tabela 14), 56,63% (111) responderam ser a classe comum e sala de recursos, os demais professores optaram por apenas classe comum (13,26% – n = 26), escola especial (14,28% - n = 28), e escola regular em classe especial (10,71 – n = 21).

A sala de recursos é uma das alternativas para dar suporte e complementar o processo pedagógico das classes comuns. Esta alternativa, assim como o serviço

itinerante, são as mais indicadas no processo de inclusão escolar. As classes especiais e escolas especiais são vistas por muitos educadores como ambientes segregadores.

Diante disto, os dados confirmam as colocações anteriores, de que os professores têm um certo conhecimento sobre a inclusão escolar.

Na tabela 15, observa-se que a maioria dos professores, 88,77% (174), acha necessário a criança participar de um Programa de (Re) habilitação, que segundo Bevilacqua e Formigoni (1997) para que a criança deficiente auditiva não apresente dificuldades na aprendizagem, o trabalho com a abordagem aurioral, requer que os pais, terapeutas e professores tenham as mesmas condutas. No caso de a criança não se beneficiar do AASI ou IC, deverá participar de um programa com abordagem de comunicação total ou bilingüismo.

A Deliberação nº 05/00 (São Paulo 2000a) dita que o trabalho educacional com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deverá ser acrescido de amplo apoio pedagógico aos professores, principalmente no que diz respeito à adaptação de currículos e forma de avaliação, materiais didáticos, ensino itinerante e serviços de apoio de outras instituições especializadas.

Na tabela 16, observa-se que os professores em geral, 93,87% (184), acham importante ter a assistência da equipe de um Programa de (Re)habilitação. Como já foi descrito anteriormente, sobre o despreparo dos professores, isto faz com que os mesmos solicitem este tipo de apoio; é uma forma de se sentirem amparados e de adquirirem conhecimentos sobre como lidar com o aluno deficiente auditivo.

Fica evidente a necessidade da relação entre clínicas ou centros de (re)habilitação e a escola para uma ação efetiva junto ao deficiente auditivo.

Ainda em função do despreparo e da insegurança dos professores em trabalhar com crianças deficientes auditivas, os mesmos quando questionados (tabela 17) sobre o tipo de apoio que gostariam de receber, 90,82% (178) colocaram como prioridade orientações de profissionais especializados, confirmando os achados anteriores. Na seqüência 68,37% (134) apontaram grupo de estudos e participação em cursos; ter um auxiliar de classe 52,04% (102). O curso de LIBRAS foi apontado em último lugar, com 43,37% (85).

Na tabela 18 observa-se que os professores em geral têm conhecimento sobre o processo de avaliação que deve ser aplicado às crianças deficientes auditivas incluídas, tanto que 58,16% (114) deles optaram pela alternativa de que a avaliação deve ser

preparada considerando as condições de desenvolvimento da criança e valorização de suas potencialidades. Outros 37,24% (73) responderam que a avaliação deve ter o mesmo conteúdo da criança ouvinte, adaptado às suas necessidades especiais de audição.

A minoria dos professores, 4,59% (9), acha que a avaliação deve seguir os mesmos padrões da criança ouvinte.

Quanto à avaliação de desempenho que deve ser aplicada às crianças deficientes auditivas incluídas no ensino regular ou para qualquer outra criança, o processo de inclusão, segundo Blanco e Duk (1997), o trabalho O aluno (2001) e a Deliberação nº 05/00 (São Paulo 2000a), prescreve que deve ser respeitada a individualidade e a possibilidades de cada criança, devendo ser um processo efetivo de diagnóstico pedagógico e sinalizador dos necessários ajustes. Esta questão já vem sendo discutida antes mesmo do movimento de inclusão, o que pode justificar o conhecimento dos professores.

Ambiente escolar

Os professores quando questionados (tabela 19) sobre a adequação da classe para receber a criança deficiente auditiva, 73,98% (145) colocaram como prioridade a necessidade de redução de números de alunos por classe, contrariando as afirmações de Fernandes (1997), que defende: que se o professor se apropriar de uma metodologia, que atenda a diversidade, ele conseguirá dar conta das necessidades de cada aluno, independente do número de alunos por classe.

A indicação CEE nº 12/99 recomenda que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam distribuídos pelas classes de uma série de forma equilibrada (São Paulo 1999).

Outro dado significativo é quanto à classe estar equipada com materiais específicos e adaptados, 72,96% (143) dos professores colocaram como segunda opção em nível de prioridade. Esta situação extremamente necessária provavelmente se concretizará de forma gradativa acompanhando o processo de inclusão.

Em relação à localização da classe, em ambiente com poucos ruídos, vem em terceiro lugar com 43,18% (67). Este dado nos mostra a realidade das escolas que normalmente têm suas classes voltadas para o pátio, com janelas voltadas para a rua,

sem nenhum tratamento acústico, que segundo Bevilacqua e Formigoni (1997), para a criança que faz uso do AASI ou IC, que não diferenciam fala e ruído, pode acarretar a não compreensão de orientações e instruções dadas pelo professor, conseqüentemente gerando problemas de aprendizagem.

Quanto à necessidade de um intérprete de LIBRAS em sala de aula, a porcentagem atribuída pelos professores foi baixa, ou seja, 13,78% (27). Este dado confirma os achados anteriores, nos quais 43,37% (85) dos professores demonstraram o desejo de aprender esta língua, inclusive alguns já têm algum conhecimento, e outros estão aprendendo por intermédio do HRAC.

Quanto à questão de relacionamento social (tabela 20), na visão de 53,06% (104) dos professores, os colegas de classe se relacionam com naturalidade com a criança deficiente auditiva, outros 20,91% (41) apontaram que a relação se dá num clima de solidariedade, enquanto 16,83% (33) dos professores acham que a curiosidade impera nesta relação.

O relacionamento da criança deficiente auditiva, com os demais colegas de classe (tabela 21), na opinião de 58,16% (114) dos professores, também acontece de forma natural. Para 12,24% (24) dos professores, a criança deficiente auditiva isola-se dos outros, e uma minoria dos entrevistados, 4,08% (8), afirmou que é com companheirismo que a criança deficiente auditiva se relaciona com os demais. É importante destacar que estes dados referem-se a opinião dos professores, pois na verdade apenas 45,91% (90) já atuaram com estas crianças.

Sobre o relacionamento entre as crianças, o professor é o grande responsável para que isto realmente ocorra de uma forma natural. A criança deficiente auditiva, como as outras, precisa se sentir pertencente a um grupo social, tendo como referência o outro, para desenvolver suas capacidades emocional, cognitiva, motora e social.

Nesse contexto, segundo Felipe (1998), o professor, como parte do grupo, tem o papel de desviar o seu olhar da deficiência, direcioná-lo para as possibilidades, eliminando os obstáculos que possam ser inibidores, dificultadores e empobrecedores de experiências, para identificar as possibilidades de cada criança em particular. O adulto deve promover e organizar os contatos em sala de aula (Beaupré 1997).

A relação de naturalidade é garantida a partir do momento que o professor assuma uma atitude de mediador das relações, tanto com a classe, como com toda a

comunidade escolar. Este processo inicia-se em sala de aula, e pode ampliar-se inclusive com a participação de seus alunos.

Na tabela 22 observa-se que, na opinião dos professores participantes, a presença da criança deficiente auditiva na escola é vista pelos professores e funcionários (47,44 – N = 93) de maneira natural, sendo que 36,22% (71) acham que é vista pelos mesmos, como direito das crianças deficientes auditivas. A rejeição foi apontada pela minoria, ou seja, 2,55% (5).

Os professores quando questionados (tabela 23) sobre a questão “se é a escola que deve se transformar para receber a criança deficiente auditiva ou ao se a criança é que deve se adaptar”, a maioria (68,36% - N= 134) colocou que tanto a escola deve se transformar como a criança deve se adaptar, enquanto 15,30% (30) acham que é a escola é que deve se transformar. A minoria (13,77% -N=27) colocou que a escola deve se transformar e a criança se adaptar.

A Declaração de Salamanca proclama que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (Brasil 1997 p.1).

Dentro deste contexto, segundo Blanco (1995) e Glat (1998), não é o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, que tem que se adaptar à escola, e sim a escola que tem que se transformar para atendê-lo.

Diante dos achados observa-se que, apesar da maioria dos professores se colocar a favor da inclusão, conforme achados anteriores, ainda não percebeu que a escola tem que se flexibilizar para atender à diversidade do alunado, conforme os princípios da inclusão escolar.

7 – CONCLUSÕES

Todos os itens estudados indicam para a limitação do professor no que se refere a sua formação:

- A formação dos professores não os preparou devidamente para atender a diversidade em sala de aula.
- A maioria dos professores não se sente com conhecimento suficiente em relação à deficiência auditiva, considerando que o mesmo foi adquirido por esforço próprio.
- Há escassez de profissionais de nível superior com formação na área de deficiência auditiva.
- Os professores de uma forma geral ainda não perceberam que nos princípios da inclusão, a escola é que deve se transformar e o foco central está no ensino e não mais na deficiência.
- Os professores, em sua maioria (83,16% n = 163) se colocaram a favor da inclusão escolar da criança deficiente auditiva, mas acham que a inclusão só é possível desde que:
 - o número de alunos em sala de aula seja reduzido;
 - exista o apoio de sala de recursos;
 - a criança participe de um Programa de (Re)habilitação;
 - o professor receba orientações e assistência de profissionais especializados;
 - a sala de aula esteja equipada com materiais específicos.

O presente estudo apresenta subsídios para que medidas sejam tomadas para melhor formação dos professores, principalmente considerando os desafios do atual momento e das novas exigências no campo da educação, delineados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior, comprometidos com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais.

8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afzali - Nomani E. Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *Am Ann Deaf* 1995; 140:396-401.

Bevilacqua MC, Formigoni GMP. Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva . Carapicuíba: Pró-Fono; 1997.

Beaupré P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p.162-6.

Blanco R, Duk C. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p. 184-95.

Blanco R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: Coll C, Palacios J, Marchesi A, organizadores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995. v.3. p.307-21.

Boneti RVF. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p. 167-73.

Brasil. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*: ementa constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, atualizada até a emenda constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. 4ª ed. Bauru: Jalovi; 1979.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; 1988.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial*.

Brasília: Secretaria da Educação Especial; 1994. Livro 1.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Especial. Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994, proposta de inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 2º e 3º graus. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, nº 246, p.1-33, 28 dez. 1994. Seção 1.

Brasil. Ministério da Justiça. *Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: lei nº 7853/89, Decreto nº 914/93*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 1996.

Brasil. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2ª ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1999.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições*. [on line]. [consultado em 14 de julho de 2000]. Disponível: URL: <http://www.mec.gov.br/seesp/por1679.shtm>

Brasil. Presidência da República. *Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. [on line] 8 de dezembro de 1999. [consultado em 14 de julho de 2000]. Disponível: URL: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3276.htm>

Brasil. Presidência da República. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política

Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidada as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 20 dez. 1999.

[Brasil. Secretaria da Educação Especial]. *Sugestões da Secretaria da Educação Especial para o documento de apoio à formulação de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.* [Brasília: Secretaria da Educação Especial]; [2000].

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica.* Brasília: Conselho Nacional de Educação; 2001.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei nº 10.712, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano de Educação e dá outras providências.* [online] jan 2001 [Consultado em 4 jun 2002]; [70 telas]. Disponível: <http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqger/4176.htm>

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 39-40, 14 set.2001. Seção1E.

Bueno JGS. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.* São Paulo: EDUC; 1993. (Série Hipótese).

Bueno JGS. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. In: Alencar EMLS de, organizador. *Tendências e desafios da educação especial.* Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1994. (Série Atualidades Pedagógicas, 1).

Bueno JGS. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Rev Bras Educ Esp* 1999; 3:7-25.

Carneiro MSC. Tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência. *Integração* 1998; 8:8-21.

Carreira D. A integração da pessoa deficiente no mercado de trabalho. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p.24-31.

Carvalho RE. Panorama internacional da integração-enfoque nacional. *Integração* 1994; 5:9-13.

Carvalho RE. Integração, inclusão e modalidades da educação especial-mitos e fatos. *Integração* 1997; 7:19-25.

Carvalho RE. *A nova LDB e a educação especial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA; 1998.

Carvalho RE. A LDB na educação especial. *Espaço* 1998; 62-6.17.

Carvalho RE. O direito de ter direitos. In: *Educação especial: tendências atuais*. s.l.: s.n.; s.d. p.12-7.(Boletim PGM).

Casarin S. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Menmon; 1997. p.215-19.

Cole EB (1992) apud Bevilacqua MC, Formigoni GMP. *Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva*. Carapicuíba: Pró-Fono; 1997.

Doré R, Wagner S, Brunet JP. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p.174-86.

Doré R, Wagner S, Brunet JP (1996) apud Mantoan MTE. Inclusão: ensino inclusivo/ Educação (de qualidade) para todos. *Integração* 1998; 8:29-32.

Felipe MF. A integração do portador de deficiência na pré-escola: superando os limites e construindo um novo saber. *Integração* 1998; 8:51-54.

Fernandes SMM. A Proposta de educação especial do município do Rio de Janeiro. *Espaço* 1997; 4:55-61.

Ferreira JR. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Rev Bras Educ Esp* 1992; 1:103-5.

Fuchs D, Fuchs LS. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*. 1994; 60: 294–309.

Fundo Social de Solidariedade. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Fundo Social de Solidariedade [1990].

Glat R. Capacitação de professores: pré requisito para uma escola aberta à diversidade. In: Diversidade na educação: desafio para o novo milênio. *Anais do 3º Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*; 1998 4-7 nov; Fóz do Iguaçu, Brasil. Foz do Iguaçu: Qualidade; 1998. p.62-7.

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

Madden N, Slavin R. (1983) apud Karagiannis A, Stainback W, Stainback S. Fundamentos do ensino inclusivo. In Stainback S , Stainback W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed; 1999. p. 21-34.

Mader G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p. 44-50.

Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997.

Mantoan MTE. Inclusão: ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Integração* 1998; 8:30-2.

Marques CA. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom; 1997. p. 18-22.

Mazzotta MJS. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU; 1993.

Mazzotta MJS. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira; 1997. (Cadernos de Educação).

Mazzotta MJS. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 1999.

Mello AMSR de. Autismo e integração. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p. 13-7.

Mendes E G. *Construindo a concepção de deficiência: implicações no processo de formação de educadores*. [São Carlos]: Universidade Federal de São Carlos; s.d.

Mendes E G. *A institucionalização dos educandos com necessidades educativas especiais no Brasil.*[São Carlos]: Universidade Federal de São Carlos; s.d.

Mendes E G. *Raízes históricas da educação inclusiva.* s.l.: s.n.; s.d.

Michels MH, Garcia RMC. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. *Ponto de Vista* 1999; 1:30-5.

Moussatché AH. Diversidade e processo de integração. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon; 1997. p. 10-2.

Mrech LM. O que é educação inclusiva? *Integração* 1998; 8:37-9.

Nébias C. A formação em serviço do professor alfabetizador: medidas alternativas-busca de solução. *Psicopedagogia* 1993; 12:31-5.

Niskier A. *LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica.* 7ª ed. Rio de Janeiro: Consultor; 1997.

Naciones Unidas. Resolucion aprobada por la Asamblea General sobre la base del informe de la tercera comision (A/48/627). s.l.: Naciones Unidas; 1994

Northern JL, Downs MP. O que é perda auditiva. In: _____
Audição em crianças. 3ª ed. São Paulo: Manole; 1989. p.1-23.

Northern JL, Downs MP. Educação de crianças Deficientes Auditivas. In: _____
Audição em crianças. 3ª ed. São Paulo: Manole; 1989. p.342-70.

Nunes LRPO, Glat R, Ferreira JR, Mendes E G. *A pesquisa na pós graduação em educação especial.* Rio de Janeiro: Sette Letras.1998.

O aluno surdo na educação básica superior. [on line] [consultado 1 maio 2001]; [25 telas]. Disponível: url: http://www.ines.org.br/ines-livros/Fasc_6-PRINCIPAL.HTM.

Omote S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas Psicol* 1995; 2:55-61.

Omote S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista* 1999; 1:4-13.

Panico SC. A educação dos surdos através dos tempos. In: São Paulo . Secretaria da Educação. Educação especial: perspectivas e reflexões- coletânea de textos. São Paulo: Secretaria da Educação; 1993. p.49-52 (Série Argumento).

Perelló J, Tortosa F. *Sordomudez*. Barcelona, Editorial Científico Médico, 1978.

Sá NRL. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. *Espaço* 1997; 4:29-34.

Sain-Laurent L (1989) apud Boneti RVF. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p.167-73.

Santos MP dos. Educação especial: integrada ou paralela? *Vivência* 1992; 6:10-5.

Santos MTCT dos. Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência de integração em rede pública. In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997.p.128-33.

Santos MR, dos. Diversidade na educação. *Integração* 1999; 9:9-10.

São Paulo. Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE nº 12/99 CEF (CEM aprovado 15/12/99) fixa normas gerais para educação especial no sistema de ensino*

do Estado de São Paulo. São Paulo: Conselho Estadual de Educação; 1999.

São Paulo. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 05/00 (CEE Aprovado 29/03/00) fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação; 2000.

São Paulo. Conselho Estadual de Educação. Resolução de 03 de maio de 2000, fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. *Diário Oficial [Estado de São Paulo]*, São Paulo, p.2-9, 4 maio 2000. Seção 1.

São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Novas diretrizes da educação especial*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; [2000].

São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria do Estado da Educação. Resolução SE 95, de 21 de novembro de 2000, dispõe sobre atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. *Diário Oficial [Estado de São Paulo]*, São Paulo, 10 janeiro 2001. Seção 1.

Sasaki RK. Entrevista. *Integração* 1998; 8:8-10.

Schwartzman JS. Integração: do que e de quem estamos falando? In: Mantoan MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p. 62-6.

Sprovieri MHS. A integração da pessoa deficiente. In: Mantoan MTE. *A integração da pessoa deficiente: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; 1997. p.104-8.

Stainback S, Stainback W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre. Artmed; 1999.

Teles MF. Universidade e formação de professores em educação especial. *Integração* 1990; 3:29-30.

Trenche MCB. A inclusão da criança surda no ensino comum. In: [*Anais*] do *IV Congresso Internacional de Educação- Educador 97*; 1997 maio; São Paulo, Brasil. São Paulo: s.n.; 1997. p. 1-10.

Vandercook T, Fleetham D, Sinclair S, Tetlie R. (1998) apud Karagiannis A, Stainback W, Stainback S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: Stainback S, Stainback W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed; 1999. p. 21-34.

Vigotsky LS. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

ANEXOS

ANEXO 2 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

VISÃO DO PROFESSOR SOBRE A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA NO ENSINO REGULAR

1 – Qual seu grau de instrução ?

2.º grau Curso _____

3.º grau Curso _____

Outros. Identifique _____

2 – Há quanto tempo você exerce a profissão de professor? (Assinale apenas uma alternativa)

6 meses a 1 ano

2 anos a 4 anos

5 anos a 9 anos

10 anos a 14 anos

15 anos a 19 anos

mais de 20 anos

3 – Qual seu grau de conhecimento sobre deficiência auditiva e ou surdez?

(Assinale apenas uma alternativa)

nenhum

regular

bom

ótimo

excelente

4 – Indique as fontes nas quais você obteve informações sobre deficiência auditiva e ou surdez:(assinale uma **ou mais** alternativas)

mídia

cursos básicos

leituras

prática profissional

cursos no Centrinho – USP

Outros. Identifique: _____

continua

continuação

5 – Assinale quais os aparelhos auditivos que você conhece: (assinale uma **ou mais** alternativas)

- aparelho de amplificação sonora individual (AASI)
- sistema de frequência modulada (FM)
- implante coclear
- amplificador coletivo

6 – Você acredita que o uso do aparelho (AASI) pela criança deficiente auditiva (surda)

faz com que sua compreensão auditiva seja igual a dos alunos ouvintes?

- sim
- não
- não sei.

7 – Na sua escola estuda ou estudou criança deficiente auditiva (surda)?

- sim
- não
- não sei.

8 – Você já atuou em sala de aula com criança deficiente auditiva (surda)?

- sim
- não

Em caso positivo :

- 6 meses
- 1 ano
- 2 anos
- mais de três anos

E a série em que você atuou?

pré-escola

1ª série

2ª série

3ª série

4ª série

Outra. Identifique: _____

9 – Qual a escola ideal para o aluno deficiente auditivo (surdo)? (assinale apenas uma alternativa)

- escola especial para deficiente auditivo (surdo)
- escola de ensino regular em classe comum
- escola de ensino regular em classe comum e sala de recurso
- escola de ensino regular em classe especial
- Outra. Identifique: _____

continua

continuação

10 – Você é a favor da inclusão da criança deficiente auditiva (surda) no ensino regular?

sim não

Por quê? _____

11 – Qual o seu grau de preparo para receber uma criança deficiente auditiva (surda)

em sua sala de aula? (assinale apenas uma alternativa).

nenhum

regular

bom

ótimo

excelente

12 – Que tipo de apoio você acha que o professor deva receber para garantir a inclusão

e a manutenção da criança deficiente auditiva (surda) no ensino regular?

(assinale uma **ou mais** alternativas)

receber orientações de profissionais especializados

participar de grupo de estudos e cursos referentes a prática pedagógica

fazer o curso de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

ter um auxiliar de classe para poder dispor de mais tempo para o ensino individualizado

13 – Como a classe deve estar preparada para receber uma criança deficiente

auditiva (surda)? (assinale uma **ou mais** alternativas)

com recursos materiais específicos e adaptados

com um intérprete de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais.

estar localizada num espaço que receba poucos ruídos externos

com número reduzido de alunos

14 – Em relação à avaliação de uma criança deficiente auditiva (surda) integrada no

ensino regular você acredita que: (assinale apenas uma alternativa)

o conteúdo deve ser o mesmo da criança ouvinte, adaptado às suas necessidades especiais de audição.

deve seguir os mesmos padrões da avaliação da criança ouvinte.

deve ser preparada considerando as condições de desenvolvimento desta criança e valorização de suas potencialidades

continua

continuação

15 – Você acha necessário a criança deficiente auditiva participar de um programa de

(re)habilitação que a auxilie em suas necessidades específicas?

sim não não sei

16 – No caso da criança participar de um programa de (re)habilitação, você acredita ser importante a assistência da equipe deste programa para auxiliar

o professor?

sim não não sei

17 – Na sua opinião como os colegas de sala de aula se relacionam com a criança deficiente auditiva (surda)? (assinale apenas uma alternativa).

com naturalidade

com rejeição

com curiosidade

com solidariedade

com pena

Outra. Identifique _____

18 – E a criança deficiente auditiva (surda) como se relaciona com seus colegas de sala

de aula? (assinale apenas uma alternativa).

com naturalidade

com agressividade

isolando-se

com companheirismo

Outra. Identifique _____

19 – Como os demais professores e funcionários vêem a presença de um aluno com deficiência auditiva (surda) na escola? (assinale apenas uma alternativa)

- com naturalidade
- com rejeição
- com pena
- como um direito desta criança
- Outra. Identifique _____

continua

continuação

20 – Na sua opinião, a escola deve se transformar para receber a criança deficiente

auditiva ou a criança é que deve se adaptar ao sistema regular de ensino?

(assinale

apenas uma alternativa)

- a escola deve se transformar...
- a criança deve se adaptar...
- ambas as alternativas.

21 – Deixe seu depoimento, sugestões e críticas a respeito da inclusão de crianças deficientes auditivas em classe comum.

Grata pela colaboração.

ANEXO 3 – RESPOSTA DOS PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO

QUESTÃO Nº 10 DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

VOCÊ É A FAVOR DA INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA (SURDA) NO ENSINO REGULAR?

- 1- “Sim. Pela interação social e troca de experiências”.
- 2- Idem acima.
- 3- “Sim. Ela apenas não ouve como as demais e tem outras potencialidades a serem desenvolvidas”.
- 4- “Sim. Desde que ela tenha aparelho”.
- 5- “Sim. Ela tem direito às mesmas oportunidades que todas as crianças tem (desde que tenha aparelho auditivo)”.
- 6- “Sim. Ela é capaz de aprender, mas sou a favor com uma classe com nº reduzido de alunos”.
- 7- “Não. Por falta de recursos humanos e pedagógico”.
- 8- “Sim. Para que ela possa se integrar à sociedade em que vive”.
- 9- “Sim. Porque o aluno deficiente sente-se valorizado; adquirindo condições para ampliar o relacionamento social, afetivo, possibilitando novos conhecimentos”.
- 10- “Sim”.
- 11- “Sim. Se a criança estiver com aparelho, ela poderá compreender o professor de maneira satisfatória”.
- 12- “Não. Muitos alunos com problemas que precisa mais atenção e sem conhecimento do professor”.
- 13- “Sim. É uma pessoa como as outras, só que teria que haver recursos e auxiliares profissionais adequados”.
- 14- “Sim. Para que ela possa se integrar a sociedade”.
- 15- “Sim. São crianças que conseguiriam aprender, participar como as outras não portadoras de deficiência, mas com uso de recursos, preparação de professor e diretora”.
- 16- “Sim”.
- 17- “Sim. Para que essa criança não seja discriminada”.

continua

- 18- “Sim. Para que a criança vivencie situações normais e procure se adaptar vendo e compartilhando de igualdade”.
- 19- “Sim. Desde que nós tenhamos respaldo dos órgãos competentes e meios adequados para trabalhar com as crianças nas salas”.
- 20- “Sim. Porque concordo com o artigo 3º -I, art 4º -III e parag. único do cap. V da LDB. (não concordo com o final do parag.)”.
- 21- “Sim”.
- 22- NR
- 23- “Sim. Por ser um direito da criança”.
- 24- “Sim. Porque eles têm os mesmos direitos”.
- 25- “Sim”.
- 26- “Sim. A criança fica mais atenta”.
- 27- “Não. Porque eu acredito que embora eu esteja recebendo orientação assim como meus colegas, nós não sabemos como lidar com essa criança”.
- 28- “Não. O professor no ensino regular não está apto para lidar com esses problemas”.
- 29- “Sim. Para que ela se sinta uma criança normal”.
- 30- “Sim. Para que possa ser útil à sociedade”.
- 31- “Não. Para o próprio bem da criança ela deve ter um professor especialmente treinado”.
- 32- “Sim. Sociabilidade”.
- 33- “Sim. Segundo as nossas autoridades e eu também acho que é a maneira mais fácil, porque eles vão conviver com outras crianças normais”.
- 34- “Não. Discriminação e impossibilidade de aprendizagem sem recursos, como é a sala do estado”.
- 35- “Sim”.
- 36- “Sim. Para uma melhor convivência com a sociedade”.
- 37- “Sim. Acredito que os alunos tenham condição de assimilar, apesar que o meu aluno (Matheus) não tem essas condições”.
- 38- “Sim. Ambos aprendem com a inclusão”.
- 39- “Sim. Evitaria o preconceito”.

continua

continuação

- 40- “Sim. Acho importante tanto para a criança deficiente como para os demais (diminuiria o preconceito)”.
- 41- “Não”.
- 42- “Sim. Desde que a professora esteja preparada”.
- 43- “Sim. Se tiver uma retaguarda para o professor”.
- 44- NR.
- 45- “Sim. Para que haja uma socialização”.
- 46- “Sim. Há necessidade para a criança”.
- 47- “Não. Os professores não têm cursos”.
- 48- “Sim”.
- 49- “Sim. Eles têm o direito de se relacionar com outras crianças da mesma idade”.
- 50- “Sim. Sua interação na sociedade será melhor”.
- 51- “Sim. Para relacionar-se (comunicar) com os colegas, terá um bom desempenho”.
- 52- “Sim. Essa criança tem os mesmos direitos que as demais”.
- 53- “Sim. Todos devem ter as mesmas oportunidades . As crianças surdas também são capazes como as outras”.
- 54- “Não. Porque no ensino regular falta o apoio necessário para atender as individualidades”.
- 55- “Não. Falta treinamento do professor e uma sala de recurso”.
- 56- “Sim. Será benéfico para a criança, pois não se sentirá rejeitada”.
- 57- “Sim. Porque são crianças intelectualmente normais”.
- 58- “Sim. Assim a criança ficará integrada na sociedade”.
- 59- “Sim. Desde que tenha recurso para o professor”.
- 60- “Não..Ed.infantil e séries iniciais não, pois o professor não tem preparo, nem condições para dar atenção para mais ou menos 40 crianças e um deficiente”.
- 61- “Sim. Pelo direito que toda criança tem em viver e se integrar à sociedade”.
- 62- “Sim. Porque ela tem direito de se integrar na sociedade”.
- 63- “Sim. Porque é uma criança que merece ser respeitada”.
- 64- “Sim. É um direito dela”.
- 65- “Sim. Temos que inserí-la na sociedade como uma pessoa normal”.
- 66- “Sim”.

continua

continuação

- 67- “Sim”.
- 68- “Sim. É direito dela e é necessário que ela atue na sociedade como cidadã que é”.
- 69- “Não. O serviço público não atenderia às necessidades básicas de estrutura física para esse trabalho. Sobraria para o professor”.
- 70- “Sim. O convívio com crianças não deficientes é necessário, porque as diferenças são enriquecedoras para o ser humano”.
- 71- “Sim. É um estímulo para a criança deficiente auditiva”.
- 72- “Sim. É um direito da criança”.
- 73- “Sim. Para promover a socialização”.
- 74- “Não”.
- 75- “Sim. Tendo um recurso necessário”.
- 76- “Não. Porque as escolas não estão preparadas para atendê-los”.
- 77- “Sim. Porque eu não discrimino”.
- 78- “Sim. É necessário o relacionamento no meio social”.
- 79- “Sim. É um direito de todos”.
- 80- “Sim. Porque é um direito como ser humano”.
- 81- “Não. Os professores não estão preparados para recebê-los”.
- 82- “Sim. Para socialização e integração social”.
- 83- “Sim. Para entrosarem com outras crianças normais”.
- 84- “Sim”.
- 85- “Não. Porque precisam de um tratamento especial e no ensino regular não é possível”.
- 86- “Sim. A criança deve se sentir útil”.
- 87- NR
- 88- “Sim. Faz com que a criança se sinta acolhida”.
- 89- “Sim. Ela tem que se sentir útil”.
- 90- “Sim. Tendo assistência, não tem problema algum”.
- 91- “Sim. Porque ele convive com outras crianças”.
- 92- “Sim. Surdez pode acompanhar como uma criança normal. Já houve casos parecidos e a criança está na 5ª série”.
- 93- “Sim. A criança deficiente auditiva tem rendimento igual ou até melhor que a criança sem deficiência auditiva”.

continua

- 94- “Não. Porque ainda não existem recursos adequados para que tal procedimento se realize”.
- 95- “Sim. Para que ela possa se enriquecer com as demais crianças no desenvolvimento de suas potencialidades e vice-versa”.
- 96- “Não. Por achar que os professores não estão preparados para recebê-la”.
- 97- “Não. O professor não está habilitado na área”.
- 98- “Sim. Porque o aluno deve conviver com o grupo”.
- 99- “Sim. É possível sua inclusão”.
- 100- “Sim. Ela tem capacidade de acompanhar os estudos”.
- 101- “Não. Impossível atendê-la em todas as suas necessidades”.
- 102- “Não. Porque não estamos capacitadas”.
- 103- “Sim. Porque é um direito da criança”.
- 104- “Sim. Mesmo ela tendo uma deficiência, ela tem as mesmas potencialidades das outras crianças”.
- 105- “Sim. Oportunidades iguais à todos”.
- 106- “Sim. Porque acredito na troca positiva e no despertar do deficiente auditivo na relação com outras crianças”.
- 107- “Sim. É importante que ela não seja vista como menos capaz”.
- 108- “Sim. Porque ela deve ser tratada como uma criança normal, diferenciando apenas os recursos”.
- 109- “Sim. O dia a dia tem de ser igual ao de todos. Nossa sociedade não deve excluir. O professor tem de trabalhar todas as inteligências, ser criativo e promover a cidadania, o respeito, trabalhar as diferenças...”.
- 110- “Sim. Ela não deve ser excluída da sociedade”.
- 111- “Sim. É importante a convivência com outras crianças”.
- 112- “Não. Ela se sentirá diferente das outras”.
- 113- “Sim. Junto com crianças “normais” terá parâmetros”.
- 114- “Sim. Porque são crianças capazes de aprender o mesmo e participar das aulas como as crianças não deficientes auditivas”.
- 115- “Sim. Porque todos têm o direito de participarem normalmente de atividades e grupos como outras crianças”.
- 116- “Sim”.

continua

continuação

- 117- “Sim. Melhor desenvolvimento”.
- 118- “Sim. O direito de ser e de estar, de não ser excluído e de aprendermos efetivamente a viver com as diferenças”.
- 119- “Sim. Permite que a criança não se sinta discriminada”.
- 120- “Sim. Se for em classe especial”.
- 121- “Sim. A criança deficiente auditiva não é um problema”.
- 122- “Sim. Eles devem viver em sociedade e esta deve estar preparada e consciente para isso”.
- 123- “Sim. É necessário para seu desenvolvimento e crescimento (socialização)”.
- 124- “Sim. Porque nesta interação a criança desenvolve mais”.
- 125- “Sim. Acredito que tenha as mesmas condições das outras”.
- 126- “Sim. Porque sua deficiência não impede que aprenda normalmente”.
- 127- “Sim. Para que nenhuma criança fique marginalizada”.
- 128- “Sim”.
- 129- “Não. Falta de preparo do professor”.
- 130- “Não. Falta de conhecimento do professor”.
- 131- “Sim”.
- 132- “Sim. Todas têm direito a liberdade e a se relacionar”.
- 133- “Sim. Desde que a criança tenha atendimento também especializado em outro horário”.
- 134- “Sim. A interação com outras crianças ajuda no seu desenvolvimento”.
- 135- “Sim. Ajuda no desenvolvimento da criança”.
- 136- “Sim. Porque ela pode conviver no grupo social com um auxílio de um profissional que ajude a tentar encaixar na realidade que vive”.
- 137- “Sim. Porque deve ser tratada de modo normal, respeitando, é óbvio, seu limite”.
- 138- “Sim. A audição nada tem a ver com a inteligência e aprendizagem”.
- 139- “Sim. Por se tratar de uma pessoa normal”.
- 140- “Sim. Pela socialização”.
- 141- “Sim. A única coisa que difere das outras é essa deficiência, nada mais”.
- 142- “Sim. A criança vai se envolver com crianças normais e vão ter convivência em ambos”.
- 143- “Sim. Pela sua socialização”.

continua

- 144- “Sim. Se o AASI soluciona o problema de audição, sim”.
- 145- “Sim. O ser humano tem que viver em sociedade e a criança, mesmo que surda, não foge a regra”.
- 146- “Sim. Porque o movimento de inclusão é reflexo de um movimento social maior que é de conscientização das pessoas quanto a exclusão de todos aqueles que são diferentes (negro, pobre, etc..)”.
- 147- “Sim. Por sua capacidade. Exceto em casos muito graves em que não há como o professor trabalhar com ela em uma classe comum de 35 ou mais alunos”.
- 148- “Sim. Devido a necessidade da criança em aprender a se relacionar em grupos comuns”.
- 149- “Sim. A criança surda é uma criança completamente normal, apenas portadora de deficiência auditiva, assim como a deficiente visual”.
- 150- “Não. A criança fica desatenta”.
- 151- “Sim. Para que ela possa se sentir em igualdade de condições”.
- 152- “Sim. Desde que a professora tenha um acompanhante (ajuda)”.
- 153- “Sim. Porque a convivência com crianças normais pode ajudá-lo”.
- 154- “Sim. Porque essas crianças com deficiência auditiva devem sempre estar convivendo com outras crianças, sem rejeição”.
- 155- “Não. As escolas e os professores não possuem estrutura e conhecimento para proporcionar uma educação melhor que a que o deficiente teria em escolas especiais”.
- 156- “Sim. Porque não deve haver discriminação no ensino”.
- 157- “Sim. Socialização da criança”.
- 158- “Sim. Socialização”.
- 159- “Sim. O rendimento de uma criança “surda” pode ser o mesmo que o de qualquer criança”.
- 160- “Sim. Porque acredito nas potencialidades da criança da mesma forma que outros alunos”.
- 161- “Sim. É um direito deles”.
- 162- “Sim”.
- 163- “Sim. Ela deve estar em contato com as outras crianças, para interagir com elas”.
- 164- “Sim. Para um melhor desenvolvimento e adaptação com o ensino”.

continua

- 165- “Sim”.
- 166- “Sim. A criança bem incentivada produz bons resultados em sala de aula”.
- 167- “Sim. Não é interessante a criança ser excluída”.
- 168- “Sim. Eu acredito que ele participando, ajudaria a melhorar o seu desempenho”.
- 169- “Sim. Porque ela é igual a todos”.
- 170- “Sim. Porque o “exemplo” das outras crianças poderá levar o deficiente a querer aprender e viver normalmente, porém, deve-se ter cuidado com frustrações”.
- 171- “Sim. O convívio social com outras crianças pode ajudar num melhor desenvolvimento”.
- 172- “Sim. Pelo seu direito a ser tratado como cidadão”.
- 173- “Não. Não acredito que sejam realizadas as alterações e adaptações necessários para que essa inclusão tenha resultados positivos”.
- 174- “Sim. Por ser um direito da criança, não importando qual a sua deficiência”.
- 175- “Sim. Porque o desenvolvimento desta criança será bem maior”.
- 176- “Sim. Será muito mais estimulada, em contato com as outras crianças”.
- 177- “Sim. Desde que haja estrutura escolar e capacitação do profissional”.
- 178- “Sim. Ela tem o mesmo direito que as outras crianças”.
- 179- “Sim. Porque o único problema que ele tem é a surdez”.
- 180- “Sim. Acredito que a criança aprenderá muito mais, não ficando apenas no mundo deles (surdos)”.
- 181- “Sim. Pois o raciocínio é similar ao dos outros”.
- 182- “Sim. Porque a criança deficiente auditiva deve ser vista pelos colegas com naturalidade, sem rejeição e sem preconceito”.
- 183- “Sim. A deficiência não é razão para exclusão. O ser humano necessita da socialização”.
- 184- “Sim”.
- 185- “Sim. Porque o deficiente auditivo é capaz de realizar as mesmas atividades que uma criança ouvinte, desde que seja estimulada”.
- 186- “Não. Porque numa escola especial terá mais oportunidade de desenvolvimento e integração social, sendo orientado para isso”.
- 187- “Sim. Acredito que eles devem ter na escola o contato com todas as pessoas, assim como terão em outros contextos e locais”.

continua

continuação

- 188- “Sim”.
- 189- “Sim. Ela terá contato com outras crianças, podendo ter um melhor desenvolvimento”.
- 190- “Sim. Nós professores deveríamos estar preparados para todas as circunstâncias”.
- 191- “Sim”.
- 192- “Sim. A criança com recursos e material específico é capaz de acompanhá-los”.
- 193- “Não”.
- 194- “Sim. Para ser capaz de adaptar-se às demais”.
- 195- “Sim”.
- 196- “Sim”.

ANEXO 4 – DEPOIMENTOS DE PROFESSORES

QUESTÃO Nº 21 DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

DEIXE SEU DEPOIMENTO, SUGESTÕES E CRÍTICAS A RESPEITO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS EM CLASSE COMUM.

3 – “O maior “entrave” é dar atendimento individual com classe numerosa. Os deficientes auditivos ficam “irritados” com o constante barulho na sala de aula”.

4 – “A inclusão de crianças deficientes auditivas em classe comum, daria mais resultados positivos se fossem colocados menor número de alunos nas classes. Isto não acontece. As classes com deficientes estão com 35 a 40 alunos”.

5 – “Não creio que os professores estejam aptos a receber crianças surdas que não tenham passado por um programa de reabilitação e que não tenham algum treinamento. O maior problema da inclusão é receber qualquer tipo de deficiência em salas numerosas. Por maior que seja a boa vontade do professor, o trabalho perde-se em mais ou menos 40%”.

7 – “Acredito na inclusão desde que seja com qualidade, prevalecendo os direitos do professor em ter esclarecimentos e, ao aluno tendo dispositivos necessários para o desenvolvimento de suas potencialidades”.

8 – “Cursos para professores que não tenham nenhum preparo para atuar com os deficientes auditivos”.

9 – “Positiva a inclusão, porém o professor necessita constantemente de apoio para dar o máximo de si em favor dessas crianças. A minha maior preocupação é deixar de atendê-los convenientemente por falta de orientação”.

12 – “Difícil atendimento pelo número de alunos e falta de conhecimento do professor para atendê-los”.

continua

continuação

13 – “Feita a inclusão, se faz necessário o trabalho em parceria com um programa de reabilitação. É necessário a criança conviver em sala de aula normal, mas com o professor preparado para recebê-lo e acompanhá-lo. Junto com a família e com a assistência dessa equipe com certeza o resultado será positivo”.

20 – “Na minha opinião como expus na questão no 13, faria uma revisão utilizando o termo Educação e Sociedade (pois o termo Escola encontra-se “um pouco” desvinculada da sociedade) que sempre “cobra” da Educação fins e princípios dos quais tentam sempre distanciar-se ou generalizando “abandonou por princípios capitalistas”. Quanto à prática pedagógica: Trabalhei por um ano com o Saulo na EEP. Prof. José Ranieri, amei... (ele colocou aparelho no mesmo ano – 1993), no sistema das avaliações (a escola era tradicional, mas pude trabalhar livremente minhas idéias construtivistas), sempre falei no geral, mas tirava dúvidas individualmente; esse era um trabalho constante, mas gratificante! Apesar o aluno não gostar muito de mim (pedia socorro para a mãe sempre que necessário, ele expressava-se de forma bem popular: - “Vichi” ela é brava mãe!). Todo professor em início de carreira é automaticamente bravo, no decorrer dos anos torna-se doce e amável quando necessário e amargo quando desencanta-se com a situação (vivida por situações que estimulam o ego no fato vivenciado), mas ele apesar do outro aluno me marcou profundamente! (Entre tantos outros alunos da sala pelos quais tenho um carisma grande até hoje). A mãe é uma pessoa inexplicável de dedicação! Acredito que é isso que a inclusão precisa, de seres que acreditam; primeiro no seu mais íntimo ser, depois na Educação! Que ainda deixa a desejar”!

26 – “Tenho uma criança deficiente auditiva, usa aparelho, fui orientada pela Luciane do Cedau, e não estou tendo nenhum problema”.

27 – “Muito embora eu esteja sempre me reciclando, fazendo cursos na DE, lendo e recebendo orientações do pessoal da USP, eu ainda me sinto insegura quanto ao procedimento com esse meu aluno principalmente por ele ainda não estar usando aparelho. ...Eu acho que nós professores precisamos de orientações na escola, quanto ao tratamento adequado à essas crianças, para podermos fazer o melhor possível”.

continua

continuação

35 – “Acho correto a inclusão, dependendo do grau de deficiência, pois se for muito alta poderá acarretar dificuldades graves, tanto para os alunos “normais”, quanto para o próprio deficiente auditivo”.

36 – “Concordo plenamente com a inclusão de cr DA no ensino regular, apesar da imensa boa vontade como professora, acredito que falta uma melhor formação, através de cursos e atendimentos junto ao Cedau, visando poder contribuir de forma positiva para o crescimento da criança”.

37 – “Estou passando por muitas dificuldades: não tenho preparo nenhum para trabalhar com meu aluno que é deficiente auditivo. Acredito que deve haver um preparo especial para professores, principalmente na alfabetização. Atualmente, a inclusão de DA não tem demonstrado resultados muito positivos (ao meu ver, diante das conversas que tenho com prof. que enfrentam o mesmo problema que o meu)”.

38 – “A inclusão de crianças especiais em salas de aula normais, busca o desenvolvimento e a capacidade da criança exercer a cidadania, todos aprendem, pois com a inclusão praticamos a cooperação, aceitação das diferenças e convivência na diversidade”.

40 – “Acho importante a inclusão, mas o professor e a escola teria que estar bem preparados para poder dar toda assistência necessária à ele”.

42 – “Antes de incluir, o professor tem que ter um preparo para lidar com esta situação”.

45 – “Acho positivo a inclusão, mas os professores tem que ter mais cursos onde poderá ver além da teoria, a prática, para melhor trabalhar com essas crianças”.

46 – “Acho necessário esta inclusão, porém precisamos de recursos e apoio por parte das autoridades (governo) para que estas crianças não sejam simplesmente colocadas nas mãos dos professores e que recursos sejam como sempre a boa vontade do professor”.

continua

continuação

47 – “A escola pública não está preparada para receber a inclusão e os professores não estão capacitados no momento. Isto é , tem que se pensar bastante, preparar a escola e os professores devem fazer cursos”.

49 – “Para a criança ser incluída na sala comum, acho que teria que ter menos aluno na sala e um preparo do professor”.

50 – “A inclusão de crianças deficientes é muito importante tanto para criança normal como para a deficiente, porque ambas aprendem a respeitar as diferenças individuais. Só que a escola e os professores precisam se preparar para que isso aconteça de forma que o resultado seja positivo”.

51 – “Quando trabalhei com crianças deficientes auditivas, não foi nada agradável, pois não tive muitas orientações e cursos referentes a prática pedagógica”.

52 – “Já trabalhei com uma criança deficiente auditiva e nos comunicamos muito bem; ela era feliz e o relacionamento com o grupo era ótimo”.

53 – “É importante a inclusão dessas crianças, porém as crianças e a escola devem sofrer transformações; a escola no sentido de equipar com jogos e materiais (instrução a seus professores) e a criança precisa se adaptar, pois estará numa sociedade onde terá que conviver com outras crianças que muitas vezes demonstram preconceito”.

54 – “Como podemos conviver com a inclusão de crianças deficientes, se existem dentro da rede pública crianças deficientes em amor, afeto, respeito, alimento e carinho. Como trabalhar com crianças deficientes auditivas em classe comum, se nem mesmo problemas simples de alfabetização que passam por nós e não são resolvidos. O descaso e a falta de apoio são imensos e o número excessivo de crianças em sala de aula, foge do controle dos professores”.

continua

continuação

55 – “Acredito no sucesso da inclusão , mas não da forma em que foi feita ,sem preparo do professor e da unidade escolar e até mesmo dos colegas da sala. O aluno especial deve ter um tratamento adequado e o professor comum não está preparado para recebê-lo. É como disse uma amiga minha(que recebeu uma aluna portadora de síndrome de down) para a mãe da aluna: -Ela pode até aprender a ler e escrever, mas não comigo!

Não que essa professora não desempenhe bem o seu papel em sala de aula, mas ela não está preparada para sanar dificuldades encontradas no dia a dia de sala de aula com um aluno especial. Classes superlotadas(no meu caso 38 alunos) é o principal impecilho para se incluir alunos especiais”.

56 – “Como já trabalhei , posso dizer que tive muita dificuldade pois ele era surdo-mudo e muito agressivo. Se na época eu tivesse recebido orientação ou até mesmo um acompanhante de um profissional, tenho certeza que teria sido mais fácil. Obs: Os pais eram surdos também e isso dificultava a nossa comunicação. Confesso, não foi fácil e o seu progresso foi muito pouco”.

57 – “Deve haver modificações, pois em uma classe com 35 alunos na faixa etária que atendemos se torna difícil dedicação e trabalho com crianças com deficiência auditiva ou outra qualquer. O número de alunos deve ser reduzido e com auxiliares de classe”.

59 – “Em primeiro lugar o professor deve ser preparado para receber essa criança em sala e não só colocá-la para que o professor se vire. Também deve ter recursos e um assistente para ajudá-lo em sala já que essa criança precisa de mais atenção e em uma sala com 40 alunos fica difícil. Verificar se essa criança tem condições de frequentar a turma é importante como também prepará-la”.

60 – “Com nosso sistema educacional e de saúde falidos, onde o professor encontra-se sufocado com os salários ridículos, dificuldade em fazer cursos e leituras, tendo que trabalhar por longa carga horária, com classes lotadas e com os mais diversos problemas –humanos(pais e alunos –direção escolar) e físico (ausência de quase tudo) fica impossível o professor tornar-se super-herói e dar contas de tudo sozinho e salvar um sistema onde nem mesmo seus dirigentes tenham vivência (haja visto que o ministro da educação é um economista e não um educador)”.

continuação

63 – “É válido desde que o professor tenha um apoio profissional”.

65 – “Acredito que seja um trabalho bastante difícil, mesmo porque não temos preparo. As classes são numerosas sendo mais um motivo para se obter um bom resultado e atingir os objetivos propostos com a criança deficiente e demais crianças”.

66 – “A criança tem direito a inclusão na escola normal, mas penso que para seu melhor desenvolvimento em todos os aspectos terá que ser assistida por pessoa especializada”.

67 – “Eu já trabalhei com alunos deficientes auditivos e foi muito normal, as crianças adoravam ele e eu também; aprendi muitas coisas com ele”.

68 – “A inclusão é um direito da criança uma vez que vivendo em sociedade ela se relacionará com pessoas ouvintes e não apenas com pessoas surdas. O que tem dificultado a inclusão é a forma como as coisas estão acontecendo, muito rápido e sem um preparo do professor que além de tudo tem um número muito grande de alunos o que dificulta o atendimento individual. É difícil enfrentarmos uma situação com a qual não aprendemos a lidar ainda”.

69 – “Após participar de vários cursos e palestras, percebi o quão importante é incluir o deficiente em classe comum. Mas não concordo com a inclusão pelo fato de termos “governos” preocupados apenas em cumprir metas numéricas exigidas de instituições internacionais que bancam seus programas; e aí fica a sobrecarga toda em cima do professor que não tem o seu trabalho valorizado”.

70 – “Acredito que ficou claro para todos nós que as diferenças individuais têm que ser respeitadas e que todos somos capazes, independente de termos ou não deficiência”.

continuação

76 – “A escola e os profissionais da escola regular não estão preparados para receber deficientes auditivos, pois o sistema de ensino público precisaria de uma transformação para recebê-los, embora saibamos que precisariam frequentar a escola de ensino regular”.

78 – “É necessário um preparo maior porque o curso de formação de professores prepara para receber alunos perfeitos”.

88 – “É um direito da criança, não importa a deficiência”.

89 – “A criança deficiente auditiva tem que se sentir amada, pela família e colegas. Útil: sem diferença da criança ouvinte. Amparada: todos os direitos e deveres Respeitada : na sociedade”.

91 – “Acho muito importante, mas tem que ser um bom projeto para que a criança não passe de um mero objeto em sala de aula, pois requer do professor um trabalho especial, necessitando assim de subsídios para o trabalho”.

91- “A escola precisa se preparar muito para receber uma criança deficiente auditiva”.

93 – “Já trabalhei com criança com problema auditivo e nada tem de diferente entre ela ou outra, aqui mesmo nesta escola, o aluno sempre deu “trabalho” para os outros professores e comigo não, e no outro caso eu aprendi a ver com outros “olhos”, a usar os sinais, a trabalhar essa criança sem que ela tenha problema algum. ‘Até hoje nossa convivência é ótima, tanto fora da escola como dentro da mesma”.

94 – “Não sou a favor de uma criança com deficiência auditiva frequentar a classe comum: As escolas estaduais estão tirando o direito do professor habilitado. As crianças podem ficar desmotivadas por conviverem em um ambiente que não está preparado para ela e outros.

Gostaria que a escola pública preparasse uma sala com professor habilitado e com número reduzido de alunos; que essa classe se integrasse com as outras por meio de atividades extra classe. Assim todos estariam integrados e formando uma verdadeira comunidade escolar”.

continua

continuação

95 – “Nós professores, devemos estar embasados teoricamente, para poder trabalhar os conteúdos necessários, para que a criança possa desenvolver sem dificuldades o processo de aprendizagem da leitura e escrita de acordo com suas potencialidades”.

96 – “Nós professores, estamos totalmente despreparados e até assustados com a inclusão, não por acharmos que é errado e sim por não conhecermos o processo correto para estar trabalhando com esta criança. Seria preciso uma preparação extrema aos professores, para que o resultado desta inclusão pudesse ter sucesso”.

98 – “Toda criança deficiente auditiva deve ser incluída em classe comum para desenvolver o seu potencial e senti-se inserida e não excluída. Deve ser respeitada”.

100 – “Elas têm os mesmos direitos que os demais alunos, apenas precisando de uma atenção especial em alguns momentos”.

101 – “A idéia é válida; mas é necessário que o professor tenha um preparo, uma ajuda, um acompanhamento para que consiga vencer os problemas: ambiente, material, curiosidades dos outros alunos, aceitação do pessoal da escola. O aluno precisa sentir-se bem para apresentar progresso, e só consegue pleno desenvolvimento se perceber que todos podem colaborar com ele”.

102 – “Não tenho nada contra a inclusão de crianças deficientes auditivas ou com qualquer outra. Temos muita vontade de trabalhar direitinho com elas, mas é uma pena que não somos capacitadas para isso”.

104 – “Toda criança tem o direito à educação e mesmo ela tendo uma deficiência isso não significa que ela não poderá se inserir na sociedade com os mesmos direitos que as crianças sem deficiência têm. O deficiente auditivo tem o mesmo desenvolvimento e potencialidades de uma criança normal, só precisa ser visto sem preconceitos e discriminações pela nossa sociedade”.

continua

continuação

105 – “A educação inclusiva ainda está muito distante da realidade educacional brasileira. Torna-se necessário prestar especial atenção a todos os aspectos que contribuem para a prática de exclusão, refletindo-os e buscando corrigi-los. (exclusão de classes especiais, currículo comum, capacitação de professores, atuação do professor, estratégias de recurso e ensino, procedimento de avaliação, acessibilidade, envolvimento dos pais, mudança de atitude da sociedade, diferentes formas de apoio)”.

106 – “Acredito nesta inclusão como uma experiência positiva, já que devemos nos acostumar a relacionarmos com os diferentes, que têm muitas experiências enriquecedoras para socializar com nossas crianças. A experiência seria válida em ambos os lados, contribuindo em questões éticas como respeito, preconceito, companheirismo, etc.. Necessário seria um rigoroso treinamento a fim de instrumentalizar os profissionais que lidariam com estes portadores de necessidades especiais”.

108 – “Sou a favor da criança deficiente ser incluída na escola regular, mas para que isto aconteça torna-se necessário o preparo dos professores e a transformação da escola; desta forma a criança será recebida e tratada de maneira com que possa desenvolver suas potencialidades”.

109 – “Acredito que o deficiente auditivo necessite nos primeiros anos de vida (ele e família) de orientações , tratamentos, etc..; mas deva ser tratado como um ser humano consciente de sua deficiência, mas não como um ser totalmente limitado e/ou incapaz. Penso ainda, que nós educadores temos o dever de aceitar desafios e buscar subsídios para vencê-los: este é um deles”.

112 – “Creio que para que essa mudança ocorra deva ocorrer uma preparação dos professores anterior e intensa; também deve ser feito um trabalho de conscientização dos alunos”.

continua

continuação

113 – “Toda criança tem o direito de estar no ensino regular. Esta inclusão deve ser acompanhada de muitas fundamentação, cursos para professores, preparação da classe, não muito numerosa e trabalho conjunto com especialistas”.

114 – “Concordo com a inclusão de crianças deficientes auditivas no ensino regular, desde que o professor possa estar orientado a lidar com os aparelhos, se for necessário, pois são crianças capazes de aprender, ensinar e viver independentemente”.

117 – “A escola de um modo geral, precisa estar preparada para receber alunos com qualquer tipo de deficiência, quando este tem condições de aprender através do recurso que esteja dentro das possibilidades da escola, uma vez que todo indivíduo tem direito à educação; e esta educação deve acontecer através do convívio entre colegas de classe regular, para que o deficiente aprenda a se relacionar com o mundo em todos os aspectos”.

120 – “Já trabalhei em uma escola onde tinha sala especial para crianças com surdez. O trabalho foi positivo diante da turma, uma vez que todos se identificavam. Penso que a inclusão com outros alunos facilita na socialização e integração como cidadão”.

123 – “Acredito ser muito positivo a criança com essas deficiências poder relacionar com as demais. São duas realidades diferentes, onde possa existir uma valorização, “troca”, enriquecendo essa relação. Os professores devem ter um verdadeiro preparo; se não tiver este preparo as consequências podem ser negativas, deixando um trabalho que poderia só contribuir, falir”.

124 – “Acredito que a inclusão será um grande passo positivo da Educação. Para tanto sinto a necessidade de um preparo de todos os profissionais da escola, pois quando o aluno chegar à escola, todos tenham condições de trabalhar com estas crianças, respeitando suas diferenças. Vejo a necessidade de um conhecimento maior na questão de todas as deficiências’.

continua

continuação

125 – “Acredito que não é nada fácil trabalhar com uma criança com deficiência auditiva, mas não é impossível desde que se faça cursos, que se receba informações de pessoas especializadas e que a criança seja devidamente preparada para frequentar uma classe comum”.

126 – “Sou favorável desde que o professor tenha um grupo menor de alunos e orientação constante dos especialistas”.

127 – “O direito a educação deve ser para todas as crianças, mas a escola deve se adaptar às crianças com deficiência”.

128 – “É preciso antes de mais nada um respaldo de um profissional especializado, para orientar este professor, não simplesmente colocar esta criança sem apoio psicológico, fonoaudiológico, médico. Lembrar que esta criança tem uma deficiência, mas ela tem muitas outras qualidades e pode muito bem superá-las”.

131 – “O professor deve receber as orientações necessárias e um bom acompanhamento durante o ano letivo, podendo assim desempenhar um bom trabalho”.

132 – “A inclusão está aí, é de fácil aceitação, mas é necessário um preparo para o corpo docente, porque os professores não tem conhecimento nenhum, não sabe trabalhar com eles. É necessário também reduzir o numero de alunos da classe e manter comunicação e envolvimento do professor com órgãos e grupos de pessoas (psicólogos) que auxiliem no trabalho”.

133 – “Ainda acho que sem um atendimento especializado, iniciado o quanto antes for possível, é praticamente impossível a criança se desenvolver dependendo unicamente do ensino oferecido pela rede. Porém, o ensino regular pode colaborar bastante para a integração e adaptação à realidade”.

continua

continuação

134 – “Acredito que a inclusão será um grande passo positivo para a educação. Sinto como prioridade quando esta ocorrer, que os funcionários da EU estejam “preparados”, com conhecimento teórico da deficiência para poder trabalhar com coerência com estas crianças”.

137 – “Como já trabalhei com esse tipo de deficiência, posso dizer que existem obstáculos, mas que podem ser transpostos, pois todos têm seus limites”.

138 – “Por ter na própria família um deficiente auditivo, creio que o melhor para esse cidadão é a sua integração social desde a idade escolar, a melhor solução para sua vida futura. Embora ainda tenhamos em nossa sociedade muito preconceito a qualquer tipo de deficiência, temos que “trabalhar” para que isso acabe e todos cidadãos brasileiros possam viver igualmente e plenamente seus direitos”.

139 – “É muito válido, mas o professor tem que ser mais experiente, tem que estudar, melhor se aprofundar mais, assistir palestras, vídeos, etc..”.

140 – “A criança deficiente auditiva é tão capaz quanto as outras, em alguns casos se sai melhor que uma normal. Então não vejo o porque de não incluir”.

141 – “Precisa, o professor, os componentes da escola se adaptar e a criança com ela mesma. Precisa, preparo para o professor, condições”.

142 – “Acho válido, mas dando condições e preparo ao professor”.

145 – “A criança deficiente auditiva, vai crescer, e terá que conviver com a comunidade, participar ativamente da sociedade, trabalhar; por isso a importância da inclusão”.

continua

continuação

146 – “Sou totalmente a favor da inclusão, mas não da forma como vem sendo feita. Se houvesse apoio à escola e principalmente ao professor acredito que teria chance de ocorrer uma inclusão de verdade, o que acontece atualmente é apenas uma inserção do deficiente, ele convive com as outras crianças e tem uma interação social satisfatória, porém a questão cognitiva ainda está muito a desejar, pois os professores fingem que ensinam e tudo não passa de enganação”.

147 – “ Em minha experiência com alunos D.A percebi que existem casos e “casos”. Tive dois alunos diferentes. No primeiro caso era um aluno frequente , com deficiência leve, tinha acompanhamento psicológico, fonoaudiológico e frequentava outra escola paralelamente, além do apoio e respaldo da família. No segundo caso era um aluno mais velho que a turma, sem acompanhamento nenhum, e permanecia na rua quando não estava na escola. Era agressivo. O rendimento da classe neste ano foi ótimo mas muitas vezes limitado por este aluno(2º caso). Já no ano anterior (com o 1º caso) foi muito bom.

Sinto que a inclusão seja ela qual for é muito bonita no papel, mas o professor em sala de aula está despreparado. Para uma maioria é uma vitória da cidadania, mas para o professor foi uma imposição, sem respaldo, sem preparo e sem questionamento.

O número de alunos continua grande, classes superlotadas, exigência da delegacia de ensino. O que acaba valendo é o “jogo de cintura” que o professor é obrigado a ter”.

148 – “Creio que a inclusão de crianças D.A em classe comum, é um benefício para estas crianças e não causará nenhum desconforto ao restante da classe se as condições forem favoráveis a adaptação da criança na sala de aula. Ao meu parecer estas condições são: ambiente apropriado sem ruídos externos, professor bem informado, amparado por profissionais envolvidos com D.A, acompanhamento psicológico e fonoaudiológico à criança portadora de D.A, recursos materiais diversificados para que a criança possa ter uma boa comunicação com os colegas, professor preparado não apenas para lidar com o pedagógico do D.A, mas que promova o entrosamento da criança com a sala, que o veja como uma criança capaz de desenvolver suas potencialidades como as demais e que esteja pronto a auxiliá-lo e torná-lo um cidadão crítico como todas as crianças têm o direito na escola”.

continua

continuação

151 – “A criança deve ser integrada ao meio”.

152 – “Acredito que em qualquer lugar que haja respeito a inclusão da criança deficiente será muito mais fácil”.

155 – “À respeito de inclusão de crianças deficientes auditivas não tenho quase experiência, mas já presenciei muitos casos de inclusão que foram positivos, construtivos e que as crianças cresceram muito. O que julgo ser importante é que a inclusão seja feita com muita consciência e integração por parte de professores, funcionários, pais, comunidade escolar em geral, inclusive do Estado, em preparo de estrutura e profissional”.

156 – “Acredito ser possível, porém deve haver uma estrutura para auxiliar o professor (psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos)”.

160 – “Acredito na inclusão como um progresso na Educação. No entanto como profissional sei que é necessário um bom preparo, em todos os aspectos, para receber este aluno em classe. Penso que para a inclusão acontecer de modo eficiente, é necessário um trabalho conjunto, escola, família, profissionais especializados; e isto ainda não acontece na Educação de maneira geral, e os professores, em sua formação, não recebem uma orientação de qualidade e eficiência”.

161 – “Trabalhei com várias crianças com este tipo de deficiência. Percebe-se que é muito natural”.

162 – “As crianças deficientes auditivas devem estar em contato com as crianças normais para se adaptar também ao timbre de voz das outras crianças, pois existem crianças e também pessoas adultas com um timbre de voz “deficiente” e difícil de ser ouvido”.

continua

continuação

165 – “A criança deficiente auditiva tem o direito de participar da escola comum, conforme o Direito Universal da Criança e do Adolescente, porém cabe ao governo oferecer condições e materiais para o bom desenvolvimento da criança”.

166 – “A criança tem o direito de participar normalmente em uma classe comum. Cabe a comunidade (escola – família) a integração para solucionar problemas que surgirem. A criança bem estimulada consegue ótimos resultados”.

167 – “É muito importante a consciência do educador frente a essa dificuldade, o qual deve estar preparado para lidar com essa criança”.

168 – “Eu acredito que a escola tem que ter uma infra-estrutura e professores capacitados para trabalhar com crianças auditivas. As crianças com deficiência auditiva, acredito que teriam um desenvolvimento melhor, aprendendo junto com as crianças em classe comum. Eu acho que ajudaria”.

169 – “Para incluir essas crianças em classe comum, deverá haver um trabalho com os professores, cursos, estudos para um bom desenvolvimento e valorização da potencialidade de cada aluno’.

170 – “À respeito da inclusão de crianças deficientes auditivas em classe comum, é de grande valia esta “tentativa” de integrá-las um pouco mais à sociedade desde que não haja cobranças quanto a parte pedagógica. Pois a partir do momento que um professor é preparado para receber esta criança, ele dará o melhor de si para que ela cresça a cada dia, porém vale deixar claro que a escola não está preparada para recebê-los”.

171 – “No atual sistema educacional nós professores não estamos tendo condições para trabalhar nem mesmo com alunos não portadores. Falta atualização, condições de estudo e principalmente verbas que se destinem a melhoria de condições de escolas e aperfeiçoamento profissional”.

continua

continuação

172 – “Pelo grande número de crianças em sala de aula, 30/35 e sem um curso especializado para a professora, torna-se difícil a inclusão de deficientes auditivos ao sistema regular de ensino em classe comum”.

173 – “Sou a favor da inclusão de crianças portadoras de deficiência no ensino regular, porém com a atual situação do sistema educacional a situação se torna insustentável, pois nós professores não temos o preparo, raramente são oferecidos cursos sobre o assunto, além de termos um número muito grande de alunos por sala de aula e uma escola fisicamente inapropriada para um trabalho desse tipo”.

174 – “Trabalhei com alguns alunos deficientes auditivos, acho muito importante o apoio dos pais”.

175 – “É necessário assessoria dos profissionais da área que atuam com crianças D.A ou com a própria criança”.

176 – “Acredito que a inclusão de criança deficiente auditiva na escola deve estar amparada de condições internas e externas para que seu desenvolvimento seja pleno e contínuo. "Não adianta incluir a criança sem capacitar o ambiente e os responsáveis pelo estímulo de seu desenvolvimento”.

180 – “É muito importante que uma criança deficiente auditiva tenha oportunidade de conhecer a realidade da maioria das pessoas, sendo assim, conhecer tudo e aprender com outras crianças (normais)”.

181 – “Para que a criança com deficiência tenha um desenvolvimento dentro de suas potencialidades, a escola e o professor devem estar bem preparados e ter conhecimentos de como tratá-las. Devem recebê-las com naturalidade, sem preconceito, sabendo também como lidar com qualquer tipos de atitudes de outras pessoas que tenham rejeição e preconceitos com estas crianças”.

continua

continuação

187 – “Acredito com o pouco conhecimento que possuo no assunto, que as crianças com deficiência auditiva devem ter oportunidade de aprender e acesso a uma educação de qualidade no assunto. Seria muito interessante se houvessem cursos específicos para capacitação de profissionais, para que assim este “problema” enfrentado por essas crianças fossem lidados com bastante seriedade visando melhor qualidade de vida dessas pessoas”.

188 – “Sempre que necessário e possível crianças deficientes auditivas devem ser incluídas em salas comuns, pois um dos papéis da escola é a integração social da criança e o deficiente é um ser social”.

189 – “Na minha opinião a escola tem que estar bem preparada para receber um número maior de crianças com deficiência auditiva”.

190 – “Muitas vezes a criança D.A é tratada em casa com super proteção e também sem limites. Com isso, em sala de aula ela faz o que quer. O trabalho com essas ou outras crianças deverá ser feito em conjunto (família, escola e assistência com outros profissionais.)”.

191 – “Acho que as escolas deveriam dar espaços para estas crianças”.

194 – “Receber crianças deficientes não tem nada demais, desde que haja preparo tanto da escola quanto dos professores, proporcionando assim segurança para quem irá lidar com a criança e também para a criança que receberá a educação. Seria bom termos palestras, cursos em nossas escolas”.