

MÉRCIA APARECIDA DA CUNHA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR COM
ALUNOS SURDOS INSERIDOS: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO
DO ACESSO E A PERMANÊNCIA QUALIFICADA E A
REITERAÇÃO DA INCAPACIDADE DE APRENDER.**

TESE DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

Tese apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR (A) em Educação, História, Política, Sociedade sob a orientação da Professora Doutora Alda Junqueira Marin.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO – 2005

MÉRCIA APARECIDA DA CUNHA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR COM
ALUNOS SURDOS INSERIDOS: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO
DO ACESSO E A PERMANÊNCIA QUALIFICADA E A
REITERAÇÃO DA INCAPACIDADE DE APRENDER.**

TESE DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

Banca examinadora:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO - 2005

AGRADECIMENTOS

Eu não teria concluído esta minha empreitada sem o apoio, incentivo, compreensão e dedicação dos professores, familiares e amigos. Empresto a poesia “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto, para expressar os sinceros agradecimentos a cada um de vocês que de diferentes maneiras estiveram comigo nesta caminhada.

“ Um galo sozinho não tece uma manhã: ele
precisará sempre de outros galos. De um que
apanhe esse grito e o lance a outro
e de outro galo que apanhe o grito de um galo
antes e o lance a outro
e de muitos outros galos que com muitos
outros galos se cruzem os fios de sol de seus
gritos de galo, para que a manhã, desde uma
tela tênue se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos, Se
erguendo tenda, onde entrem todos, Se entre
tendendo para todos, no toldo (a manhã) que
plana livre de armação.”

À Profa. Dra. Alda Junqueira Marin, minha querida orientadora, que além de ser uma das mais importantes intelectuais do país, pelo seu conhecimento, rigor científico e compromisso tem um jeito muito especial de se aproximar de seus orientandos.

Aos professores do Programa: Alda, José Geraldo, João, Leon, Luciana, Mercês que deixaram marcas em mim que jamais se apagarão.

Aos funcionários do Programa sempre atenciosos e atentos às nossas necessidades.

À Roseli, minha querida amiga que esteve comigo em todos os momentos.

À Célia querida amiga de longa data que me socorreu nas horas críticas da elaboração do trabalho.

Em especial ao Prof. Dr. Odair Sass que tem acompanhado minha trajetória profissional e que me incentivou a enfrentar esse desafio.

Ao Dr. Fernando Henrique V. Santos que durante esses quatro anos me ouviu pacientemente não permitindo que eu abandonasse a empreitada.

À Ditinha minha fiel auxiliar presente nas horas certas.

Ao Júnior pela paciência e bom humor com que acompanhava nas viagens.

Aos colegas do doutorado pelo convívio prazeroso.

À direção e aos professores da escola onde realizei a pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Soares e Prof. Dr. José Geraldo da Silveira Bueno, que compuseram minha banca de qualificação, cujas contribuições foram de fundamental importância para o prosseguimento e finalização do meu trabalho.

Aos meus pais que compreenderam meu afastamento no difícil momento de suas vidas.

À minha irmã Ernestina, que assumiu minha parte na responsabilidade nos cuidados para com nossos pais. Ao meu marido, Toninho e aos meus filhos Marquinho, Renato que me apoiaram e compreenderam a minha ausência e afastamento em muitos momentos de suas vidas. A minha filha, Elisa Maria, que mesmo tão distante não deixou de me apoiar telefonando e perguntando constantemente: “E, aí mãe o doutorado?”

Muito obrigada a vocês todos.

**Aos meus pais
Esther e Ernani
Que não me impediram
De escolher o meu caminho**

**Ao Toninho, meu marido,
Pela acolhida carinhosa
Nas horas de dificuldade.**

**Aos meus filhos
Marminho, Renato e Elisa Maria
Maior tesouro da minha vida.**

RESUMO

Esta pesquisa teve como questão norteadora a preocupação em saber como estão atuando os professores de classes regulares que recebem alunos oriundos de classes especiais ou com deficiências. O objetivo central foi o de investigar as ações efetivadas e as manifestações dos professores de classes comuns, ciclo II, de uma escola pública estadual com alunos surdos inseridos em suas classes. Partiu-se do pressuposto que a atuação docente, mesmo com as ações desenvolvidas em favor da inserção de alunos surdos nas classes comuns assim como suas manifestações está submetida à cultura da marca diferenciadora e separação desses alunos. A fonte da pesquisa foram os professores do ciclo II, professores de Educação Especial e o Plano de Gestão da Escola. Os dados foram obtidos no ano de 2003 junto a 10 professores em uma escola do Vale do Paraíba, estado de São Paulo, por meio de observações das aulas, de entrevistas realizadas com esses professores e de atividades desenvolvidas na escola. A análise dos dados foi realizada com auxílio de estudos de Pierre Bourdieu, de Viñao Frago, de Gimeno Sacristán, de Pérez Gómez e de Hargreaves. Os resultados da pesquisa apontaram que a atuação e manifestações dos professores ainda são baseadas na crença expressa pelas expectativas de que os surdos são incapazes de aprender e agir como jovens normais, constituindo práticas sedimentadas ao longo do século dentro e fora das escolas: há duas modalidades de inserção (parcial e total); diversidade de atuação dos professores, mistura de ação de professores das classes regulares e classe especial; enormes dificuldades na organização para o atendimento de alunos surdos e ouvintes.

Palavras-chave: inclusão de aluno surdo, cultura escolar, práticas docentes, ensino fundamental- ciclo II.

ABSTRACT

This work investigates the behaviour of standard school curricula teachers, whose classrooms include students coming from the special education system or simply with special needs. It mainly focused teacher's attitudes and views in the last four grades of a state elementary school that had deaf pupils. The initial assumption was that, in spite of the policies to promote the inclusion of the deaf in the ordinary school system, teachers often express views and behave in a certain manner that reflect a culture based on difference and divide. My information sources were the School Plan of Action and both special education and ordinary system teachers. The data were collected in the year 2003 in a School of the south Parahyba River Valley, State of São Paulo, throughout the observation of school activities and interviews with ten teachers. The analyses herein made are based on the works by Pierre Bourdieu, Viñao Frago, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez and Hargreaves. The results show that teachers still base their actions and views on the explicit assumption that the deaf are not capable of learning or of having initiative like their hearing colleagues. Teacher's attitudes constitute a more than one hundred year old set of sedimentary practices inside and outside the school system: there are two types of insertion (partial and full); diversity of teacher's attitudes, mixture of ordinary system and special education attitudes; tremendous difficulties in the organization to meet the needs of both deaf and hearing students.

Keywords: deaf student include, scholar culture, teacher's practices, fundamental teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I:	
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS.	50
QUADRO-SÍNTESE 1:	
PROCEDIMENTOS DE ENSINO.	102
QUADRO-SÍNTESE 2;	
DIFICULDADES EVENTUAIS QUE OS PROFESSORES ENCONTRAM NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.	110
QUADRO -SÍNTESE 3:	
EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM NOS ESTUDOS E SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA O FUTURO DOS ALUNOS.	132

SUMARIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: CULTURA ESCOLAR E CULTURA DOCENTE: PENSAMENTOS E AÇÕES DOS PROFESSORES.	25
CAPÍTULO 2: O DILENEAMENTO DA PESQUISA, A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO.	45
2.1. Plano de Gestão da Escola.	50
2.1.1. Histórico e caracterização da Escola.	50
2.1.2. Descrição e organização do espaço escola.	52
2.1.3. Os alunos e seus pais.	56
2.1.4. Os docentes da escola e os agentes administrativos.	57
2.1.5. Proposta Pedagógica da Escola: princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos.	61
2.2. As atividades pedagógicas dos professores e da equipe técnica da escola.	64
2.2.1. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC	64
2.2.2. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da Educação Especial.	65
2.2.3. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos professores do ensino regular, ciclo II.	66
2.2.4. Os Conselhos de Classe e Série.	69
2.2.5. Reunião de pais e mestres.	71
2.3. Os registros dos conteúdos das matérias pelos alunos surdos.	72
2.4. O registro dos professores.	73
2.5. organização do tempo e do espaço escolar para os alunos surdos.	73

CAPÍTULO 3: OS AGENTES DA ESCOLA SUAS AÇÕES	78
3.1. Procedimentos de ensino dos professores do ensino regular de 5ª a 7ª séries que contam com alunos surdos inseridos em suas classes.	81
3.2. Dificuldades eventuais que os professores encontram nas condições de trabalho.	107
3.3. Expectativas dos professores sobre os alunos surdos em relação a aprendizagem, prosseguimento nos estudos e sobre as contribuições da escola para o futuro deles.	116
CAPÍTULO 4: A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NA CLASSE COMUM E REITERAÇÃO DA EXCLUSÃO.	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	156
BIBLIOGRAFIA	160
ANEXO	
ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	165
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE CLASSE REGULAR	166
ANEXO III – ENTREVISTA COM A DIREÇÃO	167
ANEXO IV – FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	168

INTRODUÇÃO

Trabalhando com a educação especial pude constatar que, mesmo após vários anos de permanência nessa modalidade de ensino, muitos alunos surdos não ultrapassavam as primeiras séries do ensino fundamental e nem aprendiam o suficiente para serem incluídos nas classes de ensino regular, embora não apresentassem comprometimento de ordem intelectual (conforme Soares, 1990). Esses fatos motivaram-me a buscar o curso de Mestrado, com o objetivo de obter algumas respostas sobre o porquê do fracasso escolar de alunos surdos.

Realizei uma pesquisa que teve como objetivo analisar a situação da educação de surdos no município de Taubaté, Estado de São Paulo e executar uma proposta de intervenção. Tendo como referencial teórico os estudos de Vygotsky, os resultados do processo de intervenção apontaram que, em condições adequadas de ensino, os alunos sujeitos da pesquisa mostraram capacidade para aprender a ler e a escrever, isto é, para ter uma escolarização.

Durante a realização da pesquisa verifiquei que parecia existir certa resistência dos professores em relação ao movimento dos alunos na escola. O professor da educação especial parecia resistir em enviar alunos para as classes de ensino regular, mesmo quando essas crianças apresentavam condições para acompanhar o currículo desenvolvido nessas classes. Lembro-me do Felipe, uma criança deficiente auditiva com 8 anos na ocasião da pesquisa que tinha plenas condições de freqüentar uma classe de 2^a. série do ensino fundamental e, no entanto, continuava freqüentando a classe especial porque o professor da classe especial não fazia o seu encaminhamento para aquela modalidade de ensino. Por sua vez, o professor de ensino regular, também, parecia resistir em receber e manter na sua classe o aluno que não correspondesse à sua expectativa de aprendizagem, isto é, aluno que por algum motivo não aprendesse nem no tempo, nem do mesmo jeito e nem os mesmos conteúdos que os demais alunos e, nem mesmo, quando o aluno surdo apresentasse condições de prosseguir nos estudos. Lembro-me do Alyson, um deficiente auditivo de 10 anos que retornou à classe especial, pois, apesar de dominar o conteúdo que era ensinado na classe da 3^a. série, não sabia esperar pelos colegas nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Outra constatação interessante refere-se à maneira de ensinar. A professora da classe especial para surdos, que permaneceu até o final da pesquisa, teve muita dificuldade para mudar sua forma de agir, mesmo tomando consciência de que o método que vinha utilizando para alfabetizar esses alunos não estava contribuindo para o seu progresso.

Esses dados não fizeram diretamente parte do objeto da minha pesquisa de mestrado, mas ficaram como inquietações. Considerei que eram dados importantes sobre o que ocorria no cotidiano das escolas e precisavam ser investigados, pois poderiam revelar o que faz com que os professores tomem determinadas decisões sobre a vida dos alunos surdos no interior de uma escola de ensino regular que mantém classes especiais. Comecei a perceber esse problema, inicialmente, quando trabalhava em uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental que oferecia atendimento educacional aos chamados “portadores de necessidades especiais”, ou seja, deficientes auditivos e deficientes mentais. Pude observar essas mesmas atitudes nas professoras das classes especiais focalizadas na pesquisa mencionada.

Observei, na prática, que quando se consegue a passagem do aluno surdo da classe especial para o ensino regular, esta não se dá sem conflito mesmo após o aluno ter superado suas dificuldades de aprendizagem decorrentes da deficiência. O professor ou professora usa como justificativa para qualquer alteração que o aluno apresente na classe de ensino regular o fato dele ter sido de classe especial, como no caso do Alyson. É importante enfatizar que parece que os professores não conseguem descolar o momento presente da trajetória vivida. Ou seja, para eles, se o aluno, em algum momento de vida frequentou a classe especial, será sempre visto como um aluno da classe especial.

Deparei-me, também, com casos de alunos cujas dificuldades surgidas no processo educativo poderiam ser atribuídas mais às condições de ensino do que a algum déficit que apresentasse. No entanto, quando surgem dificuldades no processo educativo a suspeita sempre recai sobre os ombros do aluno, principalmente com suspeita de deficiência mental. Esses fatos parecem não ser algo recente conforme afirma de Caiado (1993): “Da Revolução Industrial, dada a entrada massiva de crianças nas escolas, herdamos o julgamento de milhares delas diagnosticadas nos testes de inteligência como deficientes mentais leves” (Caiado, 1993, p.19).

O estudo de Caiado (1993) aponta para realidade escolar de milhares e milhares de crianças, principalmente dos segmentos mais pobres da população que quando chegam à escola se deparam com uma cultura muito diferente da sua. Por não conhecerem os códigos vigentes na escola conforme aponta Bernstein (1996), encontram muitas dificuldades, as quais muitas vezes são confundidas com deficiências.

Embora esse estudo enfoque as práticas dos professores da educação especial do surdo e dos professores da classe comum que recebem esses alunos, é importante mencionar que os mecanismos de exclusão existentes nas escolas, decorrentes das ações desses profissionais não são exclusividade dos surdos. Mas, também os alunos ouvintes que são originários das camadas mais pobres da população por não dominarem a linguagem (os códigos lingüísticos) ou por não possuírem um capital cultural semelhante ao da escola (Bernstein, 1996 e Bourdieu, 1998), respectivamente, muitas vezes, encontram dificuldades as quais são confundidas com deficiência mental, atribuindo ao próprio aluno a responsabilidade pelo fracasso.

A pesquisa realizada por Collares e Moysés (1992) na cidade de Campinas com professores e diretores da rede pública, citada por Souza (1997) apontou para uma tendência em se considerar que a maioria das causas dos problemas de aprendizagem era sempre atribuída às crianças e seus pais. Dos professores entrevistados, 92,5% afirmaram que o fracasso escolar se devia a problemas emocionais ou neurológicos das crianças e todos os entrevistados acreditavam que as dificuldades escolares tinham como causa problemas biológicos e de desnutrição. Apenas 7,5% dos professores entrevistados consideraram problemas de funcionamento da escola como causas do fracasso escolar e 22,5% apontaram distorção no sistema educacional. Como se pode observar, a causa da dificuldade e, conseqüentemente, do fracasso, de acordo com essa pesquisa, estava sempre na criança.

Em relação à educação de alunos surdos, penso ser importante descrever o trabalho educativo que era desenvolvido na escola onde trabalhei para exemplificar os tipos de relações sociais que se podem estabelecer na interior de uma escola regular com atendimento a alunos deficientes.

Nessa escola os alunos surdos eram organizados separadamente em dois grupos.

O primeiro grupo era formado por alunos que freqüentavam a escola em dois períodos. Num período freqüentavam normalmente a classe de ensino regular. Em outro, voltavam à escola para serem atendidos pelo serviço especializado, denominado pela escola de reabilitação auditiva. Nesse serviço especializado os alunos eram atendidos pelo professor da educação especial e pelo fonoaudiólogo da escola, para receber apoio pedagógico e aprender a falar. Assim, esses alunos usufruindo de todos os serviços que a escola oferecia, concluíram o ensino fundamental, com êxito, prosseguiram os estudos.

O segundo grupo consistia de alunos que não tinham condições de voltar à escola em outro período, razão pela qual tinham o único turno dividido entre as primeiras horas na classe especial e as subseqüentes nos serviços de reabilitação auditiva, onde recebiam o mesmo tipo de atendimento do primeiro grupo. Na realidade para esses alunos era oferecido um tempo e um currículo bem diferente do que se oferecia aos alunos do primeiro grupo. Esses alunos permaneceram muitos anos na escola sem conseguir ultrapassar as séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, verificava-se que existia uma diferença marcante quanto ao tipo de ensino oferecido a dois grupos de alunos provenientes de diferentes estratos sociais. Parece que a sua origem social e as condições de vida a priori determinam o tipo de ensino que hão de receber na escola e por conseqüência as suas chances de prosseguir e concluir algum nível de ensino.

Bueno (2004) apontou em seus estudos que os surdos das classes mais favorecidas em termos de condições de vida, inclusive a cultural, tinham o diagnóstico mais cedo; logo começavam os atendimentos especializados (fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo) na escola e freqüentavam o maternal ou jardim de infância normalmente.

Conforme afirma Bueno (2004) se, por um lado, esse modelo de educação desenvolvido nas classes especiais garantiu a um maior número de alunos o acesso à escola, por outro, não garantiu um ensino tão eficiente para a sua integração no ensino regular. De acordo com esse autor (1999), ao se deixar de oferecer aos alunos da classe especial o mesmo nível de escolarização que às crianças normais, a educação especial, também, realiza um trabalho de exclusão desses alunos sob a alegação da falta de condições dos mesmos. O que se garantiu a essa população foi o direito de igualdade de oportunidade apenas no ponto de partida, mas o ensino praticamente não cumpriu seus objetivos na maioria dos casos.

Atualmente parece existir um consenso mundial quanto à inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular, consenso esse proclamado em declarações oficiais e encontrado em dispositivos legais.

Em âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia em 1990, proclama, no artigo 3 (“Universalizar o acesso à educação e promover equidade”), item 5 que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Ademais, o sistema há de ter como princípio orientador

[...] que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras [...] (UNESCO,1994, p.4).

No Brasil, no art. 58 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 (Brasil 1996), está estabelecido que o atendimento dos deficientes deverá ser, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, se encontra a mesma recomendação da citada lei

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (MEC/SEESP, 2001, p. 71)

Se, por um lado, essas posições favoráveis à inclusão de deficientes na classe do ensino regular representam um avanço em termos do acesso à educação dessa parcela da população de alunos, por outro lado, sabe-se que esse não será um processo fácil por diversas razões. A revisão da bibliografia permite verificar que incluir alunos deficientes no ensino regular requer mudanças nas práticas para efetivamente escolarizar alunos, práticas que tradicionalmente não têm sido desenvolvidas nas escolas, principalmente as práticas dos professores, por serem os profissionais que atuam diretamente com os alunos nas salas de aula. Ao contrário, vários autores têm apontado em seus estudos que, principalmente nas

escolas públicas, têm sido desenvolvidas práticas pedagógicas que não favorecem o êxito escolar de muitos alunos.

Segundo pesquisadores como Plank (2001) e Ferraro (1999, apud Góes e Laplane 2004), ao longo das últimas décadas, as políticas e os programas desencadeados não têm surtido efeitos positivos quanto às mudanças pretendidas para acabar com o fracasso escolar de um número significativo de alunos da escola pública. “Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos tradicionais” (p. 37).

Bueno (1999) aponta que não é só a educação especial que tem excluído uma parcela significativa de seu alunado sob alegação de que, devido às características pessoais, não têm condições de receber o mesmo nível ensino que os alunos considerados normais. Afirma o autor que, também

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre) [...]. (p.11)

Segundo Ferraro (1999, p. 46) um dos problemas mais graves da escola fundamental brasileira é o fenômeno da exclusão na escola, resultante da ação dos mecanismos da reprovação e repetência, embora o autor alerte que isso não deva diminuir o problema do acesso ou da exclusão da escola.

Verifica-se, assim, que mesmo com a adoção de políticas de inclusão e que sendo a inclusão considerada como a forma mais democrática de ensino, a exclusão escolar ainda é uma realidade na escola fundamental brasileira. Este quadro suscita algumas questões: Como se poderão incluir alunos deficientes nas classes de ensino regular, cujas práticas têm se pautado na exclusão também daqueles que não apresentam qualquer deficiência? Como se vencerá a resistência em receber os alunos deficientes, se para justificá-la se vem utilizando infundadamente as características próprias destes juntamente com outros mecanismos pedagógicos excludentes? Têm dado resultados as práticas voltadas especificamente às pessoas com deficiência em classes especiais e instituições especializadas?

Para Glat e Ferreira (2004) a inclusão ainda não existe no Brasil por diversas razões. É um “país rico, injusto e marcado por uma profunda desigualdade econômica e regional, que se expressa no modesto 73º Lugar no Índice de Desenvolvimento Humano” (p.3). O país ainda

não desenvolveu programas públicos que assegurem os direitos que representam um mínimo de exercício de cidadania. Segundo esses autores, se considerarmos os diversos níveis e modalidades de ensino, a escola inclusiva ainda não existe. Mesmo diante do discurso da inclusão multiplica-se a demanda pelo conjunto de serviços junto às instituições especializadas e filantrópicas, de caráter multi-profissional. Alguns problemas crônicos permanecem, mesmo que atenuados, como por exemplo o índice de analfabetismo (13,6%) na população com mais de 15 anos e com cerca de 30 milhões de analfabetos funcionais. De cada 100 alunos, que ingressam no ensino fundamental no primeiro ano, somente 59 concluem esse nível de ensino. Os alunos levam em média 8,5 anos para cumprir uma escolaridade de deveria ser de 6,8 anos. Além disso, os autores mencionam o estudo recentemente publicado pelo MEC que avalia como negativo o resultado do desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, de 2001.

Souza (1997) afirma que o fracasso escolar no Brasil é um fato incontestável. Apesar da ampliação do número de vagas, na década de 1980, o que garantiu o acesso escolar de grande parte da população urbana, não houve melhoria da qualidade do ensino oferecido, o que se refletiu nos elevados índices de exclusão escolar (evasão e repetência). Entre outros problemas, a autora aponta a ausência de políticas de formação em serviço e os baixos índices de investimentos em educação pública.

Bueno (1999) questiona a qualidade do ensino que tem sido oferecido no Brasil. Segundo o autor, tanto a escola regular quanto o ensino especial “tem uma história contraditória de ampliação de acesso e de desqualificação do processo pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60 e 70” (p.11). De acordo com esse autor, é preciso admitir que a exclusão é uma realidade para muitos alunos, independente de ser de uma ou de outra modalidade de ensino, “tendo em vista que tanto um quanto outro colocaram em seus ombros a responsabilidade pelo fracasso que sobre eles abateu” (p.11).

Tais dados significam dizer que o aluno é excluído do ensino regular com a justificativa de não possuir condições para se beneficiar dessa modalidade de ensino devido a problema pessoais (distúrbios aprendizagem, problemas emocionais, entre outros), problemas de ordem familiar como a desagregação, desorganização, falta de interesse e por ser proveniente de um meio social pobre (carente cultural). O ensino especial também tem excluído, segundo Bueno (1999, p. 11) “[...] grande parcela de seu alunado sob a alegação de

que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização das crianças normais”.

Essas justificativas mascaram os mecanismos de exclusão usados na e pela escola, que sob o discurso da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades, na realidade “[...] determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (Bourdieu, 1999, p. 41), já que, a escola é uma das instituições mais importantes na reprodução dos privilégios culturais.

Ao se tratar como iguais em direito e deveres todos os indivíduos e ao se garantir a igualdade de oportunidades a todos que nela ingressam, a escola nega as diferenças sociais, inscrevendo-se na ideologia da meritocracia, “que afirma que todo indivíduo pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, se seus talentos, seu trabalho e seus gostos o permitirem” (Bonnewitz, 2003, p.117). Dessa forma, desse ponto de vista as desigualdades de sucesso na escola estariam relacionadas às desigualdades de aptidões, consideradas como inatas. Assim, se a criança não consegue aprender é porque ela não foi capaz. A oportunidade lhe foi dada. Dessa forma a escola se isenta da responsabilidade de oferecer um ensino de qualidade a todos que a ele tiveram acesso.

O que a escola não considera é que o capital cultural com o qual a criança chega na escola difere, conforme Bourdieu, segundo as classes sociais. Esse capital, segundo o autor, é “responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e conseqüentemente pelas taxas de êxito” (Bourdieu, 1999, p. 42).

Ao não se considerar essa diferença segundo o mesmo autor “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (p.53).

Assim, considera-se neste estudo que as reflexões de Bourdieu oferecem substancial contribuição para a compreensão das ações pedagógicas que têm sido efetivadas nas escolas de ensino regular, principalmente no que se refere às ações destinadas ao ensino do aluno surdo. É importante destacar que o aluno surdo, ao qual se refere este estudo, é aquele proveniente das classes desfavorecidas que frequenta a escola pública, visto que há estudos que mencionam a diferença entre o surdo que possui condições para usufruir dos recursos particulares de atendimento tanto escolar quanto de reabilitação, e aquele que frequenta

apenas a escola pública e não tem condições para usufruir dos recursos existentes nos serviços privados (Bueno, 2004, Oliveira, 1996, Soares, 2004).

A educação especial oferecida pelas escolas públicas estaduais que mantém classes especiais está organizada de modo que o tempo e o espaço estejam de acordo com as características próprias dos alunos, o que tende a não favorecer a inclusão dos alunos, evidentemente marcando a diferença entre eles: deficientes e normais. Os alunos normais são atendidos nas classes comuns; os alunos deficientes nas classes especiais. Os horários de aula e de atendimento na classe especial ou na sala de recursos são distribuídos de forma diferente. Também os professores que atuam nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis de ensino são oriundos de diferentes cursos de formação que direcionam e orientam suas práticas. O professor polivalente (de 1ª a 4ª série) para as primeiras séries do ensino fundamental, o professor especialista (de 5ª a 8ª série) conforme Bueno (1999) e os professores especializados para trabalhar com alunos deficientes. Quanto à formação destes últimos, muitas instituições de ensino superior e universidades, organizam separadamente cursos específicos para cada tipo de deficiência (DA, DV, DM, DF). “É a consagração da discriminação já na própria formação de um e de outro [...]” (Cartolano, 1998, p. 32). Parece que ainda existe um ideário dos organizadores dos cursos na direção de que os conhecimentos específicos de cada deficiência são suficientes para a criação de práticas pedagógicas eficientes.

Em relação à separação de alunos usando como critério a presença ou não de deficiência, é importante mencionar Blanco (1995) para quem, na ação educativa, o importante é procurar encontrar a resposta mais adequada a cada aluno, pois isso demonstra uma atitude de busca constante de soluções que permite ao professor ajustar em cada momento, a sua ação educacional a realidades concretas que estão em constante mudança.

Ao se afirmar que o maior desafio das escolas inclusivas é educar com êxito a todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiências graves, entre os agentes da escola, é preciso focalizar, como já foi mencionado no início deste texto, o professor e sua formação profissional. É o professor quem atua diretamente com o aluno na sala de aula, devendo favorecer o estabelecimento de interações sociais visando o aprendizado de seus alunos, para que as ações já desencadeadas em favor da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais não se configurem como mais um equívoco ou mesmo um engodo no cenário da educação brasileira. Plank (2001) e Ferraro (1999), citados por Góes e Leplane (2004, p. 37)

apontam que “[...] ao longo das últimas décadas foram geradas políticas e programas de efeitos pouco alentadores quanto às mudanças pretendidas para acabar com o fracasso escolar de um número significativo de alunos da escola pública”.

Verifica-se assim que, de acordo com esses autores, a exclusão escolar não é um privilégio apenas de alunos deficientes, pois um número significativo de alunos normais também são excluídos na escola. Nesse sentido, não se pode tratar a questão da formação de professores de forma separada, ou seja, discutir a prática ou a formação de uma e de outra categoria de professor como se fossem problemas diferentes. A dicotomia entre educação especial e educação regular acabou refletindo na própria formação dos professores e, conseqüentemente nas suas ações no âmbito escolar.

Para Cartolano (1998), no contexto atual, no caso da educação especial é preciso considerá-la como parte integrante da educação em geral e submetê-las às mesmas discussões que se vem fazendo seja no âmbito nacional, estadual ou regional, pois segundo essa autora

(...) a formação diferenciada dos professores de uns de outros somente vem reforçar o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundando em uma visão “desfocada” da realidade e do indivíduo, estamos assim correndo o risco de estar institucionalizando a discriminação já no ponto de partida da formação dos professores e negando, portanto, o princípio da integração não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente (p.30).

Nesse sentido, ao se colocar em pauta o tema da inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular, tendo como foco o professor e suas ações, é preciso considerar: os documentos legais que dispõem sobre a formação de professores; o que os estudiosos sobre o assunto têm escrito sobre isso; as reformas que têm sido implementadas e o que de fato ocorre no cotidiano escolar (Viñao-Frago, 1998, p. 180).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96, no artigo 59 dispõe que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais : ...III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Analisando esse artigo da citada Lei, verifica-se que ele deixa claras as necessidades que a inclusão de alunos deficientes nas classes comuns de ensino supõem o envolvimento

tanto os professores de ensino regular quanto dos especializados. Os primeiros deverão ter preparo suficiente para atender a diversidade de alunos e, os segundos, com preparo suficiente para atuar diretamente com essa população de alunos e também para apoiar e orientar os professores das classes comuns que contam com alunos deficientes em suas classes.

No entanto, a formação de professores para as diferentes modalidades – ensino regular e educação especial, e para os diferentes níveis de ensino (ensino fundamental da 1ª à 4ª série e de 5ª à 8ª série) tem sido o “nó” na educação brasileira, na visão de autores que estudam o assunto e, também, parece não existir um consenso mesmo entre eles. Analisando os escritos desses autores, verifica-se que Ferreira (1998, p. 12), por exemplo observa “Sabe-se que o tema das necessidades especiais, ou mesmo da diversidade, é ainda pouco presente nos cursos de formação [...] mesmo com recomendações e indicações legais para que se supere essa lacuna”. Bueno (1999), ao contrário, concebe a formação dos professores de maneira mais complexa ao colocar essa questão num contexto mais amplo. Para ele, não basta, simplesmente, inserir nos currículos dos cursos de formação de professores “conteúdos e disciplinas”, com a finalidade de capacitar esses profissionais para atuação junto aos deficientes, não resolve o problema, “pois a eterna indefinição sobre sua formação, aliados a fatores macrossociais e de políticas educacionais, têm produzido professores com baixa qualidade profissional”(p. 18).

Esse mesmo autor tece uma série de considerações a respeito da política de formação de professores. Entre as suas considerações destaca-se que, “estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva” (Bueno, 1999, p.17). Segundo Bueno, isso se deve à absoluta falta de vontade política dos vários setores envolvidos com a formação docente, isto é, dos órgãos governamentais e das instituições formadoras, principalmente as universidades. O autor se refere, ainda, ao fato que desde a criação tanto as faculdades como os centros de educação, nos anos de 1930, a formação docente foi muito menos enfatizada do que a formação do pedagogo ou do especialista em educação. “[...] Mesmo as licenciaturas, responsáveis pela formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino fundamental e ensino médio, foram, na maior parte das vezes, encaradas como apêndices dos cursos de pedagogia” (p. 17).

O momento pelo qual passa a educação brasileira é de dupla transição. Estamos passando de um modelo de educação especial com classes organizadas separadamente do restante das classes na escola, e até entre si, face às diferentes deficiências, para atender às

necessidades específicas decorrentes do tipo de deficiência apresentada pelos alunos, para um modelo que desloca o foco da responsabilização do alunado para as condições reais da escola o que implica, necessariamente, mudanças de cunho organizativo e sobretudo docente. Se todos deverão aprender juntos porque têm condições para isso, então toda a escola deverá estar preparada para receber qualquer tipo de aluno nas classes do ensino regular.

Aos professores é atribuído, portanto, importante papel na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Daqui decorre que, na nova perspectiva da educação, o professor será o elemento chave no processo de inclusão em geral e dos deficientes em particular por todas as diferenças acrescidas às já existentes. Por isso se faz necessário investigar como vêm os professores reagindo nesse contexto de mudança. Como vem atuando o professor de classe regular quando conta, em sua turma, com crianças deficientes as quais anteriormente se destinavam às classes especiais? Quais os apoios que vêm recebendo para tanto? Quais as bases culturais que conformam tais práticas?

As considerações já vistas até aqui e a serem apresentadas no próximo capítulo bem como algumas pistas da realidade escolar levaram a estabelecer algumas suposições sobre essa atuação docente: a cultura a que os professores estiveram (e estão) submetidos é a da separação daqueles alunos que não acompanham a ordem da sala de aula, da escola e do sistema social. A organização escolar e a prática educativa pautam-se por práticas de atendimento segregador desses alunos fundamentadas em perspectivas históricas de incapacidade do alunado, sobretudo do alunado deficiente.

Essa hipótese inicial se desdobrou em duas auxiliares também iniciais. Uma delas se refere às condições subjetivas dos professores para a execução dessas práticas interessando buscar evidências para a comprovação da existência dessa cultura no que tange aos valores, crenças, dilemas vividos na sala de aula para o enfrentamento dessa realidade.

A segunda se expressa pela suposição de que há uma ordem nas salas de aula, uma forma de atuar regularmente com regras e normas historicamente constituída as quais os professores aderem acriticamente que os levam a atuar com práticas sedimentadas em sala de aula mesmo diante das situações criadas com a inserção das crianças deficientes.

Assim sendo este trabalho teve como objetivo central contribuir para a compreensão dos processos de inclusão como resultado de política pública de educação ao identificar as

ações efetivadas pelos professores de classes regulares que contam com crianças incluídas para discernir as formas de atuar e quais os modos e conteúdos de seu pensamento nesse contexto, como reagem diante dessas novas configurações das classes.

Esse objetivo geral abriga vários objetivos menores que auxiliaram a operacionalização do estudo:

- Identificar classes regulares que possuíssem crianças portadoras de deficiência;
- Mapear as ações desses professores em sala de aula;
- Apreender, junto aos professores, seu modo de pensar sobre seu trabalho, valorizações e crenças enfrentadas em seu trabalho;
- Identificar condições de trabalho e a organização do trabalho pedagógico;
- Verificar aspectos básicos de formação e socialização no que tange às condições para atuar nessas situações em mudança.

Os sujeitos desta pesquisa foram professores do ensino regular do Ciclo II, do sistema estadual de ensino, considerando aqueles que participam do processo de inclusão de alunos deficientes em suas turmas e os professores das classes especiais. Neste estudo assumo sobretudo a nomenclatura alunos deficientes e surdos por concordar com Bueno (1996) de que necessidades educacionais especiais é termo muito abrangente e pouco específico.

Considerando o tipo de estudo em que estava interessada em realizar, elegi a observação e a entrevista como instrumentos básicos para a recolha dos dados.

A intenção foi a de envolver escolas de municípios da região do Vale do Paraíba.

A coleta e a forma de análise dos dados estão detalhadamente relatadas nos capítulos que compõem este trabalho.

No capítulo 1, procurei dar uma visão geral do desenvolvimento de conceitos relativos ao pensamento e ação de professores a partir da revisão de bibliografia que fundamentasse aspectos da cultura sobre deficientes e cultura escolar.

A seguir, nos capítulos 2 e 3 estão descritos, respectivamente, os caminhos que percorri desde o início da realização da pesquisa, os procedimentos adotados para coleta de dados, a escola e sua organização, a descrição, organização e análise dos dados.

O quarto e último capítulo contém análises dos dados procurando apontar, com apoio teórico, as evidências para confirmar as hipóteses e a tese que nomeia este trabalho, seguido de algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1

CULTURA ESCOLAR E CULTURA DOCENTE: PENSAMENTOS E AÇÕES DOS PROFESSORES.

Na introdução foi apresentado um panorama da educação brasileira, nada otimista, quanto à qualidade do ensino no Brasil, na visão de vários autores. Os estudos realizados pelos diversos autores apontam que as práticas desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras têm servido mais como instrumento da produção da exclusão escolar do que da integração dos alunos provenientes dos extratos mais pobres da população incluindo a população de deficientes. Entre os vários aspectos que influenciam a qualidade do ensino destaca-se, neste trabalho, a atuação de professores a partir de sua formação.

Segundo Bueno (1999) a atuação de professores a partir de sua formação, tendo em vista a educação inclusiva, envolve tanto os professores do ensino regular, os quais devem ter um mínimo de preparo para receber esses alunos em suas classes, quanto os professores especializados nas diferentes deficiências “[...] seja para atendimento direto a essa população, seja de apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integram esses alunos” (p. 14).

O que o autor aponta transcende às questões puramente de ordem técnica, do saber fazer, mas toca em aspectos bem mais profundos que muitos debates sugerem sobre mudanças na escola, pois tocam em práticas que configuram a cultura da segregação escolar dos deficientes, práticas e visões que se encontram arraigadas nos professores. “Mexem nas práticas mais corriqueiras de nossa docência, mexem em nosso trabalho e conseqüentemente põem em xeque nossas crenças, valores e culturas” (Arroyo, 2004, p. 352). Por isso mesmo, é possível afirmar que a mudança da cultura dos professores e dos demais agentes da escola especificamente em relação à inclusão de alunos deficientes, nunca será feita sem conflitos, pois as formas de agir, pensar e sentir, as crenças em relação a essas pessoas foram se formando e conformando ao longo do tempo. Para se ter uma idéia da complexidade dessa nova forma de organização escolar é preciso verificar onde se encontra a origem das práticas dos professores da educação especial ainda vigentes em muitas escolas regulares.

Para Bueno (2004), o que contribuiu para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública foi o caráter assistencialista-filantrópico que, desde a origem, marcou a educação especial e impediu que suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos da cidadania. Tal fato pode ter exercido influência também na formação dos professores. Assim sendo, é possível afirmar que as ações dos professores da educação especial conservam esse viés, destacando-se, neste estudo as ações dos professores de surdos.

Soares (1999, p. 12) acrescenta outros dados ao conjunto, pois também se refere ao caráter religioso da educação especial. Para a autora “[...] ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podem ouvir nem falar, fazia parte dos preceitos religiosos”.

Outrossim, segundo (Werner, 1942, apud, Soares, 1999) a medicina também voltou sua atenção para a educação dos surdos, que se lhe representava como um desafio.

Apesar de importantes na compreensão das ações que foram adotadas e consolidadas como cultura docente e cultura escolar, esses aspectos não podem ser vistos separadamente de contextos sociais mais amplos (político e econômico) da época, os quais tiveram influência no desenvolvimento da educação especial no Brasil.

A educação especial no Brasil institucionalizou-se no século XIX, no Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), oficialmente inaugurados em 1854 e 1857 pelo Imperador D. Pedro II.

Para Bueno (2004), a criação dessas duas instituições não se deu por acaso, mas para atender às necessidades e interesses bem mais amplos do que os da população de deficientes. Entre outros interesses, serviu para retirar do convívio social os indivíduos que, pelas características próprias, eram considerados incapazes de atender às exigências da nova ordem social. Por isso, o surgimento e a expansão da educação especial não podem ser considerados somente do ponto de vista da expansão de oportunidades aos deficientes e da democratização do ensino.

O Instituto de Surdos Mudos, por exemplo, pouco tempo depois de sua criação entrou em processo de deterioração, transformando-se em asilo de inválidos, ou seja, daqueles indivíduos desnecessários ao modelo econômico baseado na monocultura para a exportação.

Na medida em que essas instituições excluía os indivíduos que não estavam preparados para a participação e cidadania talvez seja possível afirmar que o tratamento dispensado à população de deficientes era o mesmo que se dispensava a todo povo brasileiro ainda hoje, conforme afirmam outros autores: “o povo brasileiro não está, ainda, educado para a cidadania” (Arroyo, 1995). Assim, o deficiente também não se encontrava em condições para exercê-la, sendo conveniente, para não perturbar a ordem, que fossem recolhidos nas instituições especializadas.

Segundo Bueno (2004), após a Proclamação de República, a educação especial foi se expandindo, de forma muito lenta, fenômeno que abrangia toda a educação brasileira. Paralelamente às instituições de caráter filantrópico-assistencial, surgiram os centros de reabilitação e clínicas providas com recursos técnicos sofisticados, aos quais só tinham acesso os deficientes providos de recursos financeiros. Isso ocasionou uma distinção entre o atendimento destinado aos deficientes oriundos de diferentes segmentos sociais. Os deficientes provenientes dos extratos com menos poder aquisitivo eram atendidos nas instituições filantrópico-assistencialistas. Aqueles providos de recursos financeiros podiam usufruir de melhores serviços privados disponíveis.

A educação especial pública também foi ampliada. Foram criadas as classes especiais e, na década de 1970, foram criados os Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação (Bueno, 2004, 121).

Enfim, se, por um lado, a expansão da educação especial ampliou as oportunidades educacionais aos deficientes, incorporando-os ao sistema escolar, por outro lado serviu, também, como mecanismo de exclusão desses indivíduos no interior das escolas, uma vez que o espaço reservado a essa população nas escolas é o das classes especiais.

[...] a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômicos –culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve como instrumento de legitimação de sua segregação. (Bueno, 2004, p. 124)

Além do caráter assistencialista da educação especial ligados aos interesses políticos da época de seu surgimento, que perpassa toda a educação especial, há que se considerar também a influência da medicina nesse campo educacional, devido à deficiência estar relacionada à anomalia orgânica, o que fez com que as ações pedagógicas se reduzissem a procedimentos terapêuticos, descaracterizando o trabalho do professor. Segundo Lemos (1981), Jannuzzi

(1992), Soares (1990,1999) Muller e Glat (1999), os médicos tiveram influência não só sobre as ações no atendimento educacional dos deficientes, mas também na formação dos professores.

Assim, quando se trata da formação de professores voltada à inclusão de alunos deficientes nas classes do ensino regular, é preciso ter em mente todos esses aspectos que estão na origem da educação especial. No caso da educação de surdos, ainda hoje podem ser identificadas ações pedagógicas fundamentadas na visão assistencialista e organicista da educação de deficientes. Para compreender a situação atual da educação especial voltada aos alunos surdos, na perspectiva da educação inclusiva, é preciso verificar como tem sido feita a formação de professores de surdos no Brasil, desde a sua origem.

Na década de 1950 foi criado o primeiro curso para formação de professores de surdos, no Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, denominado Curso Normal de Formação de Professores de Surdos, que adotou como metodologia os preceitos do método oral.

Ao investigar a origem das idéias adotadas para a definição dos procedimentos didáticos e metodológicos, a partir do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, Soares (1999) verificou, segundo o relatório do professor Moura e Silva (1896), que o trabalho educativo era feito com os surdos considerados capazes de adquirir a língua oral, com o objetivo de torná-lo apto à aprendizagem das disciplinas do ensino daquela época. Esse trabalho era feito por etapas. A primeira etapa, denominada período preparatório, consistia na realização de exercícios para preparar os órgãos respiratórios como inspiração, expiração, exercícios de sopro e exercícios para preparação dos órgãos da fala, como movimentos de língua e de lábios. Depois eram realizados exercícios diante de um espelho para que o surdo percebesse a existência de dois elementos responsáveis pela produção da voz: posições e vibrações. Diante do espelho eram feitos exercícios de imitação e tato para que o surdo percebesse as diferentes vibrações produzidas na emissão das consoantes. Em seguida, vinha o ensino da silabação que consistia na leitura analítica de cada palavra, primeiro nos lábios do mestre e, depois, em outras pessoas. Depois disso considerava-se que o surdo estava apto para aprender a língua e, a partir daí, pronto para aprender as outras disciplinas do curso primário.

De acordo com Soares (1999), alguns pontos do relatório do professor Moura e Silva carecem de clareza, como, por exemplo, o fato de o professor não deixar claro se o conteúdo

da língua oral trabalhado inicialmente com os surdos corresponderia ao que seria usado mais tarde, pelo professor, no ensino das matérias do currículo do curso primário. De qualquer forma, o ensino era dividido em duas fases, oral e escrito, sendo a segunda fase subordinada à primeira. Para a autora havia uma prioridade da aquisição da língua oral em relação aos conteúdos do ensino.

São décadas de atuação nessa direção mais uma vez confirmada e analisada por Michels (2004) nos cursos que estão em funcionamento nos últimos anos, reiterando o modelo médico-pedagógico de atendimento aos deficientes, trazendo evidências da cultura educativa para tais sujeitos, com todas as deficiências.

Na definição de Viñao Frago (1998), a cultura escolar são modos de atuar que, sedimentadas ao longo do tempo, se interiorizam de um modo automático, não reflexivo, pelos professores e alunos. Essa cultura se expressa de maneira direta pelas ações do professor. Por outro lado, não se pode deixar de considerar, nesta investigação, o aspecto cognitivo do professor, pois o seu mundo representacional individual influi na sua conduta frente aos problemas com os quais se defronta em sala de aula.

No atual momento de transição enfrentado pelas ações que pretendem atender à inclusão dos deficientes nas salas de aula comuns, cabe investigar as formas de atendimento educacional, sobretudo pelo estudo das práticas e da manifestação dos professores, pois são os modos de pensar e sentir que, em parte, conformam as atuações dos professores, levando-os a exprimir e resolver dilemas da ação nas salas de aulas. Para realizar esta investigação, portanto, um ponto de partida é o pressuposto de que parte da cultura que compõe o modo com que o professor age se vincula àquilo que pensa, conhece e acredita. Assim, o modo com que o professor enfrenta uma situação didática é dependente da sua individualidade em face do social, a partir da qual interpreta as situações que se lhe apresentem para sua ação. Desse modo, é possível estudar as idéias principais que orientam as suas ações. Para isso é necessário lançar mão de um modo de investigação que não fique só na constatação das ações mas que as analise e busque a sua compreensão no dia a dia das escolas, incluindo a investigação dessa faceta que é a do modo de o professor se manifestar sobre os aspectos envolvidos na educação das crianças surdas.

Assim, pareceu importante tomar os estudos sobre o pensamento do professor como um dos eixos de revisão da bibliografia para articular com as questões da cultura docente.

A revisão bibliográfica permitiu detectar que existem muitos estudos voltados para a investigação do pensamento do professor, especialmente sobre as crenças que fundamentam o pensamento desse profissional e suas implicações para a ação docente tais como Shavelson e Stern (1983) ; Clark e Peterson (1986); Marcelo (1987); Pacheco (1995) entre outros.

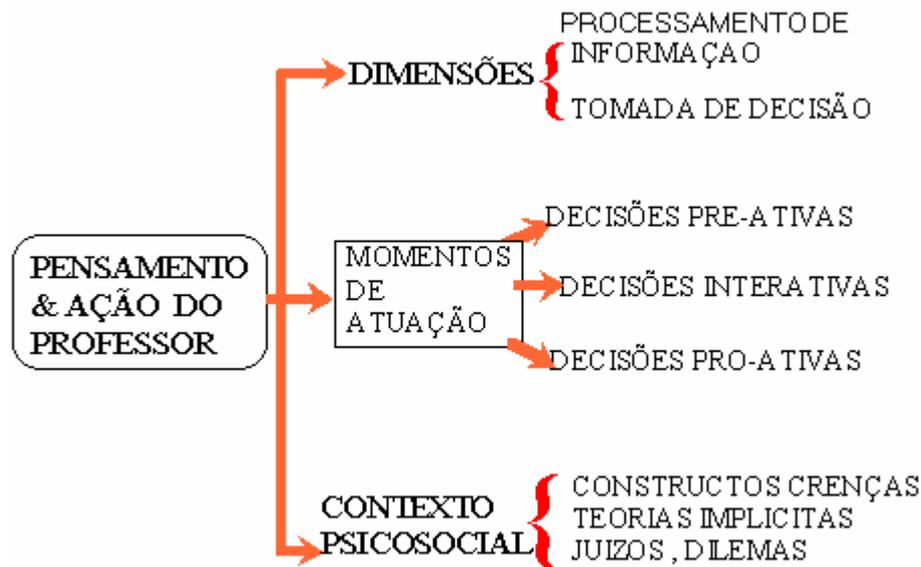
Marcelo (1987) fez uma revisão sobre as diferentes metodologias que dão acesso ao pensamento do professor, isto é, sobre os processos de raciocínio, decisões e crenças desses profissionais. Afirma o autor que, recentemente, se vem observando, nas investigações sobre pensamento do professor, a existência de métodos qualitativos, etnográficos, como a observação participante, notas de campo, fotografias e entrevistas. Neste estudo, para a investigação do pensamento e ação do professor, foram utilizadas as observações das aulas dos professores, a entrevista com os professores tanto do ensino regular quanto com os da educação especial, bem como apontamentos sobre os conteúdos do plano de gestão escolar.

Segundo Pacheco (1995) na revisão bibliográfica realizada por Clark e Peterson o modelo do pensamento e ação do professor aparece como um instrumento de interpretação para ajudar a compreender as linhas de estudo.

Em relação aos processos de pensamento dos professores foram estabelecidas três categorias principais de pensamento: a planificação, as decisões interativas e as crenças. A partir dessas três categorias reconhecem-se dois pressupostos fundamentais: o cognitivismo e a teoria prática.

A importância da cognição do professor como variável de estudo tem o seu aparecimento devido ao desenvolvimento da psicologia cognitiva do processo da informação, cujo foco principal é o campo de investigação sobre o ensino.

Com o propósito de conhecer o pensamento do professor num contexto de ação aparece a teoria prática como variável de estudo. Então, é possível, sob esses pressupostos, quais sejam, cognitivismo e teoria prática, procurar conceituar o pensamento e ação do professor. Se, num primeiro momento, se focalizam os dois últimos pressupostos há que se considerar, então, duas dimensões, três momentos de atuação e um contexto psicossocial mutuamente interdependentes em conformidade com o esquema idealizado por Pacheco (1995, p.48) reproduzido na Figura 1: Representação esquemática do pensamento do professor



Segundo Pacheco (1995), a investigação sobre o pensamento do professor fundamenta-se na teoria cognitiva, cujo foco é a identificação dos processos de raciocínio presentes na mente do professor quando este atua. Diante das tarefas que têm que executar, o professor se vê obrigado a processar informação e a tomar decisões, o que faz dele um profissional ativo.

Para esse autor, o processamento da informação e a tomada de decisões são as duas dimensões da cognição.

O modelo de processamento de informação, concebe a mente como um sistema de processamento e os processos mentais são realizados pelo sistema nervoso e o cérebro. De acordo com esse modelo, o ensino é caracterizado como um processamento clínico de informação e o professor é comparado a um médico que diagnostica, prescreve e resolve problemas.

O modelo de tomada de decisões também considera o homem como processador ativo de informação, mas enfatiza a interação mente/ação. No entanto, difere do modelo de processamento da informação no sentido em que não pretende averiguar como o professor, perante uma situação concreta a define, e como essa definição afetaria sua conduta, mas saber como decide, o que é capaz de fazer.

Nesse sentido, o professor, no exercício de sua profissão, pode ser caracterizado como alguém que está o tempo todo atento às situações, processa informações sobre essas situações

para tomar decisões sobre o que fazer, orientando as decisões e observando o efeito das ações nos alunos.

Shavelson e Stern, citados por Pacheco (1995), apresentam uma revisão de estudos sobre pensamento pedagógico do professor, seus juízos, decisões e dilemas a partir de 1976 até o início da década de 1980. Dizem eles que, embora tenha uma forte ênfase psicológica, a revisão assume caráter interdisciplinar posto que retomam estudos com diversificada metodologia (estudos de caso, etnográficos, de estimulação de memória) baseada em diversos fundamentos conceituais.

Dentre as recomendações há pontos interessantes a serem levados em conta nesta investigação. Uma delas é a de se passar dos estudos meramente descritivos para caminhar para uma investigação teórica, com base empírica, mas desvelando as bases das atitudes dos professores, pois há estudos descritivos pouco explorados teoricamente, incluindo a detecção de crenças subjetivas ou objetivadas em suas relações com base razoáveis, (ou não), para a ação. Apesar da orientação Shavelson e Stern ser mais psicológica na origem, parece haver pontos importantes para análise na perspectiva social que fundamenta este estudo.

Com o propósito de orientar a investigação educativa, Shavelson e Stern, a partir de seus estudos, desenvolveram um modelo sobre juízos e decisões pedagógicas, reproduzido na figura 2 (Pacheco, 1995, p. 50) a seguir e assim justificado:

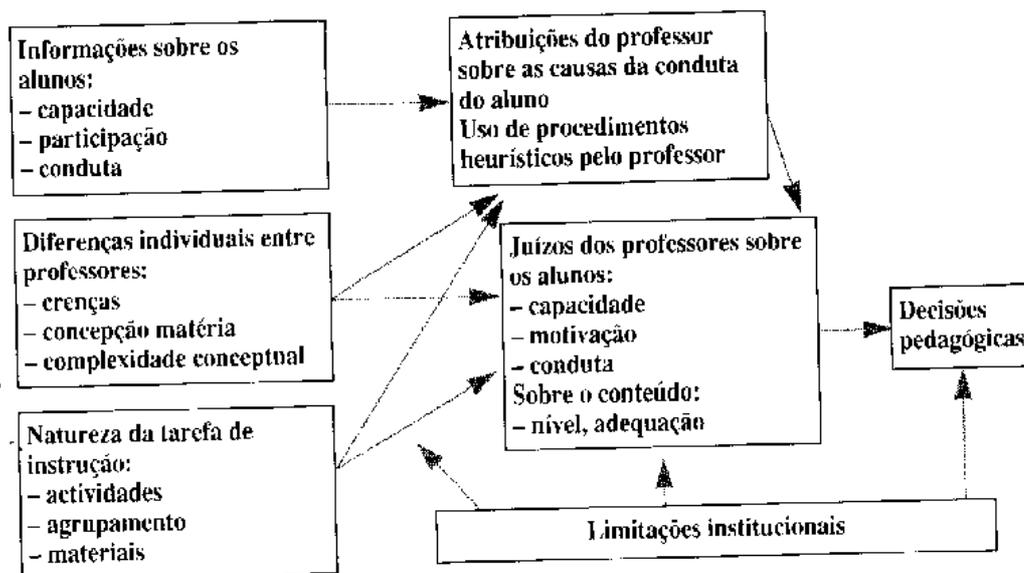


Fig. 11 - Factores que contribuem para configurar os juízos e decisões didáticas dos professores (Shavelson & Stern, 1981)

O modelo de decisão identifica alguns factores importantes que podem afectar as decisões pedagógicas. Os professores dispõem de grande quantidade de informação, sobre os seus alunos, que procede de fontes, tais como as suas próprias observações informais, observações ao acaso de outros professores, resultados de testes estandardizados e informações escolares. Com o fim de utilizar essa informação tão abundante, os professores integram-na na forma de juízos sobre os estudos cognitivos, afectivos e de conduta dos alunos. Por sua vez, estes juízos utilizar-se-ão para tomar decisões pedagógicas. (Pacheco, 1995, p. 50)

É importante observar que o processamento da informação e a teoria da tomada de decisões não ocorrem apenas em nível mental, mas interliga-se a três momentos de atuação do professor: a tomada de decisões pré-ativas, tomada de decisões interativas e tomada de decisões pós-ativas (Pacheco, 1993, 1995).

Segundo Pacheco (1995), na perspectiva do pensamento do professor, a planificação explica-se em dois sentidos: como atividade prática (o que o professor faz quando diz que planifica) e como processo psicológico (elaboração pelo professor de um quadro de orientação).

Para o autor, no contexto psicossocial destacam-se todos os processos mentais: construtos, crenças, teorias, perspectivas, juízos, conhecimento prático, dilemas, os quais estabelecem relação entre o pensamento e a ação do professor. De acordo com Pacheco

(1995), o modo como cada professor enfrenta uma situação concreta de ensino depende da sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra.

Para Pacheco (1995), é a partir do mundo representacional individual que se pode processar o estudo das crenças ou das teorias implícitas, dilemas, conhecimento prático, juízos e as perspectivas dos professores correspondentes a linhas de investigação do pensamento do professor. Utilizando das reflexões de diversos autores ele aponta que por meio das crenças educativas estudam-se as idéias principais que orientam a ação dos professores. Esse mesmo autor diz que existe uma crença, enquanto um ato de fé, que bem pode ser precedida pela frase “creio que...” e se caracteriza por uma dimensão de probabilidade subjetiva e utiliza-se numa dupla posição: por um lado, de pertencer ao mundo mental, interior e ambíguo dos professores e, por outro, do que é a sua experiência e quais são os seus propósitos vitais e profissionais (Zabalza, apud Pacheco, 1995).

As crenças dos professores são diversas e variadas, havendo uma influência recíproca entre as crenças educativas e a conduta docente e, por isso, é necessário estudar o modo como evoluem em consequência do exercício profissional dos professores. Também é necessário estudar a diferença de crenças educativas dos professores de diferentes níveis e de distintas disciplinas (Marcelo, apud Pacheco, 1995).

Em relação ao conhecimento prático, a focalização do pensamento do professor originou diversas investigações para analisar a diversidade de tipos de conhecimento que os professores elaboraram e utilizam no seu trabalho cotidiano.

Os professores enfrentam, ainda, situações problemáticas denominadas geralmente de dilemas. Um dilema é definido por uma situação problemática com a qual os professores se defrontam quer no nível do pensamento, quer no nível da prática. (Gimeno Sacristán, 1988, p. 228, apud, Pacheco, 1995, p. 55).

Ao verificar essas abordagens é possível apontar que algumas são mais restritas do que outras. As mais restritas trazem menos elementos enquanto que as mais abrangentes trazem mais elementos sobre o indivíduo e os contextos sociais e escolares para a compreensão do pensamento e ação dos professores. Parece ser desta natureza a contribuição de Shavelson e Stern também citada por Pacheco.

Os elementos dessa abordagem já permitem articular com as considerações sobre a cultura escolar e a cultura docente, trazendo a contribuição de outros autores para esse eixo de estudo bibliográfico.

Caria (2000) é um estudioso que aborda de modo rápido uma revisão dos estudos sobre o pensamento dos professores em suas relações com a conduta escolar. Aponta uma linha mais psicologista cognitivista similar às relacionadas por Shavelson e Stern e outra linha mais histórico-reflexiva onde se enfatizam aspectos contextuais e afetivos da profissão abordando crenças, rotinas, teorias implícitas e socialização no grupo. Considera orientações paralelas à sua pesquisa pois concorrem para o debate dos elementos da cultura entre os docentes, entendida pelo autor como o produto da interação entre os professores definidora do posicionamento destes profissionais, face aos outros interlocutores da escola.

O autor abordou, em sua investigação, a cultura dos professores por meio do trabalho que realizavam num contexto escolar local e numa conjuntura de reforma educativa, estudando o uso que os professores faziam do conhecimento quer aquele que resulta do processo educativo que desenvolvem na aprendizagem coletiva com os seus pares, isto é, o saber experiencial e a tradição de fazeres do grupo, quer aquele resultante da apropriação de teorias e conhecimentos abstratos, adquiridos durante a formação científica inicial e da formação contínua. Situou o seu problema teórico no plano da análise cultural pois tinha sempre como foco central de problematização a associação entre fazeres e saberes, de acordo com o universo simbólico específico que é coletivamente construído pelo grupo social no seu contexto de trabalho. O objetivo do seu estudo foi explicar a cultura dos professores pela parcialidade resultante do modo como ela se auto-define na ação coletiva do cotidiano, e não por aquilo que não sabem, não fazem ou ignoram. Para tanto, Caria (2000), supôs necessário o desenvolvimento de uma estratégia de investigação etnográfica que permitisse ao investigador “[...] relativizar o seu etnocentrismo científico e teorizar a relação social de investigação concretizada no terreno[...].” (p. XXVIII). Para a realização de seu estudo, partiu do pressuposto teórico

[...] de que a cultura do professor, que suportava a actividade de sala de aula, poderá ser vista como aquela que decorre da manipulação oral e informal do currículo formal de cada disciplina e que tem por base as interações entre o grupo de professores, ainda que os referentes dessa interação sejam os alunos e a actividade desenvolvida na aula (p. 112)

Analisando os dados de sua pesquisa o autor concluiu que, as exigências institucionais transformadoras são interiorizadas de modo desigual e de forma durável pela mente social dos professores e que geram, entre os professores, conflitos sócio-cognitivos, o que segundo o autor, permite afirmar que as exigências não são só pressões exteriores (políticas educacionais), são também elementos da cultura do grupo. Para o autor a “[...] *reflexividade institucional* (re) produzida pelas ciências e ideologias educativas é objecto da ação dos professores, sendo incorporada pelo grupo no âmbito do seu trabalho quotidiano e cultura” (Caria, 2000, p. 573).

Esse autor afirma, ainda, que a incorporação cultural sofre as conseqüências oriundas do fato de as instituições e de os especialistas que desenvolvem reflexibilidade institucional sobre a educação serem os primeiros a perguntar-se sobre as possibilidades reais da implementação das reformas educacionais. Assim, segundo o autor,

[...] Os conflitos gerados no grupo de professores estão associados ao conflito mais geral que atravessa o conhecimento especializado sobre educação: saber se é possível, e em que medida, a escola ser um meio para democratização o conhecimento da actual sociedade ou se apenas estamos perante a transformação meritocrática dos processos de legitimação das hierarquias sociais (Caria, 2000, p 573).

As leituras de tais estudos permitem estabelecer relações iniciais com a perspectiva da cultura e a escola, amplo tema em que estou interessada. Esses pontos referidos do pensamento dos professores são muito similares aos conceitos usados por Viñao Frago (1998, p.168-169) ao conceituar cultura escolar.

La cultura escolar es vista como un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria. Una visión más amplia de la cultura escolar distinguiría entre la subcultura académica y profesoral y otras tales como la de los alumnos en cuanto tales alumnos con sus estrategias y ritos, y como grupo social dentro y fuera del centro docente y la de los padres o familias con, asimismo, sus expectativas y estrategias ante y en el sistema escolar.

Continuando a expor suas idéias, Viñao-Frago aponta fontes, questões e enfoques para compor história da cultura escolar. Esta não é a perspectiva específica do estudo relatado. No entanto, há enfoques e questões que são úteis para irmos compreendendo a cultura escolar na atualidade. Um desses enfoques é o que ele denomina de atores da escola, sobretudo os

professores, em nosso estudo focalizado nos aspectos relativos às ações no interior das escolas e alguns aspectos de sua formação específica para o ensino e estabelecendo, nesta pesquisa, relações com a cultura envolvendo as crianças surdas. Como se veicularam e veiculam informações, valores, crenças sobre tais crianças? Como atuam em salas de aula os professores?

A formação especializada, como já apontada, ainda hoje se caracteriza pela presença de disciplinas que versam sobre a deficiência auditiva e ações específicas para o desenvolvimento de formas de comunicação, quer seja a linguagem oral quer seja a LIBRAS, ou ambas, as quais levadas a efeito nas escolas, marcam de forma incisiva a diferença entre a atuação do professor que trabalha com surdo quer seja na classe especial, ou na sala de recursos e o professor do ensino comum pois assim vem ocorrendo há tempos.

Outro enfoque marcado por Viñao Frago é o relativo às práticas, um dos elementos centrais para a investigação da cultura escolar. Essas ações que compõem o trabalho específico realizado pelo professor de surdo na classe especial ou na sala de recursos é marca da diferença entre a sua atuação e a do professor do ensino comum, cuja preocupação é com os conteúdos das matérias de ensino que compõem o currículo.

O professor da educação especial é quem, supostamente, sabe sobre a deficiência do aluno e conhece alguns meios (técnicas) de trabalhar com ele. A ênfase de seu trabalho recai sobre a aquisição de uma forma de comunicação social pelo aluno, em detrimento do ensino dos conteúdos das matérias escolares, conforme Soares (1991). Os professores do ensino regular enfatizam a transmissão desses conteúdos do ensino. De um lado, o professor da educação especial não tem formação e não trabalha com os conteúdos do ensino, haja vista as dificuldades para serem escolarizados os alunos apontados na introdução; de outro lado, os professores do ensino regular não são preparados para atuar com alunos surdos.

As formas diferenciadas de agir em relação aos diferentes grupos de alunos, isto é, alunos surdos e alunos ouvintes, resultaram em conjuntos de idéias e ações pedagógicas que contribuíram para formar e conformar modos diferentes de pensar e atuar em relação aos diferentes alunos. Nesse sentido, é possível questionar: como agem os professores do ensino regular quando recebem alunos surdos em suas classes? Esse é um dos aspectos importantes que, da perspectiva de Viñao Frago (1998), contribui para a compreensão da cultura escolar.

Na perspectiva da escolarização, as práticas são traços fundamentais pois articulam o pensamento adquirido em suas formações e ações desencadeadas no dia-a-dia da sala de aula.

Outro enfoque que interessa a este estudo tem relação com a organização da escola relativa à inclusão dos alunos nas classes regulares e contribuindo para manter ou alterar modos de pensar e atuar já consolidados no sistema escolar paulista. Quais são as determinações externas sobre o assunto? Como os professores operam com o tempo e o espaço escolar? Existem diferenças de tratamento da escola nestes casos?

Evidentemente a inclusão de alunos surdos nas classes comuns refere-se a um outro tipo de organização escolar diferente do tradicionalmente praticado. Nesse sentido, vale a pena aprofundar um pouco essa questão para se ter uma idéia da cultura escolar ora existente e dos dispositivos existentes no sistema educacional que poderão influenciar na manutenção do modelo atual. Esse é outro eixo de informação para a compreensão da cultura escolar.

A partir da década de 1970, ampliou-se o número de classes especiais na rede pública estadual de São Paulo, tornando-se o modelo mais comum de atendimento aos deficientes nesse sistema de ensino. Mesmo com o desencadeamento de políticas em favor da inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular pela LDBEN no. 9394/96 e resolução CNE/CEB no. 02/2001 (Brasil, 1996; 2001), na leitura verificam-se “brechas” para a manutenção de modelos segregados. O parágrafo 2º. do artigo 58 da referida lei dispõe que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. A Resolução CNE/CEB no. 02/2001, (Brasil, 2001) acompanha a tendência da lei.

No Estado de São Paulo, de acordo com o art. 8º. da Resolução 95 SE/2000 (São Paulo, 2000) que dispõe “[...]sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino [...]”, o ensino nas escolas públicas paulistas, com a implementação de Serviços de Apoio Especializado (SAPE) deverá doravante organizar-se de duas formas: Sala de recursos e classes especiais.

“I – turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com o atendimento do professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e em período diverso daquele em que freqüentam as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II – turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderam ser integrados às classes comuns do ensino regular” (p. 28).

Pela lei, é o professor com formação específica para esse tipo de deficiência o encarregado de trabalhar com alunos surdos nas classes especiais das escolas de ensino regular. Acrescenta-se a isso, conforme Glat e Ferreira (2004), a permanência do ideário presente na formação dos profissionais pois

[..] os poucos cursos de Pedagogia e de Formação de professores, que incluem conteúdos e/ou disciplinas sobre portadores de necessidades especiais, ainda o fazem dentro do modelo “especializado” e segregado, com orientação clínica tal como adotado na Educação Especial dos anos 70, com pouca ênfase sendo dada, mesmo em curso que sofreram reformulações curriculares recentes, para a questão da Educação Inclusiva como fenômeno complexo e atual [...] (p. 61)

Essa perspectiva de segregação está na base da criação das classes especiais no interior das escolas públicas de ensino regular, pois nelas instituiu a delimitação do espaço físico destinado, tanto para o professor especializado, quanto para os alunos a ela destinados, bem como determinou os tipos de ações que deveriam ser desempenhadas pelo professor da classe.

Na Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (Brasil, 1979) havia uma série de recomendações em relação à organização do espaço físico da classe quanto ao: número e tipo de alunos a ocupar o espaço, medidas da sala, existência de espaço para atendimento individual, especificação dos recursos eletrônicos (aparelho de amplificação sonora, coletivo e individual), cuidados com a acústica da sala (teto acústico, piso acarpetado, cortinas na janela). Essas recomendações estavam relacionadas com o trabalho que deveria ser desenvolvido pelo professor especializado tendo em vista a aquisição da linguagem oral pelo aluno surdo. Essa forma de organização espacial, no entanto, marcava a diferença do indivíduo que poderia ocupar tal espaço. Todos esses aspectos fazem da classe especial um espaço peculiar e relevante para a compreensão de tudo o que está envolvido na cultura escolar do aluno deficiente, pois a classe especial pode ser caracterizada como um [...] espaço vivido [...] determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos [...] (Viñao Frago, 2001, p. 63). Esse espaço ocupado e utilizado para o ensino dos alunos surdos “[...] carrega em sua configuração signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam [...]” (p. 64) exprimindo e comunicando uma determinada cultura externa e interna à escola.

Se a inclusão de alunos surdos nas classes do ensino requer mudanças nos modos de pensar e agir em relação a esses alunos, ou seja, exige da instituição a constituição de uma nova cultura escolar, basta que se leiam os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Brasil, 1999, p. 46) e a Resolução SE 95/2000 (São Paulo, 2000) para se concluir que o processo de mudança não será fácil. No primeiro, embora sem muito detalhamento como aconteceu com a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (Brasil, 1979), há também recomendações específicas para o atendimento dos alunos surdos: matérias e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos, etc.; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão- linguagem gestual, língua dos sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, gestos e língua dos sinais; sala ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.; posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. Não se quer dizer, aqui, que não se deva fazer uso desses recursos, pois eles poderão ser muito úteis no processo de aprendizagem do aluno. No entanto, há que se ter um espaço específico para tanto. O que se quer enfatizar é que essas ações e orientações podem dificultar a mudança nos modos de pensar e atuar já consolidados nos sistemas de ensino brasileiro e paulista, causando ambigüidades de orientação.

O tempo escolar, principalmente cronológico, é outra dimensão fundamental para o entendimento das práticas culturais escolares, pois enquanto construção social afeta a todo ser humano, conforma sua mente e suas ações. Para Viñao-Frago (1998), o tempo escolar é um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo. Como tempo institucional, o tempo escolar se mostra como um tempo prescritivo e uniforme. Há horário de funcionamento da escola, horário para iniciar e terminar as aulas, para iniciar e terminar o ano letivo; há distribuição das disciplinas nas horas do dia e da semana. O tempo escolar institucional, por sua vez, oferece diversas configurações. Constitui toda uma arquitetura temporal e, neste sentido, conforme Viñao-Frago, não se deve falar do tempo escolar, no singular, mas em tempos escolares. “Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes” (p. 177). É esta organização de longa duração na organização das escolas em geral, e, também, das classes especiais, que caracterizam os modos de pensar e atuar como cultura escolar. No entanto, do ponto de vista individual é um tempo plural e diverso. Não há

um só tempo, mas uma variedade de tempos. Por exemplo, o tempo do professor e o tempo do aluno.

No caso do ensino do aluno surdo, o tempo escolar configura-se de modo bem diferente do tempo de ensino regular. Quando se considerava a aquisição da linguagem oral, pelo surdo, com requisito para a aprendizagem da língua escrita, havia o tempo, ou melhor na concepção de Viñao Frago, vários tempos: o tempo destinado ao aprendizado da linguagem oral, o tempo que o aluno levaria para aprender, o tempo para se ensinar os conteúdos das matérias e, sobretudo, o tempo de frequência nas classes especiais e agora há o tempo entre ensino comum e sala de recursos. Quando levantei os dados para minha pesquisa do mestrado, verifiquei que, dos 21 alunos surdos que freqüentavam a classe especial, com idade entre 7 e 17 anos, 14 estavam na classe especial há mais de 4 anos, e destes 3, há 9 anos, 1 há 10 anos, e 2, há 11 anos.

Assim, a configuração de espaços e tempos se entrelaçando no interior das escolas vão formando e conformando modos de pensar que influem na tomada de decisões não só em relação ao ensino desses alunos, na visão que se têm sobre as capacidades de aprendizagem dos mesmos, mas também influem na construção de significados por parte do professor, sobre sua atuação e sobre o seu ser como professor de educação especial, bem diferentes quando se focaliza o ensino regular.

Muller e Glat (1999) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar como vem sendo desenvolvido e como pode ser melhorado o trabalho pedagógico nas classes especiais, sob a visão das próprias professoras por um lado, concluindo que “[...] podemos dizer que as professoras entrevistadas, na sua maioria, se sentem tão marginalizadas e estigmatizadas quanto seus alunos.” (p. 18); por outro lado, segundo as autoras, as professoras se reconhecem como “mais especiais” que suas colegas do ensino regular, tanto pelas dificuldades que encontram na atuação com alunos deficientes, bem como pelos vários papéis que são obrigadas a desempenhar. As professoras dessa pesquisa apontaram que, além da necessidade da formação especializada para trabalhar com esses alunos, era preciso, também, ter certas qualidades como perseverança, paciência, flexibilidade, amor, dedicação e boa vontade.

A análise dos dados dessa pesquisa aponta que, apesar das professoras, sujeitos da pesquisa, exercerem sua profissão em diferentes regiões geográficas, e trabalharem com alunado bem diversificado, seus pensamentos, sentimentos, problemas e ações são bastante

similares, podendo ser consideradas como representativas da realidade da educação especial no Brasil. Isso leva a supor a existência de uma base cultural disseminada para a educação com tal faceta de escolarização. O que existe, dessa base, nas ações de sala de aula e na manifestação do pensamento de professores de classes regulares e dos professores da educação especial?

No estudo realizado por Glat e Ferreira (2004), já apontado anteriormente sobre formação dos professores que ainda seguem um modelo tradicional, parece haver similaridade às informações do estudo de Muller e Glat (1999), em relação a seus pensamentos, sentimentos, problemas e práticas das professoras sujeitos da pesquisa, das várias regiões do Brasil, o que permitiu apontar que ambas (formação e atuação) estejam assentadas, então, em uma base cultural comum quanto a esses profissionais.

A aceitação desses dados encontra apoio teórico nas reflexões de Viñao-Frago (1998, p.179), pois são as ações que constituem o núcleo da cultura escolar. Para este estudo o foco são as ações dos professores, ou seja, as maneiras de se manifestar e de atuar adotados e interiorizados de modo quase automático e não reflexivo, gerados na e pela própria instituição diante do trabalho diário nas classes. Serão práticas tais ações?

Conforme o mesmo autor, é possível afirmar que as ações ainda existentes nos cursos de formação de professores que resistem às mudanças educacionais pretendidas, mais tarde serão levadas às escolas e postas na dinâmica durante o exercício da profissão, sem que se faça qualquer reflexão a respeito, acabando por se reproduzir modelos de ensino que, na realidade, se pretende superar. “Se trata, en definitiva, de modos de actuar que sedimentados a lo largo del tiempo, son adoptados e interiorizados de un modo automático, no reflexivo, por profesores y alumnos” (p. 179).

Em outro texto, Viñao Frago (s/d) aponta a evidência necessária de que para haver mudanças se considere a necessidade de recriar a cultura dos professores para alterar modos de pensar e atuar tradicionais, entendendo-se, antes suas características. Deve-se apontar o que aproveitar e o que alterar, apontando que as propostas legais não se implantam de modo linear na realidade escolar.

Nesse sentido, as mudanças educacionais, ou seja, a implantação da educação inclusiva de deficientes, certamente, não ocorrerá conforme as determinações legais, pois há

uma tendência para reproduzir os esquemas de percepção que foram inculcados durante os anos de formação profissional e mesmo durante o exercício da profissão. Esses esquemas, objetivamente, se expressarão como práticas que serão levadas a efeito na escola e sobretudo nas salas de aula, pelos professores, tendo em vista, por um lado a conservação da cultura escolar construída ao longo da história da educação de surdos no Brasil e, por outro lado, a possibilidade de reações diversas dos agentes diante do que se dispõe para eles. Com efeito, desde a instituição da educação especial no Brasil, no final do Século XIX, os professores vêm recebendo formação específica para atuar junto aos alunos classificados de acordo com a deficiência que apresentam dentro de um espaço delimitado e limitado no interior das escolas de ensino regular. Os procedimentos de ensino adotados por esses profissionais legitimavam a segregação escolar da maioria desses alunos. É possível, aqui, afirmar que os professores têm interiorizado formas de conceber o ensino desses alunos, as quais regulam e orientam suas ações, podendo aqui evocar o conceito de habitus de Bourdieu (1998) como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que integram experiências passadas, ou seja,

[...] o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente, os predecessores nos sucessores. (Bourdieu, 1998, p. 113) .

Gimeno Sacristán (1999), retomando o conceito de habitus de Bourdieu, acrescenta o conceito de institucionalização aproveitando as reflexões de Berger e Lukmann. Trata, então, da possibilidade que se cria de acumular ações partilhadas a partir das interações e criação de caminhos reconhecidos, não necessariamente como fruto de vontade expressa.

Esses dois conceitos dão suporte social para a compreensão das práticas educativas cristalizadas, arraigadas, ainda que resguardando a possibilidade das singularidades de cada agente.

Com tais conceitos também é possível compor um quadro abrangente que interliga a ação individual e coletiva, pensamento e sua relação com a cultura escolar e do professor como resultante da inserção dos agentes escolares, em particular dos professores em situações sociais diversas incluindo a escola, de sua formação e de seu trabalho.

Assim, a partir das perspectivas de Viñao Frago (1999), Gimeno Sacristán (1999) e Bourdieu (1998) é possível perceber que as mudanças requeridas, tendo em vista a inclusão de alunos surdos nas classes de ensino regular, são bem mais complexas do que se imagina, pois

parece haver uma tendência forte para a conservação das formas já interiorizadas tanto quanto à visão dos professores sobre esses alunos e quanto aos procedimentos pedagógicos voltados ao atendimento desses alunos. Os dados que vêm de outros estudos permitem ter pistas nessa direção como, por exemplo, a pesquisa realizada por Capellini e Mendes (1999, p.7) com o objetivo específico de avaliar o rendimento escolar de alunos deficientes (com deficiência auditiva, física, mental, múltipla e visual) inseridos no ensino regular, a qual mostra bem a persistência da cultura escolar que se estabeleceu em relação aos alunos que apresentam deficiência, pois

[...] percebemos segundo os resultados do presente estudo, que a política atual de inclusão ainda se constitui numa prática incipiente, constituindo-se em uma política de reinserção, pois a maioria dos alunos inseridos em classe comum tem acesso a Educação Infantil do ensino regular, depois já no Ensino Fundamental são encaminhados para a classe especial e posteriormente reinseridos no ensino comum.

A partir dos estudos mencionados é possível supor que a maneira de perceber, pensar e de agir dos professores, no campo deste estudo, influi de maneira decisiva no rumo da vida do aluno, orientando-a para a inclusão ou a segregação escolar. Mediante esses conceitos é possível compreender as décadas de formação e ação das instituições educativas na direção da segregação e do atendimento para a superação da deficiência e inserção social por um lado e a dificuldade para a escolarização de outro lado, criando os paradoxos expressos também nos dados dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

O DELINEAMENTO DA PESQUISA, A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO

Neste capítulo estão apresentados os caminhos percorridos para a escolha da escola que constituiu o campo empírico desta pesquisa, para levantamento dos dados, bem como será feita a apresentação detalhada da escola considerando as diferentes dimensões: espaço físico, proposta pedagógica contida no Plano de Gestão, e a descrição das diversas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola.

A leitura da bibliografia analisada na introdução e no capítulo anterior permitiu verificar o que e como vem sendo abordada a educação de crianças surdas e esboçar as bases teóricas para compreender como foi se constituindo uma cultura sobre elas, na sociedade, nos sistemas escolares públicos e privados e nas instituições de atendimento especializado.

Ainda que tais abordagens tenham sido sintetizadas é possível apontar que essa cultura foi disseminada e há pistas de que esteja interferindo na educação dos alunos que vêm sendo incluídos nas classes regulares.

As inúmeras questões que levantei ao longo do texto podem ser aqui sintetizadas em uma grande questão: como estão atuando os professores em classes regulares que recebem alunos surdos oriundos de classes especiais? Como se manifestam, quanto a tais atitudes? Quais as bases culturais que conformam tais ações e manifestações nessas classes regulares?

Interessava, pois, interrogar a realidade de escolas públicas de ensino regular que recebem alunos surdos, no Ciclo II (5ª a 8ª série) do ensino fundamental, para identificar as experiências cotidianas nessas classes, considerando os dados do levantamento que apontavam a carência de estudos nessa faixa de escolaridade.

Assim sendo, este estudo teve como objetivo central identificar as ações efetivadas pelos professores de classes regulares que contam com alunos incluídos para discernir as formas de atuar e quais os modos e conteúdos de exprimir seu pensamento nesse contexto, como reagem diante dessas novas configurações das classes.

Para a realização desta pesquisa foi escolhida uma escola de ensino fundamental, da rede pública estadual de uma cidade do vale do Paraíba, estado de São Paulo, que fazia a inclusão de alunos surdos nas classes do ensino regular, ciclo II. O estudo, portanto, centrou-se inicialmente nas ações dos professores das classes de 5^a a 7^a série, do ensino regular com alunos surdos incluídos e, posteriormente, também nas ações das professoras da educação especial. Para a coleta dos dados foram utilizadas a entrevista e a observação das aulas dos professores da educação especial e as dos professores do ensino regular. Além disso, foram coletados dados do Plano Escolar que orientavam as ações pedagógicas da escola e feitas observações de outras atividades da escola tais como Conselhos de Classe e Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo, assim como de outros momentos da escola como hora da saída, do recreio e atividades comemorativas no pátio da escola.

Os dados desta pesquisa foram obtidos durante o segundo semestre de 2003.

Foram sujeitos desta pesquisa 10 professores do ensino fundamental, ciclo II (5^a a 7^a séries) que contavam com alunos surdos incluídos em classes e duas professoras da educação especial que atendiam esses alunos na classe especial/sala de recursos.

Iniciei esta investigação solicitando à dirigente de ensino autorização para adentrar as escolas públicas estaduais sob sua responsabilidade. Após tomar conhecimento do projeto de pesquisa, a dirigente encaminhou-me ao setor de planejamento da diretoria, a funcionária responsável me informou que havia na cidade 27 escolas de ensino fundamental da rede estadual, das quais seis mantinham classes especiais e forneceu, ainda, o número total de alunos dessas escolas, o número de alunos deficientes e o tipo de deficiência. Não soube ela, todavia, dizer se havia alunos deficientes incluídos nas classes comuns.

De posse desses primeiros dados, procurei as supervisoras do ensino especial para saber se havia alunos deficientes incluídos nas classes comuns da rede estadual e o número deles. As supervisoras do ensino especial confirmaram os dados fornecidos pelo setor de planejamento, mas não dispunham, naquele momento, do número de alunos incluídos no ensino regular. Informaram, ainda, que a inclusão de alunos deficientes era feita na mesma escola onde freqüentavam as classes especiais, para não precisarem deslocar-se de um bairro para outro, pois isso poderia trazer transtornos para o aluno e para a família. Eram seis escolas.

Com a autorização da dirigente de ensino visitei tais escolas a fim de verificar as condições para a realização deste estudo, ou seja, se havia alunos surdos incluídos nas classes do ensino comum, ciclo II.

Das seis escolas que mantinham classes especiais, três atendiam esse tipo de aluno.

Dessas três escolas, uma atendia esses alunos só na classe especial e, segundo a coordenadora pedagógica, quando esses alunos alcançam o nível de 5^a série são encaminhados para outras escolas que se dispõem a recebê-los, uma informação conflitante com a anterior. Uma escola fazia a inclusão nas classes do ciclo I, antes de serem encaminhados para o ciclo II, mas no ano de 2003 não havia aluno surdo incluído no ciclo II. A terceira escola fazia inclusão dos surdos somente a partir do 5^o ano do ensino fundamental, ciclo II. Fui informada pela diretora, por ocasião da entrevista, que essa escola vinha adotando esse procedimento desde 1997 por decisão de uma professora da educação especial daquela época.

Na minha primeira visita a essa terceira escola, a vice-diretora confirmou que a inserção dos alunos surdos era feita só a partir da 5^a série e que eram adotadas duas formas de inclusão: a inserção parcial e a inserção total. Na inserção parcial os alunos freqüentavam as aulas de Matemática, Português, Arte e Educação Física junto com os outros alunos ouvintes. As aulas de Ciências, Geografia e História eles freqüentavam na classe especial junto com os alunos surdos das 3^a e 4^a séries do ciclo I. A inserção total era feita a partir da 7^a série. A partir desse momento de inserção os alunos surdos freqüentavam todas as aulas nas classes comuns e continuavam recebendo apoio pedagógico na sala de recursos com uma professora especializada. Esse tipo de informação já permite visualizar as distorções de interpretação do processo de inclusão em função de modos de pensar sobre as possibilidades educativas do alunado surdo. De fato os alunos que estavam na inserção parcial eram alunos que continuavam na classe especial; a freqüência a algumas aulas parecia ser arremedo de medida, algo para constar como obediência a uma recomendação legal

A escolha da escola seguiu o resultado do levantamento bibliográfico que fiz para desenvolver este estudo quando se mostrou a carência de trabalhos sobre ações de professores do ensino regular que contam com alunos surdos em sua classe, principalmente no ciclo II, do ensino fundamental.

Das três escolas que visitei, a última era a única que estava inserindo alunos surdos nas classes comuns do ensino fundamental somente a partir do primeiro ano do ciclo II (5ª série). Esse foi um segundo critério de escolha.

O terceiro critério decorreu do fato de ao chegar à escola haver a confirmação das formas de organização do ensino para esses alunos, ou seja, inclusão parcial e inclusão total sugeriam, a meu ver, equívocos a respeito da inclusão desses alunos, algo a ser aprofundado na análise. O que levaria os professores da educação especial a pensar que os alunos surdos estariam aptos a freqüentar aulas de alguns componentes do currículo escolar, e não de outros? As ações presentes nessa escola já haviam sido observadas por mim no passado recente, quando fiz pesquisa para o mestrado. Naquela ocasião observei que o professor da educação especial não encaminhava o aluno surdo para o ensino regular, mesmo quando apresentava condições, como foi o caso de dois alunos sujeitos da minha dissertação de mestrado. Por sua vez, o professor do ensino regular também resistia em acolher um aluno com deficiência em sua classe, mesmo quando ele apresentava condições para acompanhar a classe, situação que presenciei, tanto por ocasião da coleta de dados para aquela pesquisa quanto no período em que atuava em escola de ensino regular que mantinha classes especiais para alunos surdos. Exemplo disso são os cinco sujeitos da pesquisa do mestrado: um aluno de oito anos apresentava plena condição para freqüentar uma classe de 2ª série do ensino fundamental, sem apoio pedagógico, e dois poderiam freqüentar uma classe comum com apoio.

Assim, considereei que essa escola possuía material suficiente para se fazer a identificação e análise de ações efetivadas pelos professores de classes regulares que contavam com alunos surdos e as dos professores da educação especial.

Quando iniciei esta pesquisa, minha intenção era a de analisar somente as ações dos professores do ensino regular com alunos surdos incluídos em suas classes; no entanto, devido às informações sobre as ações desenvolvidas na escola em relação ao ensino desses alunos, as professoras da educação especial foram incluídas, pois elas eram elas as responsáveis pela maior parte do currículo. Eram também as responsáveis pela organização do tempo e do espaço escolar destinados a esses alunos. Em que essas professoras estariam se baseando para decidir quando os alunos surdos estariam aptos para freqüentar aulas apenas de algumas disciplinas do currículo escolar? Por exemplo, nas 5ª. e 6ª. séries esses alunos só freqüentavam as aulas de Português, Matemática, Arte e Educação Física junto com os

ouvintes nas classes comuns do ensino regular, enquanto que Ciências, Geografia e História deveriam ir para a sala de recursos/classe especial.

Após obter a autorização da diretora da escola, expliquei aos professores os objetivos do estudo e solicitei autorização para assistir às suas aulas.

Foi observado um total de 33 aulas, das diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental, ciclo II, distribuídas conforme o quadro abaixo.

Quadro I - de Distribuição das observações realizadas nas classes comuns ensino onde havia alunos surdos incluídos.

Disciplinas	No. de aulas	Tempo de observação	Série	Disciplina	No. de aulas	Tempo de observação	Série
Arte	02/02/02	5h	5 ^a . 6 ^a . 7 ^a	Matemática	02	1h40	7 ^a .
Ciências	03	2h30	7 ^a	Matemática	02/ 02	3h20	5 ^a . e 6 ^a ..
Geografia	02	1h40	7 ^a	Português	03	2h40	7 ^a
História	02	1h40	7 ^a	Português	04	3h20	6 ^a
Inglês	02	1h40	7 ^a	Português	05	4h	5 ^a
Total N ^o de aulas/ horas	15 aulas	12h30			18 aulas	15 h	

Na parte específica do atendimento aos surdos foram observadas as seguintes atividades: uma hora de aula desenvolvida com os alunos da inclusão parcial. Também tive a oportunidade de observar em uma academia particular fora da escola, uma hora do ensaio da dança de Rua com os alunos surdos, orientado por um professor voluntário.

Para a pesquisa de campo foram construídos três roteiros de entrevistas: um roteiro para as professoras da educação especial (anexo 1); um roteiro para os professores do ensino regular, com 18 perguntas (anexo 2), e, um roteiro para a direção, com nove perguntas (anexo 3). Esses roteiros foram testados e analisados por pesquisador. Todas as entrevistas foram agendadas previamente e realizadas na escola onde se realizou o estudo. Com exceção da entrevista feita com professora da educação especial que foi registrada por escrito, as outras todas foram gravadas e depois transcritas textualmente. Antes de cada entrevista com os professores do ensino regular, conversava um pouco com eles, com a finalidade de descontraí-los e explicar o objetivo da pesquisa. Alguns professores pediam para tomar conhecimento

das perguntas antes de iniciar a gravação. Então eu explicava que eles não deveriam se preocupar com aspectos do conhecimento, pois o que interessava para o meu estudo era esclarecer pontos sobre como estava sendo feita a inclusão de alunos surdos nas classes comuns.

Cada entrevista durou cerca de 20 a 25 minutos. As entrevistas foram realizadas em lugares diferentes da escola, dependendo da disponibilidade dos professores. Algumas ocorreram na biblioteca da escola, outras foram feitas em sala de aula antes da chegada dos alunos, ou com alunos presentes, dependendo da disponibilidade do professor, e, ainda, na sala dos professores. Mesmo sendo agendadas com antecedência e eu chegando na escola antes do horário das aulas, alguns professores esperavam que os alunos fossem para a sala de aula, passavam uma atividade e iam para a biblioteca. Duas entrevistas foram feitas na sala de aula antes da chegada dos alunos. Duas foram feitas em sala de aula com alunos presentes. Os professores explicavam que precisavam conversar um pouco comigo e pedia que eles cooperassem, não fazendo barulho. Enquanto os alunos faziam as atividades ou jogavam, eu entrevistava o (a) professor (a). A entrevista com a professora da educação especial foi feita na sala dos professores. A entrevista com diretora em sua própria sala.

Os dados referentes à escola onde desenvolvi este estudo foram recolhidos do Plano de Gestão elaborado para o período de 1999 a 2002 e das observações realizadas no local. O Plano de Gestão para 2003-2007, até o mês de setembro de 2003, ainda estava sendo elaborado. Segundo a diretora, depois de concluído, esse plano seria encaminhado à Diretoria de Ensino, para análise e aprovação. Ainda conforme informação da diretora da escola, a essência do Plano de Gestão que estava sendo elaborado seria a mesma do já existente, acrescentado somente os projetos que foram implementados em 2003, ou seja, A Pedagogia de Projetos.

2.1. O Plano de Gestão da escola

2.1.1. Histórico e caracterização da Escola

A escola onde fiz a pesquisa foi construída em um terreno localizado em um dos bairros da cidade, doado por um grande proprietário da época. Em 1972, era a Escola de Emergência do Bairro. A escola constava de seis salas de madeira e duas de alvenaria. Em 1974 a escola mudou de nome e isso ocorreu novamente em 1976, por empenho e reconhecimento de amigos de uma professora, pois tendo em vista a dedicação e a competência com que exerceu o magistério, a escola recebeu o seu nome.

O local escolhido para a fixação da escola deveu-se ao fato de, na época, estar sendo ampliado o loteamento que deu origem ao Bairro, o qual carecia de uma escola maior para atender o alunado que se formava e crescia rapidamente. Desde 1979, a escola funcionava no mesmo local. Oferecia Ensino Fundamental, Educação Especial e Tele-curso (Tele-sala). Estava localizada próxima a diversos bairros que ainda hoje abrigam população de mais baixa renda.

Constava do Plano de Gestão que o parque onde a escola estava sediada possuía rede comercial para o atendimento das necessidades básicas da população: açougues, padarias, mercadinhos, lojas de roupas e calçados, casas lotéricas, depósitos de materiais de construção, imobiliária. Não havia nenhuma grande rede comercial estava instalada e não havia agências de banco financeiro.

A escola estava situada ao lado de algumas empresas de grande porte e de outras de menor importância.

Para o lazer havia um Centro Comunitário, uma Sociedade de Amigos de Bairro e uma quadra esportiva coberta.

A história da escola estava ligada à criação do loteamento do bairro. Esse espaço da zona sul da cidade era marcado pelos conjuntos habitacionais. Esse bairro deu início a outros..

Segundo consta no Plano de Gestão da Escola, cada conjunto habitacional tinha características próprias, mas a estruturação básica foi sendo modificada pelos moradores ao longo do tempo. Os proprietários faziam reformas de acordo com suas necessidades.

Andando pelo bairro, verificava-se que poucas casas conservaram o projeto original. Havia grades e correntes na maioria delas. Outra peculiaridade era o número de pontos comerciais abertos na frente das residências: de serralharia à escola de educação infantil, bar, papelaria, doces e salgados, salão de beleza.

O Bairro é cortado pelo terreno da Eletropaulo. A escola foi construída ao seu lado. Estava escrito no Plano de Gestão que, nesse espaço livre, concentrava-se um grande número de jovens desocupados, do próprio bairro e de outros vizinhos o que provocava, por um lado, um acúmulo de pessoas na frente da escola, provocando tumulto com os alunos; por outro

lado, os alunos da escola fugiam para conversar com as pessoas de fora o que fazia com que ocorressem discussões e brigas.

No aspecto religioso há igrejas católicas, além de diversos segmentos da Igreja Evangélica e alguns centros Espíritas, templos de outras religiões como a Budista e outras orientais, o que mostra a diversidade de crenças espirituais e religiosas dos alunos e de seus pais.

2.1.2. Descrição e organização do espaço escolar

Considerando que a organização do espaço escolar não é neutra e nem que traduz “[...] apenas um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações [...]” (Escolano Benito, 2001, p. 26) mas, que, pelo contrário, pode mesmo ser considerada como uma forma silenciosa de ensino, este item tem por objetivo descrever como a escola organizava o seu espaço físico, no período em que foram coletados os dados.

Tinha dois portões de entrada: um para o diretor e equipe, professores, funcionários, pais e visitantes (portão 1); e outro portão para a entrada dos alunos (portão 2). Eram marcados assim, a diferença e o distanciamento entre os alunos e os outros agentes da escola. A área próxima que dava entrada para estacionamento dos professores era toda arborizada. O prédio da escola era térreo e formado por dois blocos isolados com dependências adequadas, 19 salas de aula organizadas como sala ambiente, duas quadras esportivas, pátio coberto, 04 sanitários para os alunos e 02 para os professores e funcionários, 02 cozinhas uma de merenda para alunos e outra para professores e funcionários, 01 refeitório para alunos, cantina, jardim, horta, pomar, biblioteca, sala de vídeo, sala do Grêmio Estudantil, dependência administrativa, depósitos, zeladoria e uma área coberta livre. Quando entrávamos no primeiro bloco do prédio, tínhamos, à esquerda, o guichê da secretaria, e as salas da diretora, vice-diretora e coordenadora. À direita da entrada estavam os sanitários dos professores, o gabinete dentário e a sala dos professores. A sala dos professores dava entrada para a biblioteca e para a sala de informática, sendo que esta última também funcionava como auditório. Saindo desse bloco deparávamos com um jardim, à esquerda, com vários bancos.

Ultrapassando o jardim e seguindo em frente avistava-se, o segundo bloco do prédio, onde se encontravam: uma área coberta com um pequeno palco; à esquerda, a cozinha e a cantina; e, mais ao fundo, a cozinha dos alunos; à direita, os sanitários dos alunos do ciclo I e,

mais à frente, os sanitários dos alunos do ciclo II; uma horta e as salas de aula. Saindo dessa parte interna, havia ao fundo, um pomar fechado com muros. Entrando pelo portão 2, o dos alunos, chegava-se à duas quadras para esportes e para as aulas de Educação Física.

As entradas para as salas aula estavam protegidas por grades altas trancadas com cadeados, abertas por funcionários para a entrada e saída de alunos e professores, nos horários das aulas. Todas as portas das salas de aula eram de metal e trancadas, também, com cadeados, abertos pelos professores da sala na hora da aula. As grades, os cadeados e as portas de metal, por um lado são medidas de proteção que a escola adotava contra roubos e atos de vandalismo atualmente comuns em algumas escolas públicas; por outro lado, tais medidas de proteção do patrimônio, o fato das grades serem fechadas após a entrada dos alunos nas classes e o movimento observado ao término das aulas, quando os alunos ficavam todos próximos das grades, forneciam uma visão mais próxima de presídios.

Vê-se, assim, como essa arquitetura vai delimitando cada vez mais o espaço do aluno e regulando sua vida no interior da escola: o muro alto cercando a escola, as grades nos corredores que dão acesso às salas de aula, deixam assim os alunos protegidos da rua, e eles vivem, conforme afirma Gimeno Sacristán (2005), “[...] inevitavelmente em espaço fechado, vigiado, enquanto não forem capazes de controlar a si mesmos” (p. 142).

Havia três tipos de organização diferentes das salas de aula, conforme o tipo de curso e alunos nelas atendidos: as salas destinadas ao ensino fundamental, a sala destinada à educação especial e salas para o tele-curso. Serão abordadas apenas as salas regulares e as destinadas à educação especial.

A escola funcionava em três períodos, ou seja, matutino, vespertino e noturno. No período matutino, funcionavam 18 classes do ensino fundamental, ciclo I e uma classe especial; no período vespertino, funcionavam treze classes do ensino fundamental ciclo II e quatro classes do ensino fundamental ciclo I, e uma de educação especial. No noturno funcionavam seis classes do ensino fundamental ciclo II e três classes do tele-curso na qual havia três alunos surdos incluídos e a sala de recursos.

A sala destinada ao atendimento dos surdos funcionava do seguinte modo: na parte da manhã funcionava como classe especial para os alunos surdos que estavam sendo alfabetizados, o que correspondia aos dois primeiros anos do ciclo I do ensino fundamental,

segundo as informações da professora dessa classe; no período da tarde (das 13 às 17,30 h) servia simultaneamente como classe especial para os alunos dos anos finais do ciclo I e como sala de recursos para os alunos do ciclo II sob a responsabilidade da professora Y. Duas vezes por semana, após as aulas vespertinas, ainda, o mesmo espaço funcionava como sala de recursos para os alunos surdos da inserção parcial e os alunos da inserção total.

Na ocasião da coleta dos dados, as salas destinadas ao ensino fundamental eram as chamadas salas ambientes. De acordo com Marin e Guarnieri (2002), pode-se definir a sala ambiente como um espaço com uma organização própria para cada componente do currículo, de modo que o professor tenha à mão tudo aquilo que for necessário para desenvolver sua aula, devendo, ainda, funcionar como um ambiente estimulador da aprendizagem do aluno. Portanto, como cada professor tinha sua sala ambiente, eram os alunos que se deslocavam no interior da escola, entre uma aula e outra.

As salas de aulas destinadas ao ensino regular possuíam o mobiliário básico: mesas grandes para trabalhos em grupos, mesas individuais e, em outras, havia carteiras de braço, armários e estantes para guardar material pedagógico, quadro-mural nas paredes para exposição de trabalhos de alunos e informações sobre as disciplinas. Três salas eram equipadas para as aulas do tele-curso.

O mobiliário existente era suficiente, embora os conjuntos de carteiras e cadeiras de alunos estivessem em condições precárias. A pintura das paredes e o piso das salas de aulas do ensino regular também se encontravam em condições precárias, ou seja, gastos e descascados.

Com exceção da sala ambiente de Ciências que possuía aparelho de TV e vídeo, as outras, embora recebendo a denominação de sala ambiente apresentavam uma organização semelhante à de uma sala de aula tradicional. De um modo geral, dispunha de material mínimo necessário para o desenvolvimento das aulas de cada disciplina, tais como livros didáticos para cada série, dicionários de Português e Inglês, livros paradidáticos, romances e histórias diversas, jogos ortográficos (palavras cruzadas, caça-palavra, qual é a dica), calculadoras, jogos geométricos para aluno e professor (régua, esquadros, compassos, transferidores), sólidos geométricos, tangran, loto, banco imobiliário, material dourado, filmes diversos, globos terrestres (político e físico), bússola, mapas históricos, pranchas anatômicas, mini-torso, microscópio, tubos de ensaio, alguns reagentes, kit óptico (prismas e lentes),

papéis, lápis de cor, giz de cera, canetas coloridas, lixas, cola tesouras, kit geométrico para alunos (esquadro, régua e compasso), livros de Arte e História da Arte, livros de teatro.

Para as aulas de Educação Física havia bolas, cordas, mesa de pingue-pongue, colchonetes, caixa, aparelho de som, jogos de salão (dama, xadrez, dominó) e também livros paradidáticos.

A sala de aula destinada ao atendimento dos alunos surdos funcionava como classe especial e sala de recursos. No momento do levantamento de dados para este estudo, essa sala localizava-se no final de uma das alas das salas de aula da escola. Para instalar os materiais (computador, aparelho de som, TV, vídeo, quadro branco, copiadora, livros para-didáticos e dicionário de LIBRAS), doados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) a escola reformou uma de suas salas. A reforma da sala ficou a cargo das professoras da educação especial, que buscaram recursos financeiros em empresas da cidade (medidas denominadas por elas de parceria), e não houve qualquer investimento financeiro por parte do Estado.

Atualmente, essa sala difere das outras, tanto em aparência, quanto em recursos materiais, podendo mesmo ser considerada a mais bem cuidada da escola tanto no aspecto da aparência quanto em relação aos equipamentos. Se antes, o espaço físico destinado ao ensino dos alunos surdos não era o melhor da escola, nessa escola, hoje, como disse uma das professoras da educação especial, são os alunos ouvintes que fazem observações a respeito da diferença que há entre as salas destinadas ao ensino comum e a destinada ao ensino especial. Por um lado, há que se questionar: por que não dispensar esses cuidados a todas as salas de aula da escola? Por que as ações direcionadas à melhoria do espaço da sala de aula têm se limitado às ações das professoras da educação especial, e só para os surdos? Por outro lado, é preciso tomar certo cuidado com atitudes desse tipo, para se evitar não reafirmar o caráter caritativo presente historicamente na educação do surdo como aponta Soares (1999): “[...] à caridade que não é obtida através de luta, mas de apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio para adquirir a benevolência [...]” (p. 10). Além disso, é preciso acrescentar que conforme Escolano Benito (2001) cada um desses “[...] espaços educativos que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares”. (p. 27).

A escola contava, ainda, com uma biblioteca onde havia livros de História do Brasil e internacional; livros de pesquisa diversos, livros de teorias educacionais, TV e vídeo, fitas de vídeo da TV Escola, Flip Chart, vídeos do Telecurso 2000, aparelho de som, mimeógrafo. Havia a sala de vídeo e informática equipada com: TV e vídeo, retro-projetor, projetor de slides, aparelho de som, vídeos, 10 computadores, um flip chart, quadro branco, 40 cadeiras universitárias, scanner, PC/TV, duas impressoras. Esse espaço era utilizado pela escola para a realização de cursos e palestras.

2.1.3. Os alunos e seus pais

Na ocasião do levantamento de dados a escola contava com 1.167 alunos. Deste total, 38 alunos eram surdos, sendo que, desses, 08 estavam incluídos nas 5^a, 6^a, e 7^a séries do ensino fundamental.

No Plano de Gestão, constava que a escola havia feito uma pesquisa para a caracterização dos alunos quanto à origem, condições de moradia, salário e emprego apontando que os alunos da escola eram oriundos do próprio bairro e de outros bairros vizinhos já citados. De acordo com essa pesquisa, 70% dos alunos residiam em casa própria (financiada ou não); 32% tinham pais desempregados; 47 % da renda dos pais variava entre 1 e 5 salários mínimos (entre R\$ 240,00 e R\$1.200,00); 32 % viviam com 6 a 10 salários mínimos (entre R\$ 1440,00 e R\$ 2400,00) e 21% viviam com mais de 10 salários mínimos (acima de R\$ 2.400,00); 2 % dos pais possuíam automóvel; 43 % das mães ajudavam na renda familiar; 60 % dos alunos do curso noturno trabalhavam, a maioria em subempregos; 80% possuíam aparelhos eletrodomésticos básicos (geladeira, televisão, aparelho de som, ferro de passar, máquina de lavar). Embora se considerem tais bairros como de população de baixa renda, com tantos desempregados, observando-se essas informações é possível dizer que nas condições brasileiras atuais essa situação não é tão precária, quando boa parte da população vive em condições abaixo da linha de pobreza conforme órgãos de levantamento de dados têm divulgado, mesmo que não seja ideal, quando comparada a outras faixas de população mais favorecidas.

Segundo os registros do Plano de Gestão, de modo geral, os pais não participavam das atividades escolares, mantendo-se à distância do processo ensino-aprendizagem. No entanto, nesse mesmo documento se afirmava que havia respeito pelo trabalho, o que ficava evidente durante a participação dos pais nas reuniões de Conselhos de Escola e na Associação de Pais e

Mestres (APM), pois apontava-se uma relação cordial entre a comunidade da escola e os pais que demonstravam certa satisfação com a qualidade do ensino oferecida pela escola, embora não estivesse explícito no Plano em que consistia exatamente essa satisfação. Percebe-se, assim, uma contradição exposta no plano quanto a tais questões. Se de fato os pais não participavam das atividades escolares, conforme afirmou a direção, mantendo-se distantes do processo ensino-aprendizagem, é possível que, de fato, não seja por falta de interesse pela vida escolar dos filhos, mas pelas próprias condições da vida das famílias. Por um lado, isso pode ser, além das circunstâncias de trabalho, devido á falta de preparo para entender o que a escola pode solicitar de apoio às atividades que desenvolve. A relação cordial que os pais mantinham com a escola, como consta do seu plano de gestão, pode ser uma demonstração de certa satisfação com o trabalho educativo que oferecia, confiando nela como uma instituição responsável por propiciar aos educandos condições de acesso ao conhecimento exigido para a vida na sociedade atual. Por outro lado, essa distância do processo ensino-aprendizagem, que a escola diz existir, talvez seja relativa já que os pais participavam de várias atividades, tanto dos Conselhos de Escola, quanto da Associação de Pais e Mestres.

2.1.4. Os docentes da escola e os agentes administrativos

Constavam, do Plano de Gestão, 21 professores de Educação Básica I (de 1ª a 4ª série do ensino fundamental) e 31 de Educação Básica II (de 5ª a 8ª série do ensino fundamental). 50 % dos professores trabalhavam na escola há mais de cinco anos, 20 % tinham dez anos ou mais de e 30% tinham menos de cinco de exercício nessa escola. Desse total, havia 15 professores do ensino regular que trabalhavam em mais de uma escola. Das 03 professoras especializadas, uma trabalhava em escolas de cidades diferentes.

Quanto à formação dos professores, na ocasião da coleta de dados, a situação era a seguinte: dos 21 professores do Ciclo I (de 1ª a 4ª série), 12 professores tinham curso superior. Quanto aos professores do Ciclo II, um ainda não havia concluído a licenciatura. As três professoras da educação especial tinham formação em Pedagogia com habilitação para o ensino do deficiente auditivo.

Em relação à categoria funcional, duas das três professoras da educação especial eram efetivas. 10 professores do Ciclo I eram efetivos. No ciclo II havia 01 professor efetivo que

foi designado coordenador pedagógico da escola; 01 professora era readaptada e trabalhava na Biblioteca¹.

Uma das professoras da educação especial trabalhava na classe especial cujo nível correspondia aos primeiros anos do ciclo I (alfabetização). Uma outra professora especializada trabalhava na classe especial com alunos de níveis correspondentes aos 3º e 4º anos do ensino fundamental e na sala de recursos com os alunos da inclusão parcial, ou seja, com os componentes de Ciências, Geografia e História de 5ª e 6ª séries. Uma terceira professora especializada trabalhava na sala de recursos com todos os alunos surdos incluídos no ensino regular, isto é, com os alunos da inclusão parcial e da inclusão total.

No Plano de Gestão estava registrado que dez professores eram arraigados à proposta tradicional de educação e resistiam às mudanças e, que, também não tinham hábito de leitura e participavam menos das discussões realizadas na escola.

De acordo com o documento oficial da escola, no ano de 2003 foi implementada uma nova forma de ensinar, o que se denominou Pedagogia dos Projetos, cujo objetivo era a busca da interdisciplinaridade do currículo. Assim, os conteúdos de todas as disciplinas seriam organizados a partir de temas geradores.

É importante apontar que a implementação de novas ações na escola não é um processo meramente mecânico, pois afetam as condições, os sentimentos e desejos dos professores. Normalmente as propostas de mudanças “[...] educativas ignoram, não compreendem ou anulam os próprios desejos dos professores [...]” (Hargreaves, 1998, p. 13). Assim, para esse autor, antes de se proceder a qualquer mudança nas práticas escolares seria oportuno ouvir, primeiro, os professores sobre os seus desejos em relação ao desenvolvimento de novas ações ou da conservação daquelas que já valorizam e que, no seu entender, estão dando certo. Esse tipo de informação não constava no plano.

Outro ponto importante mencionado no Plano de Gestão da escola é o relativo a esses mesmos professores citados como resistentes às mudanças e que não tinham o hábito de leitura participando menos das discussões realizadas na escola. Isso pode ter relação com a intensificação do trabalho do professor com atribuição de novas tarefas que não tem a ver propriamente com a aula, e mesmo por questões dos baixos salários que recebem fazendo com

¹ Professores readaptados são os que não podem continuar responsáveis por salas de aula e assumem outras funções na escola.

ele tenha que correr de uma escola para a outra, a fim de complementá-lo, principalmente no ciclo II.

Conforme estava registrado no Plano de Gestão da escola, 90 % dos professores conheciam as publicações educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SE) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros materiais. Cerca de 40 % ainda apresentavam dificuldades na utilização dos materiais de sala ambiente ou na implantação de técnicas progressistas de ensino-aprendizagem, na preparação das aulas, bem como ficavam inseguros na seleção de conteúdos que elucidassem temas geradores.

A percepção que tive, a partir da leitura e análise do Plano de Gestão – em geral elaborado pela direção da escola-, foi a de que a escola na perspectiva da direção possuía boas condições materiais contrapostas à ausência de condições dos professores.

À época da coleta dos dados para este estudo, a escola contava com uma diretora e duas vice-diretoras, todas efetivas com mais de dez anos de experiência na escola. As duas professoras coordenadoras (uma do ciclo I e outra do ciclo II) estavam na escola havia mais de dez anos. De acordo com o Plano de Gestão, a equipe de direção-coordenação comungava os ideais progressistas da educação, tendo tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos como base de trabalho para a formação do cidadão que leve à transformação social. Todos os membros possuíam curso superior e procuravam se atualizar e estudar para compreender as diversas correntes educacionais e os fatos da vida.

Em relação ao núcleo administrativo, a escola contava com uma secretária designada e 04 oficiais de escola efetivos. Destes, 04 possuíam o ensino médio completo e todos conheciam a proposta pedagógica da escola. Dos 04 oficiais, 02 operavam os computadores e 02 não fizeram o curso, por problemas de saúde. Com exceção de uma oficial da escola, todos estavam com mais de cinco anos de exercício na escola.

O núcleo operacional era constituído por 05 serventes e uma auxiliar de serviços, todos eles efetivos. Desses, dois completaram o ensino médio e os demais não haviam terminado o ensino fundamental. 01 servente era re-adaptada na Biblioteca. Por problemas de saúde, as faltas ao serviço eram constantes e algumas tarefas não podiam ser cumpridas. Por isso, a Associação de Pais e Mestres (APM) da escola mantinha dois funcionários com recursos próprios: um jardineiro e uma auxiliar de serviços que trabalhavam ali havia mais de

cinco anos. 04 inspetores de alunos eram efetivos, sendo que três estavam na escola havia mais de cinco anos: 02 possuíam o ensino médio completo, um, o ensino fundamental, e outro não tinha concluído o ensino fundamental.

A análise do Plano de Gestão permitiu detectar que as afirmações indicavam a constituição de diferentes grupos, ou seja, a formação de vários subgrupos dentro da escola. Um subgrupo formado por dez professores que, na visão da direção da escola, resistia às mudanças pedagógicas propostas e não tinha o hábito de leitura; outro que tinha dificuldade em atuar dentro da nova proposta da escola, o subgrupo de professores da educação especial e o subgrupo formado pela equipe-técnica da escola (direção e coordenação), apontado pela própria direção como o que se preocupava com o aprimoramento profissional. Isso parece indicar formas diferentes em conceber o trabalho educativo desenvolvido dentro de uma mesma unidade de ensino. Assim, o pensamento e as ações da equipe direção-coordenação distanciavam-se das ações dos professores, o que na realidade poderia ser um fator a mais a dificultar as mudanças propostas no Plano de Gestão, conforme a visão da direção da escola.

Hargreaves (1998) aponta essa divisão, essa separação dos professores em subgrupos isolados designando-as como culturas balcanizadas, as quais, segundo ele, podem ter conseqüências negativas no que se refere à aprendizagem dos alunos e dos professores. Para o autor, o que está em causa não são as vantagens e desvantagens gerais de os professores trabalharem em conjunto ou de se associarem em grupos menores, isto é, em subgrupos, mas sim as configurações particulares que tais formas e associações podem assumir, bem como os seus efeitos. A forma balcanizada da cultura é definida por padrões particulares de interação entre docentes. Os subgrupos são isolados uns dos outros e a pertença a grupos múltiplos é pouco comum e mesmo inexistente. A aprendizagem profissional ocorre principalmente no interior do seu grupo e a natureza dessa aprendizagem varia entre os subgrupos. “[...] aquilo que sabem e acreditam, num departamento ou divisão, por exemplo, pode vir a ser bastante diferente daquilo que sabem e acreditam noutra []” (idem, p. 241).

Assim, situações nas quais os professores trabalham em subgrupos pequenos, cuja existência e composição estão claramente delineadas no espaço, possuem fronteiras claras entre si. Além disso, tendem a ter uma forte permanência ao longo do tempo, dificilmente se movem entre os grupos de um ano para outro, permanecendo dentro de categorias de subgrupo estáveis como, por exemplo, professores de educação especial e professores das classes regulares nesta pesquisa.

2.1.5. Proposta Pedagógica da Escola: princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos.

Analisando-se o Plano de Gestão, documento oficial da escola, verifica-se que ele repete o discurso do governo, enfatizando a necessidade de superar modelos educacionais que organizam o currículo escolar em disciplinas, fragmentando o conhecimento formal e dificultando ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e da capacidade de efetiva participação social. Nesse sentido os princípios norteadores da proposta pedagógica da escola e os objetivos educacionais que pretende alcançar estão de acordo com o discurso oficial sobre a educação brasileira, sobretudo a Lei 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996 e Brasil, 1998).

No Plano de Gestão da Escola encontravam-se explicitados os princípios filosóficos, sociológicos e psicológicos. Como princípios filosóficos, a escola estabeleceu o desenvolvimento de princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática.

Os princípios sociológicos referem-se à inclusão do cidadão no mundo do trabalho, enfatizando o aprimoramento das relações interpessoais e favorecendo o intercâmbio da escola com a sociedade, ou seja, princípios que contribuam para a transformação social na medida em que incentivam os ideais de solidariedade humana, levando a uma sociedade mais justa para todos.

Os princípios psicológicos, conforme estava escrito no Plano de Gestão da Escola, eram inspirados na teoria do desenvolvimento humano de Piaget e Vygotsky, incentivando o pensamento dos alunos, valorizando seus conhecimentos e aprimorando-os, sempre.

Verificou-se que a escola procurou citar os teóricos para a organização de suas ações, colados ao que já foi estabelecido por lei e por publicações das instâncias educacionais superiores e, também, em teorias psicológicas que estão em evidência, como as de Piaget e Vygotsky e vêm sendo divulgadas por órgãos oficiais.

Dessa forma, os objetivos gerais estabelecidos são os mesmos que se encontram, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1998): formação básica da criança e do adolescente para o exercício pleno da cidadania, por meio da leitura de mundo, e a escrita,

como instrumento de emancipação; preparação da criança e do adolescente para o mundo do trabalho, entendido como condição imprescindível para o desenvolvimento humano; valorização da cultura do alunado, historicamente acumulada, visando entendimento da realidade; fortalecimento dos ideais de solidariedade humana ética, pluralidade cultural, autonomia e afetividade; contribuição para a formação intelectual da criança e do adolescente, de modo que domine seu meio físico e social, preservando-o; desenvolvimento de uma consciência crítica que supere a ingenuidade e concorra para a transformação social.

No que toca à educação dos surdos, as diretrizes educacionais propõem que, descontadas as especificidades de compensação das funções prejudicadas (falar e ouvir), as diretrizes do ensino especial devem acompanhar as do ensino regular, que prioriza a vida dos alunos como ponto essencial no processo ensino-aprendizagem. As classes de surdos eram multi-seriadas e seguiam os planos do ensino básico, acrescentados das atividades de ensinar a falar e entender as diferentes formas de comunicação, inclusive leitura labial. A carga horária era idêntica à do Ciclo I do ensino fundamental.

A escola onde foi feita esta investigação oferecia ensino fundamental e educação especial, e apresentava, em seu Plano de Gestão, dois planos de curso, um voltado para o ensino fundamental e outro específico para a educação especial, tendo em vista a consideração das necessidades específicas do aluno deficiente auditivo. Embora afirmasse que os objetivos da educação especial eram os mesmos do ensino fundamental, considerando-se as diferenças individuais, o atendimento educacional era diferenciado. Também para o curso noturno ela estabelecia estratégias diferenciadas pelo fato de serem alunos adultos trabalhadores (alunos do tele-curso).

Em relação ao plano de curso específico para o deficiente auditivo, a diretora da escola esclareceu, na entrevista, que a existência do mesmo era mais para atender a lei, pois:

[...] existe um plano de curso, acho que você já viu, específico para a educação especial. Eles têm... Na realidade existe um plano de curso por força de lei e não foge muito ao plano total da escola. Se a gente tá trabalhando com projetos, eles também têm, se a gente tá trabalhando com um evento, uma festa eles também estão na festa [...] (Diretora).

Constava ainda do plano de curso a informação de que alguns alunos surdos eram atendidos por fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo e, em alguns casos, neurologistas.

Nesse Plano de Gestão, a escola apontava como resultados positivos do processo educativo o fato de os alunos surdos conseguirem comunicar-se com os alunos ouvintes do

curso regular. Afirmava fazer, para isso, um trabalho constante de integração dos surdos no grupo dos ouvintes, sem preconceitos até a adolescência, levando-os a se comportarem adequadamente no grupo social e de se alfabetizarem ao longo de quatro anos. Isso quando o aluno não apresentasse nenhum outro comprometimento e a família atuasse diariamente com ele, no sentido de atender as solicitações da escola acompanhando de perto a vida escolar do filho. A comunicação entre surdos e ouvintes se dava por meio dos sinais que estes últimos adquiriram, na convivência com os primeiros. Eram considerados como resultados positivos do processo educativo, também, o fato de muitos ingressarem no mercado de trabalho já aos quatorze anos e de alguns alunos fazerem curso de computação com a intenção de integrarem-se mais rápido ao mercado de trabalho.

Por outro lado, a escola também apontava resultados negativos do processo educativo dos surdos, tais como: as dificuldades de adaptação às classes de ensino regular, principalmente da 5^a a 8^a séries; a falta de profissionais habilitados; a impossibilidade de ter uma classe por série, e a heterogeneidade de idades cronológicas, de tipos e graus de deficiência, e de nível de comunicação, o que de fato se verifica como dado nos próximos capítulos.

A análise dos dados constantes deste item deixa clara a contradição da escola em relação ao ensino e ao processo inclusão que se propõe a fazer. Se a inclusão demanda a atenção e o atendimento às diferenças, como é possível se colocar isso em prática, se a própria escola por um lado, afirma que faz um trabalho constante na escola para que ocorra a integração dos surdos, sem preconceito e, por outro, estabelece planos diversos para cada grupo de alunos e considera como resultado negativo do processo educativo a impossibilidade de se ter uma classe para surdo, e a heterogeneidade de tipos e grau da surdez bem como o nível de comunicação? Esse tipo de consideração contraditória espelha a dificuldade da direção e da escola como um todo quanto à concepção e ações relativas ao processo de inclusão desses alunos.

2.2. As Atividades pedagógicas dos professores e da equipe técnica da escola

Neste item faço uma descrição das atividades pedagógicas que a escola realizava com professores e equipe técnica durante o ano letivo em que fiz a pesquisa. Participei com o objetivo de me inteirar da forma mais completa possível, das ações focalizadas tendo em vista a característica do estudo. Durante essas atividades (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo –

HTPC -, Conselhos de Classe e Série, reunião de Pais e Mestres) apenas fiz o registro do que ocorria durante essas reuniões, não fazendo nenhum tipo de intervenção. Há, ainda, a descrição de algumas situações e conversas no dia a dia da escola: preparação para a comemoração do mês do folclore e comemoração cívica (sete de setembro) e conversas, tanto dos professores do ensino regular, quanto das professoras da educação especial, momentos em que foi possível apreender manifestações dos professores buscando abranger aspectos de seus pensamentos sobre as questões aqui abordadas.

2.2.1. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC

A HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) é um tempo de trabalho remunerado instituído pela Lei Complementar n. 836/97, Artigo 10, inciso II alínea b, previsto para estudos, planejamento, discussões e buscas de soluções para os problemas que encontram no processo educativo.

Na realidade, a HTPC significa ampliação do tempo e do trabalho dos professores na unidade escolar o que poderia ser útil no desenvolvimento profissional dos professores, já que uns poderiam aprender com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências conforme Hargreaves (1998):

[...] a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores. As formas de colaboração e de colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhadas e na realização de consultas [...] figuram seguramente entre os factores de processo que os estudos sobre a eficácia das escolas identificam repetidamente como estando correlacionados com resultados escolares positivos (p. 209).

No entanto, a medida criada para essa finalidade não se concretizava nessa escola, pois observou-se que a escola em questão tinha três períodos distintos para a realização das atividades da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo): um período para os professores do ensino fundamental ciclo I, outro para os professores do ciclo II e um terceiro para as professoras da educação especial. Percebe-se que os professores se reuniam pela afinidade da faixa de atendimento do trabalho pedagógico docente (ciclo I, ciclo II do ensino fundamental e educação especial), o que parece confirmar a existência das culturas balcanizadas, segundo Hargreaves (1998) desenvolvida no item anterior deste texto, aqui expressa de outro modo, porém, uma situação dificultadora de debates, análises, novas aprendizagens e implementação de qualquer inovação nas ações da escola. Uma das professoras da educação especial participava das reuniões do ciclo II, tendo em vista a inclusão de alunos surdos nessa faixa de

ensino. Nesse tipo de reunião a professora da educação especial ao que foi dado observar, apenas tomava conhecimento dos projetos que já haviam sido decididos pela direção, coordenação e professores do ensino regular visto que, por exemplo, na escolha do filme gerador do projeto para o terceiro bimestre, ela não opinou quanto à propriedade do mesmo para os alunos surdos.

2.2.2. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da Educação Especial

Segundo as duas professoras, elas se reuniam uma vez por semana, durante duas horas, para analisarem e discutirem o trabalho pedagógico que a escola desenvolvia com os alunos surdos, tanto o trabalho da sala de recursos como o dos professores do ensino regular que tinham esses alunos inseridos em suas classes, para discutir e buscar soluções para as dificuldades que tanto alunos como os professores pudessem estar encontrando durante as aulas. Planejavam e decidiam sobre palestras e outras atividades extracurriculares para o grupo de surdos, tais como os projetos de dança e dos grandes encontros de surdos. Esses encontros eram abertos à comunidade em geral, isto é, ao público interessado, bem como a todos os surdos da cidade, e tratavam de temas como: cidadania, drogas, ética, sexualidade, comunicação, acessibilidade e esportes. As professoras informaram que nesse horário também procuravam preparar os professores do ensino regular para receberem alunos surdos em suas classes.

Também era durante esse horário que elas costumavam trazer profissionais de fora da escola como, por exemplo, fonoaudiólogos. Ainda, durante a HTPC elas disseram planejar cursos e palestras com outros profissionais sobre deficiência auditiva para todos os professores da escola, e também organizavam atividades específicas para esses alunos (passeios, participação em encontros de surdos que acontecia na cidade, apresentação e competição do grupo de dança dos surdos em outras instituições tanto da cidade, quanto em outros municípios e até fora do estado de São Paulo).

É preciso, no entanto, prestar atenção ao período reservado às professoras da educação especial: esses encontros aconteciam uma vez por semana, das dez às doze horas. Como muitos professores trabalhavam em outras escolas é de se supor que dificilmente eles poderiam estar presentes no horário determinado pelas professoras da educação especial. Foi durante esse horário que pude fazer a entrevista com uma das professoras. Embora duas professoras estivessem presentes, falou apenas a responsável pelos encaminhamentos dos

alunos para as classes do ensino regular. A terceira professora encontrava-se em sala de aula. Também não apareceu qualquer outro agente da escola, como coordenador, diretor, ou professor do ensino regular. Segundo as professoras especializadas, todas as decisões referentes à educação especial são tomadas por elas e prontamente acatadas pela direção.

A minha participação na HTPC da educação especial deveu-se ao fato de que quando fui pela primeira vez à escola para me apresentar e apresentar o projeto de pesquisa, a vice-diretora fez questão que eu visitasse a classe especial. Lá, fui informada pela professora que quem decidia sobre a inclusão dos alunos surdos nas classes de ensino regular eram as outras duas professoras e que havia um horário em separado (HTPC) para elas discutirem as questões pertinentes aos alunos da educação especial e as outras questões já mencionadas no parágrafo anterior. Nesse dia, ainda, obtive autorização para participar da próxima HTPC e entrevistar as professoras da educação especial, com o objetivo de coletar dados mais específicos sobre o processo de inclusão feito na escola.

A HTPC das professoras da educação especial acontecia antes do período das aulas do período da tarde na sala dos professores, de modo que a professora da parte da manhã participava apenas de uma parte da HTPC. Nesse dia, essa professora não participou da atividade da HTPC. A participação, até mesmo no subgrupo, ficava, portanto, prejudicada.

2.2.3. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos professores do ensino regular ciclo II.

O objetivo da participação, na HTPC do ensino regular ciclo II, foi o de observar se e como as questões referentes à inclusão de alunos surdos eram tratadas durante essa atividade, pelos professores do ensino regular que contavam com esse tipo de alunos surdos em suas classes.

Os professores do ensino fundamental ciclo II se reuniam uma vez por semana, após o horário das aulas, por duas ou até três horas com a coordenadora pedagógica, na biblioteca da escola.

A HTPC do qual participei, ao final do primeiro semestre de 2003, teve por pauta a avaliação dos projetos que foram desenvolvidos no semestre, apresentação de propostas de projetos para o 3º bimestre e um exercício de reflexão a partir de um texto escolhido pela coordenadora pedagógica do ciclo II.

No início da reunião, a coordenadora observou que, a cada dia, o grupo de professores ficava mais desfalcado, que cada vez menos professores compareciam à HTPC, mas não aprofundou a questão e, também, nenhum dos professores presentes se pronunciou a respeito.

Na primeira parte da reunião os professores falaram sobre os projetos desenvolvidos no primeiro semestre cujo tema gerador havia sido “Fome zero”, fazendo uma avaliação bastante positiva do trabalho.

Para o 3º bimestre, considerando haver o mês do folclore (agosto), foi escolhido como tema gerador o filme “Menino maluquinho”, que já havia sido apresentado para os alunos na escola. Nessa reunião decidiu-se o conteúdo com que os professores das diversas disciplinas deveriam trabalhar, tendo em vista a interdisciplinaridade. Por exemplo: o professor de Matemática deveria trabalhar retas e ângulos e construir pipas com os alunos; as professoras de Português e Inglês deveriam abordar lendas e fábulas; o professor de Educação Física deveria realizar jogos e brincadeiras. O professor de Arte cuidaria da execução de objetos relacionados com o folclore junto ao alunado.

Durante a avaliação que foi feita sobre o filme a professora de educação especial comentou que os alunos surdos não gostaram do filme, pois não havia legenda e era muito infantil para eles, pois a idade dos alunos surdos incluídos no ensino regular variava entre 15 e 23 anos. Realmente esta observação foi muito importante para os outros professores refletirem, pois nas ações educativas com alunos surdos se tem observado que há uma tendência à “infantilização” desses alunos, uma clara manifestação do mito de que a deficiência os torna eternas crianças, esquecendo-se que a surdez é apenas uma das dimensões da vida e condição do aluno.

Na segunda parte dessa reunião a coordenadora procurou fazer uma reflexão com os professores a partir da pergunta: O que seria a escola dos seus sonhos?

Um professor respondeu e os outros foram complementando:

É uma escola que a cabeça do aluno tá dentro dela.

Alunos são felizes.

Que os alunos aprendem.

Que gostem da escola.

A Coordenadora prosseguiu com as perguntas:

Essa escola poderia ser concretizada?

Professores:

Basta ter alunos interessados, professores competentes.

O professor dá aula onde for, qualquer lugar.

Que os alunos valorizem e sejam valorizados.

Ser a extensão da família.

Ah! Mas tem cada família que o aluno vem para a escola para fugir dela.

Acho que conseguir trazer a família seria um sonho.

A escola seria um sonho se fosse em tempo integral.

Coordenadora:

Essa escola poderia ser concretizada?

Um professor respondeu:

Depende da vontade política.

Vários professores concordaram com ele.

Coordenadora:

Mas, uma escola como essa depende só da vontade do Governo?

Professor:

Vai ter que dividir uma parte do governo, uma parte do corpo docente e uma parte da família.

Coordenadora:

Como é que a gente faz para que na escola dos sonhos se sinta feliz? Vai ter que ter uma atividade desafiadora e programa a ser cumprido.

Professor:

Vai ter que conciliar as duas coisas. Olha os Projetos.

Coordenadora:

Como nossos alunos estão sendo avaliados com atividades desafiadoras?

Professor:

Participação e interesse.

A professora de Matemática intervém:

Gente! Tem que avaliar conteúdo, senão não dá, né? Eu penso que deve ser assim.

A seguir a coordenadora fechou a reunião, com a leitura do texto “A escola dos meus sonhos” de Rubem Alves.

O conteúdo dessa atividade parece dar algumas pistas sobre o que pensam os professores sobre a condução do trabalho pedagógico. A análise parece apontar que, para que

haja sucesso no processo educativo basta a vontade dos professores, dos alunos e de seus pais, como se não houvesse interferência de fatores externos, por exemplo, das políticas educacionais e das próprias condições de trabalho que o governo imputa aos professores. O direcionamento que a coordenadora deu à atividade e o posicionamento dos professores frente às questões por ela elaboradas apontam para uma ausência de pensamento crítico relativos às questões pedagógicas e ao reconhecimento da escola como um espaço de conflito, inclusive com os fatos relatados, por exemplo, a propósito do filme, não retomado para discussão. Evidentemente há a relevância do envolvimento dos agentes da escola, porém com análises mais densas sobre o dia a dia e mais abrangentes para abordar outras esferas de relação.

2.2.4. Os Conselhos de Classe e Série

Os Conselhos de Classe e Série são colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem (Artigo 2º do Parecer CEE no. 67/98 – CEF/CEM). Conforme os Artigos 21 e 22, desse mesmo Parecer, os Conselhos de Classe e Série são constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e que contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade devendo se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, ou quando convocado pelo diretor.

No caso dessa escola, no início do 3º. Bimestre de 2003, foi realizado um Conselho de Classe e Série para avaliar o trabalho desenvolvido pela escola no primeiro semestre. No dia da realização do conselho as aulas foram suspensas. A reunião foi na biblioteca, com a coordenação, os professores, uma das professoras da educação especial e os representantes de alunos (um de cada série).

No primeiro momento do Conselho a diretora apresentou aos participantes os resultados da avaliação feita pela Associação de Pais e Mestres (APM) sobre o andamento da escola no primeiro semestre, em relação aos conteúdos do ensino e os objetivos propostos pela escola, a participação da comunidade na escola, a manutenção do patrimônio e a implantação da Pedagogia dos Projetos. A direção também orientou os professores quanto aos registros a serem feitos no diário de classe, que eles deveriam cobrar dos alunos os relatórios escritos sobre as atividades desenvolvidas. Falou também sobre a necessidade de replanejar quando encontrassem dificuldades com alguns alunos ou classe, pois, segundo ela “*o currículo da escola não é uma coisa fechada, rígida.*”

Depois de fazer referência às faltas de alguns professores, passou a palavra aos professores presentes para que fizessem a avaliação quanto aos trabalhos realizados no primeiro semestre de 2003. Em seguida, passou a palavra para que os alunos representantes de classe também fizessem sua avaliação.

Após a manifestação dos alunos, a diretora retomou a palavra para dar o seu parecer sobre como os professores deveriam avaliar e atribuir menções aos alunos.

Essa escola adotava menções: A, B, C, e D. Para atribuir a menção ao aluno o professor deveria contemplar sempre três aspectos: cognitivos, atitudes e valores. Segundo a diretora “*o aluno deve ser sempre avaliado no todo.*” Por exemplo: o aluno não fez atividades de classe, mas participou de outras atividades da escola e isso deveria ser considerado na sua avaliação. Ela chamou a atenção dos professores para as incoerências que aconteciam na avaliação de alguns alunos. Um exemplo desses casos era quando o aluno tirava A em quase todas as disciplinas e ficava com C ou D em uma delas. Segundo a diretora, nesse caso era preciso que o professor que atribuiu a menção C ou D revisse sua avaliação, pois na sua visão essa situação refletia um problema que devia ser do professor, e não do aluno. Da mesma forma, se um aluno tirasse C em quase todas as disciplinas, e A em uma só delas, também era preciso rever a avaliação e verificar o ocorrido. Da sua perspectiva, era preciso ter cuidado ao se atribuir a menção C ao aluno, pois isso poderia prejudicar o aluno futuramente. A menção final dos alunos resultava do consenso entre os professores da classe, embora nas. Não parecia ser uma questão a ser posta em causa, mas seguir normas de conversas paralelas e comentários isolados os professores demonstrassem que não concordavam com a forma de avaliação adotada pela escola, mas também não contestaram o que a diretora havia exposto. Como se pode observar, a questão em foco não era a menção A, mas menção C e o risco que corria de análises de baixo rendimento da escola. Além disso, não se discutia, efetivamente, tais discrepâncias de avaliação, suas causas, suas manifestações padronização do alunado.

Nos Conselhos de Classe e série eram discutidos os casos de alunos com menção D em mais de uma disciplina, os casos com menção A em uma só disciplina e os casos dos alunos que precisavam ir para recuperação.

A escola adotava, ainda, uma ficha individual com dupla face em que constava, em um lado, uma série de itens sobre o comportamento do aluno, realização das atividades e

assiduidade, que deveria ser preenchido pelo professor. Do outro lado dessa ficha havia itens para a auto-avaliação, que, portanto, deveria ser preenchido pelo próprio aluno.

Nessa reunião dos Conselhos de Classe e série não houve qualquer referência ao desempenho dos alunos surdos inseridos nas classes comuns. Tais alunos, os da inserção total eram avaliados pelos próprios professores das disciplinas. No caso dos alunos da inserção parcial, com exceção da Matemática, Português, Arte e Educação Física - feita pelos respectivos professores - a avaliação dos alunos em relação às outras disciplinas do currículo, era feita pela professora da educação especial, na sala de recursos. Durante a reunião essa professora passava os resultados da sua avaliação para os professores do ensino regular, para que eles os registrassem na ficha do aluno.

O material usado pelos professores nessa reunião foram os diários de classe, onde se registravam os conteúdos trabalhados, as atividades desenvolvidas e o resultado do processo ensino aprendizagem, traduzidos em conceitos.

2.2.5. Reunião de Pais e Mestres

Ao final de cada bimestre era realizada a Reunião de Pais e Mestres, para que os pais tomassem conhecimento da situação escolar de seus filhos. Essa reunião era feita nas salas de aula: os professores, individualmente ou dupla, recebiam os pais nas suas respectivas salas de aula.

Antes da reunião do final do segundo bimestre, os professores receberam orientações gerais do professor coordenador, na própria sala dos professores. Eles deveriam dirigir-se para as respectivas salas com os boletins dos alunos em mãos, fazer com que os pais presentes assinassem o livro de presença. Deveriam, também, alertar aos pais quanto ao limite de falta, pois, ultrapassando o limite previsto na lei, haveria reprovação. Deveriam, ainda, explicar aos pais a forma de avaliação adotada pela escola (as menções) e também o significado das menções em cada disciplina. Além disso, deveriam solicitar a colaboração dos pais para com a escola no sentido de dividirem as responsabilidades, orientando seus filhos em relação aos estudos, assiduidade na escola e comportamento. O Coordenador não fez qualquer referência específica, ou deu qualquer orientação, para o caso dos alunos surdos inseridos.

A professora da educação especial participava acompanhando os professores na reunião com os pais dos alunos da inserção parcial, pois, neste caso, era ela quem trabalhava com os conteúdos disciplinas de Ciências, Geografia e História das 5^a e 6^a séries.

Nessa reunião os pais receberam dos professores os boletins de seus filhos com os dados completos sobre o desempenho e procuravam tirar dúvidas com os respectivos professores das disciplinas. A reunião transcorreu de forma tranquila e ao analisá-la tive a percepção que é uma reunião em que mais se cumpre uma obrigação de ambas as partes, tanto da escola como a dos pais.

Analisando-se o conteúdo das instruções, percebe-se a diferença do uso das menções em cada disciplina, mais um sinal que evidenciador a ausência de diretrizes comuns a todos os professores.

2.3. Os registros dos conteúdos das matérias pelos alunos surdos: o currículo para a inclusão

Todos os alunos surdos faziam os registros do conteúdo que os professores passavam na lousa. As duas alunas surdas da inserção total utilizavam um caderno para todas as disciplinas. Os dois cadernos eram bastante organizados, limpos e com letras muito bem traçadas. Os conteúdos registrados eram os mesmos dos outros alunos. Todos os professores conferiam e passavam visto nos cadernos, uma vez que todas as atividades realizadas pelo aluno eram consideradas na avaliação bimestral.

Os outros alunos, os da inserção parcial, também adotavam um caderno para todas as disciplinas, e todos os cadernos destes alunos, também eram bem organizados. Os cadernos com os registros feitos nas classes comuns eram utilizados nas aulas da sala de recursos com a professora da educação especial. Essa professora conferia os cadernos dos alunos e trabalhava por meio da LIBRAS as dificuldades que eles encontravam em relação ao entendimento do conteúdo das disciplinas.

2.4. O registro dos professores.

Todos os professores tinham um diário de classe onde registravam o conteúdo, as atividades realizadas e a presença diária dos alunos, bem como os resultados da avaliação. Na contra-capá de cada diário havia uma folha com nome e data de nascimento de cada aluno. No

caso dos alunos surdos, à frente de seu nome estava marcado “DA” (deficiente auditivo). Nesse diário também havia espaço para registros do comportamento dos alunos. Todas as atividades desenvolvidas na sala contavam para atribuição de conceitos aos alunos. Também as atividades extra-classe (festas, comemorações, exposição de trabalhos etc.) eram consideradas para efeito de avaliação dos alunos, uma vez que ela levava em conta para efeitos de avaliação não só a dimensão cognitiva, mas também as atitudes e valores. No caso dos surdos inseridos a única diferença que havia no diário de classe era identificação DA depois do nome.

Essa forma de registro diverso é uma pista forte para identificar ações que marcam a diferença entre os dois tipos de alunos, com o DA lembrando o professor a todo o momento quanto a sua condição inferior, dando pistas de que não precisavam ter registrados seus comportamentos para avaliação.

2.5. Organização do tempo e do espaço escolar para os alunos surdos

Como já se mencionou anteriormente, a escola adotava duas formas de organização para o atendimento pedagógico dos alunos surdos: a inserção parcial e a inserção total.

O encaminhamento dos alunos surdos para a classe especial ou ensino regular ciclo II era feito após avaliação pedagógica realizada pelas professoras da educação especial. Essa avaliação consistia em responder questões sobre conhecimentos gerais, conhecimento do Português (leitura e escrita, interpretação de texto, cópia, ditado) e conhecimento de Matemática (as quatro operações: adição e subtração - dezena e centena; multiplicação e divisão – unidade, dezena e centena). Também era verificado se tinham conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Na inserção parcial os alunos surdos da 5^a e 6^a séries do ensino fundamental eram matriculados no ensino regular, mas freqüentavam nas classes comuns apenas as aulas de Português, Matemática, Arte e Educação Física. No mesmo período, enquanto os alunos ouvintes assistiam às aulas de História, Geografia, Ciências na sala comum, os alunos surdos iam para a sala de recursos onde a professora da educação especial, trabalhava os conteúdos dessas mesmas disciplinas. Além disso, tanto os alunos da inserção parcial, quanto os da inserção total, em período diverso ao das aulas, duas vezes por semana, freqüentavam a sala de recursos, onde a professora da educação especial, trabalhava as dificuldades específicas dos alunos em relação ao conteúdo desenvolvido na classe comum e na classe especial.

Segundo a professora da sala de recursos, no período diverso ao das aulas, ela trabalhava aquilo que os alunos não entenderam tanto nas aulas assistidas na classe comum como nas aulas da professora da classe especial. Assim, no atendimento que a professora chamou de dificuldades específicas, ela auxiliava na leitura dos livros, na dificuldade com vocabulário e orientava tarefa. Também, a professora da classe especial, que trabalhava com os alunos da inclusão parcial, era responsável pela avaliação bimestral desses alunos. Os resultados dessa avaliação eram comunicados aos professores do ensino comum, coordenador pedagógico e diretor durante a realização dos Conselhos de Classe e Série. A inclusão total era feita a partir da 7^a série e, nesse sistema, os alunos freqüentavam todas as aulas nas classes comuns, mas, como já foi mencionado, também recebiam apoio pedagógico na sala de recursos com a professora especializada.

Uma das professoras da educação especial informou que os alunos que vêm transferidos de outras escolas são encaminhados inicialmente para a classe especial, que corresponde às séries finais do ciclo I (3^a e 4^a séries) do ensino fundamental. Conforme informação dessa mesma professora, já aconteceu da escola receber alunos oriundos de outras escolas para cursar a 5^a série. No entanto, como eles não apresentavam condições para acompanhar a série, iam primeiro para essa classe especial para depois serem inseridos nas classes da 5^a. Série do ensino regular. A professora citou, como exemplo, o caso de alguns alunos.

Assim, no ano de 2000, o aluno João² veio transferido para a 3^a série do ciclo I da escola. Em 2002, João ainda não estava preparado para ir para a 5^a série, ficou mais um ano na classe especial e, em 2003, foi inserido para a 5^a série do ensino regular.

Wilson sempre foi aluno da escola. Estudou na classe especial correspondente aos primeiros anos do ciclo I (1^a e 2^a série), depois foi para a classe especial da outra professora que correspondia aos dois últimos anos do ciclo I e precisou ficar mais um ano na classe especial.

Em 2003, três alunos foram encaminhados para o ensino regular. Um deles, além de chegar tarde, com cerca de 10 anos, estava em uma escola pela primeira vez. Três alunos da 6^a série vieram transferidos para essa escola em 2000, freqüentaram a classe especial equivalente às 3^a e 4^a séries e, em 2002, já estavam aptos a freqüentar a 5^a série.

² Os nomes dos alunos são fictícios.

Uma aluna da 7ª série sempre foi aluna na escola, mas também chegou com 10 anos, estudou nas duas classes especiais (1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª. séries) para depois ser encaminhada para o ensino regular, ciclo II.

A outra aluna (eram duas alunas) da 7ª série, veio da classe especial de outra escola, por volta de 1996/1997 e, também, freqüentou a classe especial. E 2001 foi para a 5ª série do ensino regular.

Conforme afirmou a professora da sala de recursos a maioria dos alunos inseridos no ensino regular passa pela classe especial ficando um, dois anos e, no máximo, três anos. A professora disse que nunca receberam, por transferência, alunos que tivessem ido direto para a 5ª série do ensino fundamental. Ou eles ficavam algum tempo com a professora da 3ª. e 4ª série, ou iam para a sala do tele-curso. Segundo, ainda, essa mesma professora, a proposta pedagógica da escola priorizava a aquisição da LIBRAS, visando o desenvolvimento de uma língua comum entre os surdos da escola. Esperava-se que, ao final de dois anos, o aluno apresentasse competência lingüística para iniciar o trabalho de aquisição da segunda língua. Nas 3ª e 4ª séries priorizava-se a aquisição da segunda língua: a Língua Portuguesa, esperando que ao final de dois anos os alunos estivessem aptos para ingressarem na 5ª série.

Analisando-se essas informações é possível apontar as ações de marcação dos alunos: a sua entrada na escola se dá mediante a triagem que já os rotula para o restante de sua trajetória.

Segundo as Novas Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2001), a educação especial deverá se organizar de duas formas dependendo das necessidades dos alunos. Uma dessas formas é a sala de recursos destinada a todo aluno que esteja matriculado no ensino regular, mas que precise de apoio pedagógico. Assim, nessa forma de organização, em um período os alunos freqüentam as aulas nas classes comuns e, em outro período, voltam à escola para receberem esse apoio na sala de recursos, com professor especializado. Aqueles alunos que, por suas próprias condições, ainda não puderem ser inseridos no ensino regular, devem ser matriculados em classe especial com outros alunos que apresentam a mesma deficiência, sob a responsabilidade de professor especializado naquele tipo de deficiência.

Nesse sentido, é possível que a sala de recursos dessa escola se aproxime muito mais da configuração de uma classe especial, para os alunos da inserção parcial, do que propriamente como sala de recursos, já que eles ficam a maior parte do período de aula nesse espaço, junto com outros surdos, que freqüentam só a classe especial, sob a responsabilidade de professor especializado.

Os alunos dessa modalidade de ensino, ou seja, os da inserção parcial, eram considerados aptos a freqüentar as aulas de Português, Matemática, Arte e Educação Física junto com os alunos ouvintes, mas não para freqüentarem as aulas das outras disciplinas. Dessa forma, o tempo e o espaço para eles assumem características diferentes do espaço e o tempo destinados aos outros alunos da escola.

De acordo com Gimeno Sacristán (2005) no espaço e no tempo escolares as possibilidades de vida dos indivíduos ficam cercadas e limitadas. Afirma o autor que “No espaço estamos e no tempo somos”. Cada atividade (recreio, comemorações, descanso, estudo) e a cada tarefa acadêmica (ler escrever, anotar o que o professor coloca na lousa, prestar atenção, desenhar) representam formas de utilizar o espaço e o tempo (Gimeno Sacristán, 1988 e Gimeno Sacristán, 2005). Tomadas as decisões e fixadas as seqüências estruturadas de tarefas como hábitos instituídos nas organizações escolares, estes reproduzirão a ordem do espaço e do tempo das salas de aula, a disposição interna da escola, a regulação do ano escolar, a seqüência das tarefas ao longo do dia, o papel dos professores e alunos. “Transformados em habitus, os usos do tempo e do espaço regulados adquirem tal autonomia que chegamos a perder a consciência que eles têm de nos dirigir” (2005, p. 143.)

Há uma grande diferença entre o espaço físico destinado ao ensino regular a ao ensino especial, tanto em relação aos cuidados com a aparência quanto em relação aos recursos materiais. O primeiro, na ocasião da coleta dos dados, carecia tanto de reparos (consertos, pintura) na estrutura física, quanto maior disponibilidade de materiais didáticos, para que realmente pudesse corresponder ao nome de sala ambiente. “As experiências vividas nesse território demarcada não são exatamente um motivo para se querer estar nele” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 145) A classe especial/sala de recursos muito bem cuidada tanto em relação à parte física quanto em relação à existência de equipamentos quanto de materiais pedagógicos, era marcada, no entanto, pela característica da deficiência dos alunos.

O fato é que o espaço não é só uma realidade física de algumas dimensões em que é materialmente possível ou não realizar determinadas atividades, mas ele constitui um nicho ecológico, isto é, representa algo para nós, nos afeta e envolve, não é neutro [...] é um âmbito em que nossa experiência fica associada (p. 145).

Assim, o espaço não é alguma coisa indiferente ao indivíduo, mas os afeta por sua presença e aspecto, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação ou não que produzem nos indivíduos as atividades possíveis de serem realizadas nele, enfim, pelo tipo de vida que permite. Nesse sentido, a escola precisa prestar a atenção às ações pedagógicas efetivadas relativas à dimensão do espaço, principalmente quando afirma ser favorável à educação inclusiva, pois como afirma Gimeno Sacristán (2005, p. 145) “[...] algumas vezes os espaços estão carregados de cultura, de significados coletivos que despertam naqueles que estão dentro deles, ou diante de sua presença, determinados valores e atitudes [...]”.

Foi nessa escola, então, com tais características, que dos dados foram coletados e estão relatados a seguir aqueles que focalizam ações e manifestações dos professores.

CAPÍTULO 3

OS AGENTES DA ESCOLA, SUAS AÇÕES E MANIFESTAÇÕES

No capítulo anterior, apresentei o delineamento da pesquisa e a organização dos dados sobre a escola a partir de seu Plano de Gestão no que tange à organização espacial e temporal em geral e descrevi as atividades coletivas desenvolvidas pela escola: a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), o Conselho de Classe, a Reunião de Pais e Mestres, entre outras situações que ocorreram no dia a dia da escola.

Neste capítulo, apresento a descrição e inicio a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas feitas com os professores do ensino regular e das observações das aulas desses mesmos professores.

Esses dados são relevantes para procurar compreender se e como está acontecendo a inclusão de alunos surdos nas classes comuns de ensino de uma escola pública estadual, pois em cada um desses conjuntos encontram-se dados que se cruzam e interagem conformando as ações pedagógicas no espaço escolar

Para efeito de método de análise dos dados obtidos procurei construir, a partir das leituras e releituras das entrevistas realizadas com os professores e das observações, três chaves de análise. Uma é relativa aos procedimentos de ensino adotados pelos professores, a segunda se refere às dificuldades que os professores afirmam encontrar quando se deparam com alunos surdos em seu grupo de alunos e a terceira é relativa às expectativas que os professores têm em relação a esses alunos quanto à aprendizagem das respectivas disciplinas. Essas três formas de organizar os dados para apresentação descritiva decorre da incidência de dados reiterativos e mais fortemente destacados no conjunto, seja por observação seja pela entrevista.

A primeira chave de análise - denominada procedimentos de ensino - foi construída destacando informações a partir das observações em sala e manifestações sobre o assunto de cada resposta dada pelos professores a cada pergunta da entrevista.

Para Marin (1996) o ensino é uma atividade social intencional que conjuga ações realizadas tendo em vista “[...] a transmissão de conjunto de elementos culturais valorizados, como conhecimentos sistematizados, crenças, atitudes, habilidades ou práticas os quais

compõem o currículo no âmbito intra-escolar” (p. 27). A figura central desse processo é o professor e o aluno é o outro elemento do processo. É o professor quem seleciona, planeja, organiza os conteúdos a serem transmitidos para os alunos na sala de aula. É uma atividade que sofre interferência de várias ordens e articula conhecimentos diversos. Assim, pode-se dizer que o ensino se caracteriza pelas interações entre professor e aluno na sala de aula, com todos os conhecimentos necessários para que a aprendizagem possa ocorrer.

Pacheco (1995) concebe o ensino “[...] como uma actividade com dois caminhos: o professor e o aluno inter-relacionados por um sistema de comunicação” (p. 57).

Segundo essa concepção, o ensino é uma tarefa que exige do professor um corpo de conhecimento e saberes especializados e uma atuação racional e individual, tornando-se necessária a aplicação de técnicas fundamentadas pedagogicamente que precisam ser adaptadas à situação concreta dos alunos. Há, ainda, nesta concepção, a dimensão subjetiva que engloba o afetivo, o emocional e o experiencial, elementos que constituem o mundo interno do profissional, conforme Pacheco (1995) e que tem influência na tomada de decisão dos professores, tanto na seleção dos conteúdos das disciplinas quanto na sua organização e o no modo de transmissão dos mesmos.

De acordo com esse autor, se existe uma relação interdependente entre o pensamento e a ação do professor, então cada professor se caracteriza pelo seu estilo e modo pessoal de ensinar. Assim sendo, o professor atua num contexto hipotético permanentemente incerto e problemático. A conexão entre pensamento e ação do professor exige o reconhecimento de que a atividade de ensinar coloca problemas de valores educacionais e de crenças sobre os alunos, a natureza da escola, relações entre professor e aluno, concepções de aprendizagem. Nessa direção, toda ação do professor baseia-se no seu próprio mundo cognitivo, ou seja, nos propósitos, intenções, crenças e construtos.

Neste trabalho, está-se considerando, portanto, os procedimentos de ensino como todas as ações, tomada de decisões do professor para desenvolver sua aula, isto é, tudo aquilo que ele faz em sua sala de aula ou o que ele faz também fora da sala de aula como, por exemplo, buscar informações e orientações com seus pares, especialistas ou cursos, palestras, organização de reuniões, horas para estudos e discussões sobre os problemas que encontra eventualmente no processo com o objetivo de transmitir aos alunos os respectivos conteúdos das disciplinas do currículo escolar, considerando uma situação concreta. Também foram

integrados, nesta chave de análise, comportamentos e ações dos professores e dos alunos que evidenciassem a existência de relacionamentos inter-pessoais entre eles que pudessem influenciar no processo de ensino, tanto a partir das observações como das manifestações dos depoimentos.

A chave de análise 2, resultou de várias dificuldades relatadas pelos professores a respeito de suas condições de trabalho com alunos surdos na classe comum. Por isso a chave 2 foi denominada “Dificuldades que os professores encontram nas condições de trabalho”. A palavra dificuldade vem do latim *dificultate* e significa, conforme o Dicionário Aurélio, estorvo, impedimento, obstáculo. Por exemplo, alguns professores afirmaram ser sua maior dificuldade, a falta de preparo, não saber a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou, ainda, a deficiência mesma do aluno. Nesse sentido, entende-se como dificuldade tudo o que os professores disseram nessa direção ou situações observadas que davam indícios que podem ser interpretados como obstáculos, ou mesmo impedimentos para a realização do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

A terceira chave de análise denominada “Expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos surdos, prosseguimento nos estudos e sobre as contribuições da escola para o futuro dos alunos”, foi construída a partir do que os professores, afirmaram durante as entrevistas sobre estes aspectos. A palavra expectativa vem do latim, *expectatus* que significa suposta esperança em probabilidade ou promessa. Neste texto, portanto, entende-se a palavra expectativa como manifestação da esperança, das crenças ou valores que os professores afirmaram ter em relação à aprendizagem dos alunos surdos, ao prosseguimento nos estudos e também em relação às contribuições que a escola poderia oferecer para o futuro desses alunos por representarem facetas norteadoras de suas ações, parte do *habitus*.

Todas as chaves construídas a partir do material coletado nas entrevistas são de fundamental importância, pois suas análises permitirão identificar as crenças, atitudes e valores dos professores do ensino regular a respeito dos alunos surdos, a partir de como se manifestam nos espaços da escola, sobretudo nas suas ações em sala de aula e manifestações discursivas.

Em seguida, numa tentativa de propiciar uma visão global dos dados detectados nas entrevistas com os professores e nas observações das aulas desses professores, eles foram

reunidos em quadros sínteses, que denominei Quadro-síntese 1: Procedimentos de ensino, Quadro-síntese 2: Dificuldades que os professores encontram nas condições de trabalho e Quadro-síntese 3: Expectativas dos professores em relação à aprendizagem, prosseguimento nos estudos e sobre as contribuições da escola para o futuro dos alunos surdos.

Para resguardar a identidade dos professores, cada um deles será identificado com a letra p maiúscula seguida de um número, barra e série em que atuava, por exemplo, professor P1/5ª série, professor P2/ 5ª e 6ª série, assim sucessivamente, até P10/7ª série.

Também com o objetivo de resguardar a identidade das professoras da educação especial, elas receberam as letras X, Y e Z.

Como todas as salas de aula, praticamente, tinham o mesmo mobiliário básico - mesa e cadeira para o professor, carteiras, mesas individuais ou mesas para trabalho em grupos, lousa, armários e estantes para guardar material didático, quadro mural para exposição dos trabalhos dos alunos, em três salas há vídeo e TV para as aulas do tele curso. Como as outras salas apresentavam problemas de conservação da construção e do material de uso dos alunos, ou seja, pintura das paredes descascadas, carteiras e mesas quebradas, lascadas, rabiscadas, exceto a sala da 5ª série que tinha carteiras de braços novas e a classe especial/sala de recursos, esses dados só serão mencionados nos itens seguintes quando auxiliarem a compreensão na análise dos dados.

3.1. Procedimentos de ensino dos professores do ensino regular de 5ª a 7ª série que contam com alunos surdos inseridos em suas classes.

5ª série

A professora de Português P1/5ª série lecionava havia cinco anos nessa escola. Tinha 29 anos e formação universitária de Licenciatura em Letras

A entrevista foi feita na biblioteca antes do início das aulas.

A leitura e a releitura dos dados da entrevista realizada com essa professora permitiram verificar que ela adotava alguns procedimentos, durante as aulas, que podem ser considerados como procedimentos de ensino de acordo com a definição adotada neste estudo.

Ela afirmou se esforçar para conversar com os surdos usando gestos, sinais, escrevendo na lousa, quando não sabia um sinal perguntava para os alunos, procurava escrever da maneira que os alunos pudessem entender:

[...] eu me esforço bastante em conversar com eles, mesmo. Eu não sei um sinal...é eu escrevo, pergunto pra eles, eles fazem e quando eu peço algum tipo de redação, por exemplo, eu escrevo da maneira que eles vão entender sem botar o verbo no passado, no presente, eu escrevo o verbo no infinitivo porque é o jeito que eles entendem e aí apesar dessa frase ta escrita e eles entenderem eu faço questão de refazer a frase por gestos”.

A professora afirmou dar conteúdos e atividades diferentes para os alunos surdos inseridos na sua classe de 5ª série, pois, do seu ponto de vista, havia conteúdos da sua disciplina que não interessavam aos alunos surdos.

[...] se eu vou dar uma atividade pra sala, um exemplo, é eu, vou falar de substantivo com 5ª série, para a turma do DA (deficiente auditivo) isso não interessa, então eu falo pra eles que pra eles aquilo lá não precisa, eu dou uma outra atividade, uma leitura de livro, uma palavra cruzada, um desenho, ou eu dou um livro pra eles fazerem algum desenho daquele trecho do livro que eles tão lendo...e pro restante da sala eu dou substantivo porque pra eles não seria..não tem porque eu ensinar substantivo pro DA agora, porque o interessante é eles aprenderem a ler o texto a compreender o que estão lendo, a ter acesso à palavras novas, a como escrever porque eles trocam muito, eles escrevem a palavra certa mais eles trocam as letras de lugar, então é isso que eu trabalho com eles.

Também afirmou que, durante as aulas, procurava dar um pouco mais de atenção aos alunos surdos, que se sentava ao lado deles para tirar suas dúvidas e que, depois de explicar uma atividade para a classe toda, explica só para eles:

[..] A gente tenta ensinar [...] Então os alunos que têm um pouco mais de dificuldade eu procuro tá dando um pouco mais atenção...sentando do lado, tirando as dúvidas...né, pra turma do DA.eu explico primeiro para a sala o que vai ser feito, eu vou dar uma redação...pra contar uma história, o que aconteceu.Por exemplo, uma narração, aí eu explico tudo pra sala o que eu quero a hora que eles começam a fazer eu junto o grupo do DA e vou explicar somente pra eles a mesma coisa que eu expliquei pra sala, entendeu? Tem todo aquele processo de ta escrevendo, passando o sinal...

Além disso, essa professora disse buscar ajuda com as professoras da educação especial e que treina gestos para poder ensinar.

“Ah, eu converso muito com a X sobre os alunos.Às vezes eu sinto que eu não dou uma boa aula pra eles[...] converso com ela com ela e vejo como é que eu posso ta fazendo.Pergunto essa palavra[...] qual é o gesto dessa palavra? Ela me passa eu treino..na próxima aula eu tento de novo[...].

As observações das aulas dessa professora confirmaram o que ela havia afirmado na entrevista. O conteúdo e as atividades eram diferentes para o grupo de alunos surdos; ela se dirigia ao grupo e também a cada um deles individualmente, numa tentativa de explicar a atividade que pretendia que eles desenvolvessem.

Na ocasião da coleta dos dados estava sendo desenvolvido na escola um projeto denominado Roda de Leitura. Esse projeto consistia na seleção, feita pela professora, de alguns livros de literatura infanto-juvenil distribuídos aos grupos da classe, os quais iam circulando pelos grupos, de modo que todos lessem todos os livros. A professora deixava cada grupo responsável para apresentar para a classe um dos livros que tivessem lido. No caso dos alunos surdos tanto os livros como a atividade eram diferentes. Nos livros havia mais desenhos do que textos escritos. E a atividade era fazer desenhos sobre o livro.

Eu não exijo muito deles, deixo bem à vontade porque acho difícil pra eles. Depois da leitura peço que façam um desenho sobre o livro.

Também foi observado que os alunos surdos eram bem mais velhos (15-21anos) que os demais da 5ª. Série. Essa diferença de idade se explica pelo fato de que esses alunos chegaram à escola para cursarem a 5ª. Série, já com defasagem de idade, mas como foram considerados inaptos para irem direto para esta série, precisaram, antes, cursar uma das classes especiais para depois irem para a 5ª série do ensino fundamental. Formavam um grupo à parte na classe, não havia uma organização dos alunos surdos de forma a favorecer, por exemplo, fazer leitura labial, pois estavam sentados em fileiras e na lateral da classe. É possível verificar aspectos relevantes da organização da escola no que tange aos alunos surdos: um período de observação, de necessidade de participar da classe especial para receber seu rótulo, ficar marcado na instituição.

A professora de Matemática, P2/5ª e 6ª séries, lecionava há 21 anos e há 17 nessa escola, com 44 anos completos. Era, portanto, uma professora bem experiente, com formação superior em Licenciatura em Matemática.

A entrevista com essa professora foi feita em sala de aula com alunos presentes. Ela explicou a eles que precisava conversar comigo por alguns minutos por causa do trabalho que estava fazendo - eu já havia explicado, anteriormente, qual era o meu trabalho – e depois ela distribuiu alguns jogos para os alunos. Houve completa colaboração dos alunos.

A leitura do material da entrevista e das observações feitas com essa professora permitiu verificar que ela adotava vários procedimentos de ensino, visando favorecer a aprendizagem de todos os alunos da classe, inclusive a dos surdos. Assim, no caso dos surdos, dava atendimento individual, ia até o grupo deles, escrevia no caderno de cada um deles, falava olhando para o aluno para que ele lesse seus lábios, escrevia na lousa o que explicava, usava desenhos, fazia pergunta aos alunos para ver se estavam entendendo, solicitava auxílio do aluno ouvinte que sabia a língua brasileira de sinais (LIBRAS), dava o mesmo conteúdo e ia mais devagar com a matéria.

[...] então eu procuro falar olhando bem pra eles, é...procuro algum aluno da sala que possa falar a linguagem dos sinais, faço bastante desenho na aula deles [...].

Quando foi perguntado à professora se a presença de alunos surdos na classe mudava a dinâmica, respondeu:

“Eu acho que o que altera lá e é o melhor pra eles, é o trabalho em grupo mesmo, como eu falei, porque daí eu posso pôr alguém que sabia falar a linguagem dos sinais com eles, ou eu mesmo escrevo no caderno, faço perguntas se entendeu [...].

Afirmou ir mais devagar com a matéria para atender o grupo de surdo e que não dava conteúdo diferente, mas que procurava ver a melhor maneira de ensinar um determinado assunto.

[..] eu tenho que ir mais devagar com a matéria, falando passo por passo do que eu to fazendo [...] às vezes eu largo da sala que já entendeu e vou lá no grupinho [...] Por exemplo, 5ª série é..eu vou dar um problema...agora eu tô trabalhando com frações e decimais, então eu penso como eu posso fazer, que desenho fazer, o quê eu posso escrever pra que eles entendam, porque eles não entendem a frase toda, então eu tenho que procurar coisas que chame a atenção deles, pra eles poderem saber o que eu to falando[..].

Para ajudar na avaliação, dava mais trabalhos para esses alunos.

[...] Às vezes até na avaliação eu penso e falo pra X, eu vou dar mais trabalho no grupo deles, pra vê se um vai ajudando o outro [...].

Pelas observações que fiz de suas aulas pude verificar que realmente ela utilizava vários procedimentos de ensino com o propósito de facilitar a aprendizagem. Ela organizava os alunos na sala, em forma de semi-círculo. Os surdos ficavam sentados na parte central do semi-círculo. Essa disposição do grupo de alunos na sala parecia favorecer tanto o estabelecimento de relações inter-pessoais entre os elementos da classe quanto a compreensão da aula, pois permitia que os alunos tivessem uma visão completa da sala de aula, dos colegas

e da professora. A desvantagem que poderia ser apontada nessa forma de organização seria a maior distância que se estabelecia entre os alunos e a professora de modo que isso poderia dificultar a leitura labial. Essa desvantagem, no entanto, era compensada pela forma de atuação da professora.

Algumas atitudes adotadas pela professora podem ser indicadores de sua preocupação com a aprendizagem dos alunos: ia até sua carteira, explicava com gestos, expressões corporais, escrevia no caderno, chamava os alunos até a lousa para explicar o que estavam fazendo e se haviam entendido, fazia desenhos, solicitava auxílio do aluno ouvinte que conhecia a libras e de um aluno surdo que tinha mais facilidade de comunicação e compreensão que os outros (conforme entendimento da professora).

6ª série

Observando as aulas da mesma professora de Matemática P2 /5ª e 6ª séries, na classe da 6ª série, cujos alunos surdos tinham idades que variavam entre 17 e 21 anos, verifiquei que os alunos estavam organizados de forma diferente da que encontrei na 5ª série. Na 6ª série, todos os alunos estavam sentados individualmente e enfileirados. Embora nessa classe fossem 4 alunos surdos matriculados, no dia da observação, só um estava presente. Esse aluno estava sentado na primeira carteira e no centro da sala e interagiu o tempo todo com a professora. Ao iniciar a aula, a professora apresentou-me e explicou à classe o que eu fazia ali. Um aluno ouvinte comentou que ela havia passado uma tarefa muito difícil. Ao que ela respondeu que a tarefa é sempre um pouco mais difícil *“porque é para pensar”*. Em seguida a professora escreveu o exercício da tarefa sobre raiz quadrada, na lousa. Logo que ela terminou de escrever o exercício, o aluno surdo fez um gesto para comunicar à professora que já sabia fazer, que era fácil. Mesmo assim, para explicar à classe, a professora retomou a matéria da 5ª série (potenciação) para mostrar aos alunos o que era raiz quadrada. A cada passo do exercício, o aluno surdo se antecipava aos demais, dando as respostas. A professora a cada resposta do aluno dizia *“tá vendo como ele sabe? Na prova tirou A, vou mostrar pra você, ele fez tudo sozinho sentado aqui na minha mesa”*. Quando perguntei sobre os outros alunos surdos a professora respondeu que estavam entre menções B e C, mas, que também muitos alunos ouvintes tinham esses menções. Informou que ia explicar de novo para todos os alunos e fazer uma outra prova para melhorar para aqueles que estavam com menções C e D.

Durante a explicação sobre a matéria, a maioria dos alunos procurava prestar atenção. Quando um aluno estava conversando, ou se ela percebia que ele não estava prestando atenção, delicadamente, mas com firmeza ela chamava o aluno pelo nome e dizia: “*Assim você não vai conseguir aprender e daí fica perdendo tempo, é isso o que você quer?*” No dia em que observei suas aulas na classe da 6ª série, verifiquei que ela manteve certo ritmo de trabalho: resolveu os exercícios da tarefa retomando o que eles haviam aprendido no ano anterior, escrevendo na lousa e explicando a matéria nova sobre Área das figuras planas. Em tudo o que ela explicava, procurava dar exemplos e escrevia as palavras chave na lousa. Em seguida, dirigia-se primeiro ao aluno surdo, e depois para a classe.

A diferença na forma da organização dos alunos nas 5ª e 6ª séries, pareceu não interferir nos procedimentos de ensino utilizados por essa professora, e nem na disposição dos alunos frente às atividades propostas. Tanto na classe da 5ª série quanto na classe da 6ª série, ela conseguia manter um ritmo de trabalho de modo que a maioria dos alunos ficava envolvida com as atividades. Talvez esse envolvimento dos alunos se devesse ao entusiasmo da própria professora e pela forma como ela concebia o ensino da disciplina. Na entrevista, ela afirmou que esperava que os alunos gostassem de Matemática, e que dar o conteúdo por ele mesmo não adiantava. Ela queria que os alunos estabelecessem relação daquilo que ela estava explicando com a vida prática, pois, no seu ponto de vista, esse era o caminho para que os alunos gostassem e passassem a ver a Matemática de outro modo, ou seja, que os conteúdos desenvolvidos na classe tivessem significado para eles.

A professora de Português P3/6ª série, lecionava há vinte anos e, nessa escola, há quatro anos. Tinha 40 anos, formada em Licenciatura em Letras. Era, portanto, também, experiente. A entrevista com essa professora, da mesma forma que com outras, foi feita na sala de aula enquanto os alunos faziam atividade, pois, segundo ela, seria muito difícil em outro horário. Mesmo conversando com ela previamente sobre os objetivos da entrevista, e o fato de já ter tido contato comigo durante o período de observação das suas aulas e na sala dos professores durante o horário do café, confessou ao final da entrevista que tinha ficado muito nervosa.

Analisando os dados de sua entrevista verifiquei que dos procedimentos de ensino que afirmou usar resumiam, basicamente, na escrita na lousa.

[...] eu escrevo na lousa o que eu quero e eles entendem né? E a partir de então fazem as atividades.

Disse buscar ajuda com as professoras de educação especial.

[...] e tem assim a professora X que me auxilia.

A professora disse, ainda, dar conteúdo diferente para os alunos, principalmente a gramática, que ela julgava difícil para os surdos. Era o mesmo procedimento que adotava a professora P1/5ª série que, também, julgava a gramática difícil e não precisava ser ensinada aos alunos surdos. Assim, quando foi perguntado se havia diferença no conteúdo programático para esses alunos, a professora respondeu.

Ah...tem sim, principalmente a gramática [...].

Afirmou ainda que se dava muito bem com os alunos, pois esses alunos tinham um lado afetivo muito forte.

[...] eles são legais...me dou bem com eles [...] Eles têm assim um lado afetivo muito forte, então eles também, eles também batalham, eles ajudam muito. Tem que ter uma ajuda mútua.

Nas primeiras aulas que observei da P3/6ª série, os alunos deveriam selecionar e copiar receitas típicas para a comemoração do mês do folclore. Duas alunas surdas, presentes nesse dia, auxiliadas por duas colegas ouvintes que conheciam a língua dos sinais, colocavam seus cadernos de Matemática em dia. A professora ficou sentada à mesa e os alunos se dirigiam até ela, vez por outra, para que ela verificasse e fizesse a correção da atividade, se fosse o caso. A professora explicou que não havia dado essa atividade para os surdos porque, no dia da comemoração, seria servida comida típica para os pais e esses alunos teriam dificuldade em participar dessa atividade.

Em relação a essa situação é preciso chamar a atenção para alguns aspectos, a meu ver de suma importância para o processo da inclusão. Os alunos surdos foram excluídos em dois momentos. Em primeiro lugar foram excluídos no interior da própria classe, quando não foram solicitados a desenvolver o mesmo tipo de atividade que os demais alunos qual seja, uma atividade que pode ser considerada bem simples, pois consistia em selecionar e copiar receitas típicas, atividades que tinham plenas condições de executar. Esse tipo de atitude da professora permitiu a formação de dois grupos diferenciados de alunos na classe: um grupo de alunos surdos e outro de alunos ouvintes. Essa separação dificulta ou mesmo pode impedir o estabelecimento de relações inter-pessoais entre os dois grupos de alunos, isto é, surdos e ouvintes, embora isso fosse possível, pois como já foi mencionado, alunas ouvintes ajudaram

as alunas surdas colocar o caderno de Matemática em dia. Isso mostra que os alunos ouvintes poderiam trabalhar com os alunos surdos num sistema de cooperação mútua, o que propiciaria o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito entre os dois grupos. Além disso, poderia, também, ajudar na aprendizagem e melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes.

Outra atitude tomada e que precisa ser analisada com profundidade foi a exclusão antecipada dos alunos surdos da festa da escola, visto ser esse um momento importante no processo de inclusão, pois os alunos surdos teriam a oportunidade de interagir não só com seus colegas, mas com outros agentes da escola e de fora da escola (pais) aumentando, assim, o seu círculo social. Essa decisão prévia do que é ou será fácil ou difícil para o aluno surdo, antes mesmo de ele ter a chance da experiência, ou de vivenciar uma situação, parece-me ser indício da existência de uma crença na incapacidade de aprendizagem social desse tipo de aluno. Além disso, essa atitude poderia ser interpretada como uma decisão baseada no preconceito e na discriminação em relação a esses alunos que não devem participar da mesma atividade escolar que os alunos ouvintes simplesmente pelo fato de apresentarem a deficiência.

No outro dia que retornei à classe, duas alunas ouvintes estavam aplicando uma prova nos demais alunos ouvintes da classe, como parte da atividade Roda de Leitura, que, segundo a professora consta de um projeto já relatado no item da professora P1/5ª série. A professora explicou como funcionava a Roda de Leitura. Ela selecionava cinco livros de histórias diferentes e os distribuía nos grupos. Quando os alunos terminavam a leitura, cada grupo ficava responsável pela apresentação sobre o livro para a classe. Em seguida, dois alunos chamados pela professora “professores por um dia”, aplicavam uma prova na classe. Para os surdos os livros selecionados eram mais simples e mais ilustrados, e a atividade solicitada era a de fazer desenhos sobre livro que tinham lido, exatamente o mesmo procedimento da professora P1/5ª série com os alunos surdos da 5ª série. Eles não foram, como os outros, submetidos à prova. Enquanto os grupos de alunos ouvintes resolviam a prova sobre o livro apresentado, o grupo dos surdos tinha nas mãos os livros a eles destinados, de fato bastante ilustrados e com pouca escrita. Folheavam e conversavam entre eles usando a língua dos sinais, e não tomavam conhecimento do que estava acontecendo na sala. Nem uma vez a professora se aproximou do grupo para verificar se estavam ou não realizando a atividade proposta.

Terminada a prova, as alunas professoras tomaram seus lugares e a professora foi à lousa explicar o verbo louvar no presente do indicativo e no presente do subjuntivo. Escreveu a conjugação na lousa e leu para os alunos. Não foi observada nenhuma forma alternativa de comunicação e nem por uma vez a professora se dirigiu, ou se aproximou dos surdos, para verificar se eles haviam entendido a explicação.

As suas aulas transcorriam da seguinte forma: escrevia o assunto na lousa e explicava para a sala. É preciso lembrar que um dos fatores importantes no processo de inclusão é o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas na sala e, também nas atividades da escola, caso contrário, essa situação pode favorecer ou manter a separação dos alunos surdos do grupo classe.

Assim, considerando os procedimentos adotados pelas duas professoras de Português, a professora P1/5ª série e a professora P3/6ª série parece que elas têm uma percepção equivocada ou, ainda não clara, do significado da inclusão de alunos deficientes no ensino regular. Para se incluir é preciso, sim, considerar as diferenças dos alunos para desenvolver estratégias de ensino que permitam a integração desses alunos no grupo. Ao se colocar simplesmente o surdo na classe do ensino comum sem considerar as suas dificuldades decorrentes da deficiência, a escola nada mais fará do que legitimar a sua incapacidade. Além disso, o simples fato do aluno surdo estar na classe comum não garante a ele a igualdade do acesso aos conhecimentos. Por isso

Devemos ser cautelosos para não admitirmos uma idéia falsa de escola democrática. Ela será cada vez mais democrática, à medida que a todos acolher, educar e ensinar, respeitando as diferenças individuais e, principalmente, estimulando o desenvolvimento da capacidade dos alunos em aprender a aprender, independentemente do lugar em que o alunos estejam matriculados” (Capellini & Mendes, 2004)

O projeto Roda de Leitura da 6ª série era, em parte, igual ao da 5ª série. Os alunos deveriam ler os livros selecionados pela professora e depois escolher uma para fazer uma exposição sobre o livro para a classe, enquanto os alunos surdos das duas séries deveriam fazer desenhos. Na 6ª série houve uma atividade diferente, a aplicação de uma prova à classe por duas alunas “professoras por um dia”. Essas alunas fizeram algumas perguntas sobre o livro que haviam apresentado à classe para os alunos surdos responderem. Terminado o tempo determinado, as alunas recolheram as provas e entregaram-nas à professora, mais uma vez confirmando a existência de dois grupos de alunos na sala de aula, “Por isso, as aulas seguem como se fossem só para alunos ouvintes; a surdez é esquecida” (Tartuci, 2001, p. 8)

5^a, 6^a, e 7^a séries

O professor de Arte P4/, 5^a, 6^a e 7^a séries, lecionava há 17 anos e há um ano nessa escola, também experiente, com idade de 38 anos, possuía formação tripla: Arquitetura, Artes Plásticas e Pedagogia.

Analisando as suas respostas, percebi que ele disse procurar utilizar alguns procedimentos de ensino visando favorecer o aprendizado dos alunos tais como, por exemplo, procurar aprender os sinais, fazendo algumas vezes o uso de mímica para melhorar sua comunicação com os alunos.

[...] o jeito da aula, claro que automaticamente quando eles estão na sala eu tenho que ficar mais atento à explicação. A explicação pra eles é um pouquinho diferente porque muitas vezes é por mímica [...].

Ele afirmou dar o mesmo conteúdo e considerar o esforço do aluno e não o resultado, mas achava que havia uma diferença quanto ao andamento da matéria.

[...] o andamento de uma sala que não tem deficiente, o processo de você...a passar o que vai fazer a atividade tá? É mais rápido agora quando você tem deficiente você tem primeiro atender aqueles que...não que eu faça diferença, mas é que você passa rápido pros alunos que não têm deficiência, depois você automaticamente atende um a um que são poucos, né? Dá pra atender um a um e passa a atividade que é pra ser feita.

O professor P4/5^a, 6^a, 7^a série aparentemente tinha consciência da diferença existente entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, e procurava adequar o ritmo da aula às necessidades do primeiro e procurava preparar melhor a sua aula.

A gente não quer discriminar porque é deficiente, quer dar tudo a mesma coisa, mas tem criança deficiente com não deficiente então, muitas vezes, a gente tem que levar em consideração no caso essa...essa deficiência deles a gente tem que preparar melhor as aulas [...]

Parece que esse professor reconhecia que os alunos surdos têm a mesma capacidade de aprendizagem que os outros alunos, mas tinha, também, consciência das dificuldades que poderiam surgir durante as aulas.

A sala de Arte apresentava-se como um ambiente estimulador da aprendizagem do alunado. A parede próxima à entrada da sala e a parte externa da porta eram pintadas. A sala toda era decorada com muitas peças coloridas feitas pelos alunos, utilizando materiais de sucata. Os vitrôs da sala eram também decorados. Havia mesas próprias para trabalhos em

grupos e bancadas com pia, além de algumas plantas. A forma de organização dos alunos na sala poderia favorecer, não só a aprendizagem da matéria, mas também, o desenvolvimento da criatividade e de relações sociais entre os alunos com base na cooperação, socialização de materiais e idéias, e no respeito mútuo, importantes para formação de todos os alunos.

Observando as aulas desse professor, verifiquei que os alunos eram organizados em grupos, mas parecia não haver uma preocupação com a localização dos alunos surdos na sala. Os alunos surdos formavam um grupo e ficavam no fundo da classe ou no meio da classe, mais próximos do professor, mas não de frente para ele. O professor escrevia o conteúdo ou as atividades do dia na lousa e depois explicava para a classe, procurando dar vários exemplos sobre o que estava falando, desenhando na lousa, e depois ia até os grupos. Às vezes os alunos solicitavam a presença do professor em seu grupo.

Devido à dificuldade com o material para as aulas de Arte, o professor incentivava o cuidado com os materiais existentes na classe e importância dos alunos compartilharem os que dispunham na sala e trazerem de casa aqueles materiais que pudessem ser úteis para o andamento das aulas. Ele demonstrava valorizar trabalhos dos alunos fazendo exposições dos mesmos, fotografando, decorando a sala de aula e a escola, ao mesmo tempo que procurava manter uma ordem na classe controlando, por exemplo, o barulho. Quando julgava que os alunos estavam fazendo muito barulho, batia com toda força no armário de aço existente na sala.

A professora de Ciências P5/7ª série, lecionava há 14 anos e há 5 nessa escola, estava com 39 anos e tinha Licenciatura em Ciências.

Com a leitura da entrevista dessa professora foi possível detectar, dentre os procedimentos de ensino relatados, um padrão básico segundo o qual fazia a explicação da matéria procurando olhar para os alunos surdos.

[...] quando eu estou falando, explicando procuro tá olhando pra eles, para ver se pelo menos eles fazem a leitura labial.

Disse usar filme legendado, pranchas, escrever a matéria na lousa.

Sim, quando eu levo filme que vou passar, né, eu tento levar o legendado...se for pra eu alugar um filme eu vou alugar um legendado pra eles...e tentar sempre passar, assim eu tenho as pranchas audiovisuais, então né? quando eu tô explicando determinada matéria, na 7ª série eu trabalho o corpo humano, então sempre estou mostrando nos desenhos é assim que eu trabalho e procuro sempre

estar passando o texto na lousa, coisas que pra outra sala, às vezes, eu não faço, né eu só explico...mas eu sei que naquela sala eu tenho que dar um texto porque senão as meninas vão ter dificuldade [...]

Em relação ao conteúdo programático, disse ser o mesmo para todos os alunos. Apontou que, ao ter uma dificuldade, conversava com a professora que trabalhava com eles na sala de recursos. Afirmou, ainda, colocar as duas alunas surdas sentadas juntas para dar mais atenção a elas:

Então, tento, porque coloquei as duas dentro de um grupo só até para tentar dar uma atenção maior.

Talvez, se fosse adotado outro tipo de procedimento, como por exemplo, colocar essas alunas no grupo de ouvintes, dando atenção quando o grupo precisasse de ajuda, houvesse mais produtividade, no que tange a favorecer a interação e a cooperação entre os dois grupos de alunos, ainda mais que ela afirmou existir um bom relacionamento entre os alunos ouvintes e surdos.

[...] eles se dão super-bem com os colegas da sala, em intervalos da escola com os demais colegas da escola, então em questão de relacionamento não tem problema nenhum[...]

Observando as aulas dessa professora pude perceber que as duas alunas surdas estavam sentadas juntas, no centro da sala, de um jeito que não podiam ver de frente o rosto da professora, a uma distância de uns cinco metros, enquanto os outros se distribuíam em grupos ou individualmente, sentados na bancada, próximos à professora. Durante as observações dessas aulas não verifiquei qualquer movimento de aproximação por parte da professora em direção às duas alunas e, delas em direção à professora. Também não foi usada outra forma de comunicação que não fosse a oral ou escrita. Embora, em vários momentos da aula, a professora tenha se dirigido aos alunos ouvintes, para fazer perguntas sobre o que estava ensinando. Nem uma vez perguntou às alunas surdas.

A professora de Geografia P6/7^a, tinha 40 anos e série lecionava há 11 anos e estava há 03 anos nessa escola. Era bem experiente, porém sua licenciatura era menos específica pois era formada em História.

Sua entrevista foi feita na biblioteca antes da professora entrar em classe. Lendo sua entrevista pude perceber que adotava aula expositiva (falava para a classe toda) a escrita com apoio de imagens (desenhos e figuras) e gestos para comunicar o conteúdo do ensino.

[...] eu falo pra classe toda mais eu depois eu vou, me dirijo a elas. Apesar de ser uma classe que tem um número pequeno de alunos, apesar de alguns alunos serem bem agitados, né, mas eu consigo me dirigir a elas e através de mímica, através de escrever o que eu quero mostrar na lousa uma imagem e tal, eu consigo transmitir a elas o que eu quero e elas nem sempre conseguem fazer

Quanto ao conteúdo, disse ser o mesmo para toda a classe, e que não levava em conta a deficiência das alunas.

Não, não levo em conta. Me dou conta (risos) dentro da sala de aula, que eu preciso de alguma forma incluí-las na minha aula [...]

Afirmou procurar ajuda com a professora da sala recursos e ser confortada por essa professora em relação às suas aulas.

[...] a professora X acaba me confortando dizendo que minhas aulas são boas [...] as minhas aulas acabam ajudando a elas porque eu planejo minhas aulas e levo muito em conta a reflexão, a imagem pra todos os alunos. [...] fala que as minhas aulas são boas pra alunos que têm deficiência, mas eu não sei se são realmente.

Disse haver diferença entre o trabalho em uma classe só com alunos ouvintes e aquelas que têm alunos deficientes.

Há diferença... porque eles não falam, eu dou aula expositiva, explico qual será a atividade do dia, eles não me ouvem... eu tenho que de alguma forma me dirigir a eles em particular [...].

Para essa professora, os alunos surdos acabam sendo excluídos dentro da sala. Verifica-se ela tem consciência de que embora os alunos surdos estejam presentes na classe, não fazem parte do grupo.

[...] De certa forma eles ficam excluídos mesmo dentro da sala de aula junto com os outros alunos que ouvem.

Para ela

(..) a inclusão apesar de ser boa de uma certa forma ela não está sendo bem feita porque eles acabam sendo excluídos dentro da sala de aula pelos alunos e pelos próprios professores pelo sistema da aula, pela didática da aula porque a gente não se sente, eu não me sinto capacitada pra dar aulas a eles.

Quando a professora foi trabalhar o tema relativo às regiões do Brasil, os alunos deveriam localizá-las no mapa. Primeiro ela distribuiu aos alunos o texto sobre o assunto, em seguida deu uma explicação geral para a classe sobre a atividade. Circulou pela sala para atender os alunos em seus devidos lugares. Os alunos estavam enfileirados dois a dois e as alunas surdas estavam juntas. Quando sentiam dificuldade com a atividade chamavam a

professora e a comunicação era por meio de gestos pois a professora não sabia se comunicar por meio da LIBRAS.

A Professora de História P7/7^a série lecionava há 25 anos estava com 51 anos. Tinha Licenciatura em História. Nessa escola estava há apenas três meses, em substituição à professora da matéria. Mesmo assim, considerei importante incluí-la neste estudo, pois essa situação é comum na rede pública podendo ser um dado importante para o estudo sobre o processo de inclusão dos surdos nas classes de ensino regular. A professora afirmou não haver diferença de conteúdo da matéria para esses alunos, mas sentia que deveria ser diferente.

Não, mas eu sinto que deveria ser diferente porque eles são diferentes. Não eu não faço diferença, mas se eu tivesse uma sala só com aluno deficiente auditivo eu teria que estar preparada para aquela sala, eu não poderia entrar para dar uma aula como eu dou para os outros, eu teria que estar bem preparada para dar aulas pra eles, como tem professores aqui que trabalham mesmo mais com turmas assim, então elas estão bem preparadas para isso aí..

A professora disse que esses alunos são interessados, participativos e não dão trabalho.

[...] eu acho que eles são alunos interessados, são aluno participativos, não são alunos que dão trabalho [...].

Observando-se as aulas da professora P7/7^a série, teve-se a impressão de não existir preocupação com organização dos alunos surdos na sala e nem dos outros alunos ouvintes. Cada um sentava onde queria e com quem queria. Aliás, os alunos ouvintes dessa classe se mantinham nos mesmos grupos, em todas as aulas, distribuindo-se como queriam nas salas de aula. As duas alunas surdas estavam sentadas juntas, no fundo da sala, embaixo do ventilador ligado, de lado para a professora, de forma que nem a leitura labial as alunas poderiam fazer.

Talvez fosse prudente se prestar mais atenção à organização dos alunos em sala de aula, visto que a disposição dos mesmos na sala não é elemento sem importância no processo educativo, pois a organização do espaço escolar não é neutra, mas pelo contrário expressam simbolizações e idealizações de uma cultura (Escolano, 2001, p. 35). Deixados muito à vontade, os alunos tendem a se juntar de acordo com seus interesses e, se o interesse for outro, alheio àquele tratado na aula, certamente não haverá benefícios nem para o professor nem para o aluno.

A forma como os alunos se distribuía no espaço físico parecia caótica e descuidada. Havia, bem no centro da sala, uma mesa com cadeiras sobre ela, dando uma aparência de descuido com o ambiente educativo.

Enquanto a professora escrevia a matéria na lousa, as alunas surdas copiavam e conversavam ao mesmo tempo. Poucas vezes dirigiam o olhar para a professora, durante a explicação da matéria. Também a professora, enquanto explicava a matéria, muitas vezes virava-se para a lousa, para ler o que havia escrito e, nesse momento, as alunas perdiam totalmente o contato visual com ela, perdendo assim, informações que poderiam ser preciosas para o entendimento do que estava sendo ensinado.

Os alunos, em geral, não prestavam atenção na aula: uns conversavam, dois foram colocados para fora da sala por causa da indisciplina, e havia até uma aluna pintando o olho da outra durante a aula sem que houvesse qualquer intervenção por parte da professora. Diante de uma situação como essa, cabe a pergunta: que processo de inclusão é esse, que não inclui, nem o surdo, nem o ouvinte normal? De que adianta tirar o aluno da classe especial para inseri-lo num ambiente de ensino e de aprendizagem caótico como o que observei em que apenas se cumpre uma formalidade?

A Professora de Inglês P8/7^a série, lecionava há 12 anos e há um ano nessa escola. Tinha 46 anos e duas Licenciaturas: Letras e Pedagogia. Analisando o conteúdo de sua entrevista verifiquei que ela disse procurar se comunicar com os alunos, dar atendimento individualizado, e a explicação geral, que escreve o que é para fazer.

[...] eu procuro me comunicar com eles [...] às vezes eles perguntam o que é pra fazer eu escrevo o que é pra fazer [...] eu faço assim atendimento bem individualizado. Vejo a dificuldade de um, a dificuldade de outro, eu explico no geral, vou na carteira.

Ensina o inglês por meio da escrita e gestos.

É porque eu dou aula de inglês, eu não posso ler, falar assim, a construção das palavras, então só mesmo através da escrita e do gesto.

A professora afirmou ser diferente trabalhar com alunos surdos, porque eles também ensinam o professor.

É diferente, até porque esses alunos, eles já me ensinaram algumas coisas que eles sabem, então escrevem e fazem gestos [...].

Essa professora afirmou que discute as dificuldades na sala dos professores quando cada um conta o que faz na sala de aula com esses alunos. Afirmou, também, que não procura ajuda com as professoras da educação especial e que só na reunião do conselho de classe fica sabendo pelas professoras especialistas como os alunos estão.

Eu não converso com a professora de DA. Só quando tem reunião de conselho, quando faz o conselho, ela que fala como eles estão, se estão melhorando, o que estão aprendendo, mas conversar assim com a professora, não.

Disse, ainda, achar melhor os alunos estarem misturados (surdos e ouvintes), pois os que ouvem e falam ajudam tanto o professor quanto os alunos surdos.

Ah, eu acho melhor ser assim misturado, não só com a deficiência auditiva, nem só também aqueles... porque aqueles que são assim crianças normais, falam, escutam, eles ajudam também a aluna ah, professora ela ta chamando, porque, às vezes, você não ta vendo né, ela ta chamando, então eles ajudam também, eles sentam com os outros pra tirar dúvidas, eu peço também, olhe sente com ela porque pra fazer a atividade.

Nas aulas que observei, a professora colocava um aluno ouvinte ao lado das alunas surdas para auxiliá-las nas atividades de classe. Esse aluno ouvinte ajudava as colegas lendo o texto, frase a frase, palavra a palavra e explicando com sinais. Enquanto isso, outros alunos cantavam, gritavam chamando uns aos outros, saíam e entravam da sala quando queriam sem pedir à professora, que, por sua vez, não se alterava, parecia que ignorava o comportamento inadequado que eles apresentavam. Sentada à mesa, fez a chamada, perguntou pelos alunos que faltaram. Depois foi até à lousa, leu o texto em inglês, palavra a palavra e ia mostrando na linha de baixo a sua tradução como mostra o exemplo:

During all Summer, the ants

Durante todo o verão, as formigas

Were working restlessly, gathering

Estavam trabalhando sem descanso juntando

All food they could, while they were busy

Toda comida que podiam enquanto estavam ocupadas.

Uma das alunas surdas passou a aula copiando o texto e perguntando para o colega ao seu lado.

Terminada a leitura, a professora caminhou pela sala, tirando dúvidas, sem, porém, se deter muito tempo nas carteiras, apenas passando por elas. Só uma vez aproximou-se das alunas surdas.

Em certo momento se aproximou de mim e disse: *Ela é bem organizada, copia da lousa, procura fazer a tradução, mas não fala, ela não escuta.*

Quanto à explicação diferente que a professora disse usar, em nenhum momento verifiquei na prática. Observei que essa professora falou muito pouco durante as aulas, limitando-se praticamente à leitura do texto e do que era para os alunos fazerem e a circular pela sala.

A professora de Português P9/7^a série, lecionava há 16 anos e, nessa escola, há quatro anos. Estava com 51 anos e havia feito duas licenciaturas: Letras e Pedagogia.

Essa professora disse escrever na lousa tudo o que falava, gesticulava mais e explicava também com o corpo.

[...] eu tenho o maior cuidado de tudo que eu falo escrever na lousa...também.Além..., ah e gesticulo mais também que eu fico com receio de que elas não estão entendendo, então eu prefiro sempre tá...explicando bem assim, com o corpo todo não só com a voz.

Outro procedimento de ensino mencionado foi o uso de filme legendado.

[...] se vai passar um filme, trazer um filme legendado, não só dublado.Os alunos gostam de filme dublado, eles evitam de ler, mais a gente já lembra, mas tem deficiente auditivo na turma precisa se legendado também.

Disse discutir com as colegas para ver se o processo estava sendo eficiente e buscar ajuda com as professoras da educação especial.

Procuro, procuro conversar com as especialistas da área [...].Aqui na escola , A professora X sempre muito, super disponível sabe? Pra dar informação, pra ir indicando livros, trazer palestras.A professora X tem um trabalho muito bom com a gente aqui viu? Dá suporte mesmo pra gente ta trabalhando com os DAs.

Para essa professora, os alunos ouvintes tentam se aproximar das alunas surdas, mas elas tendem a ficar afastadas. Por isso ela considerou que a escola pode contribuir para a sociabilidade dessas alunas. Quando foi perguntado em que a escola poderia estar contribuindo para o futuro desses alunos, respondeu:

Acho que em muita coisa, principalmente assim da parte da sociabilidade, então o convívio, apesar que eu sinto assim que essas alunas deixam um pouquinho assim afastadas, mas o pessoal se envolve muito querem se aproximar né, então essa parte eu acho que vai ser muito bom pra eles.[...] Os outros se aproximam deles, não eles que se aproximam.

Como nas outras aulas que observei, aqui também parecia não haver uma preocupação com a arrumação dos alunos na classe: dois alunos ficavam nas carteiras da frente, no meio da classe; dois grupos de cinco alunos cada, organizados nos cantos extremos da sala; dois alunos na lateral direita, nas primeiras carteiras, uma aluna sozinha à esquerda da sala; dois alunos estavam sentados na primeira carteira e no centro da sala; e as duas alunas surdas estavam sentadas juntas na segunda carteira da segunda fileira. A professora, em nenhum momento, interferiu no comportamento da classe, cada um fazia o que queria. Iniciando a aula começou a escrever na lousa o conteúdo e as atividades do dia. Na lousa escreveu:

Índice temático: Fábulas

Leitura compreensiva

Interpretação

Produção de texto

Em seguida, se dirigiu a cada aluno da sala e entregou uma folha com cópia da fábula “A coruja e a águia” e uma folha de caderno em branco, onde os alunos deveriam fazer as atividades, que seriam recolhidas ao final da aula, para efeito de avaliação.

Voltou para a lousa e escreveu as seguintes instruções:

1-Ler a fábula com atenção.

2- Reescrever fábula com suas palavras (o que você entendeu).

3- Escreva uma moral para a fábula.

4- A partir da moral desta fábula escreva (invente) outra fábula.

As alunas surdas, sentadas juntas, tentavam entender o que estava sendo pedido. Discutiam entre elas, mostravam as palavras e tentavam entender seu significado, por meio da língua de sinais e escreviam no caderno. Elas solicitaram a explicação da professora, que tentou se comunicar usando gestos. Em seguida, a professora se dirigiu à classe e explicou as atividades. Apenas cinco alunos, incluindo as duas surdas, prestavam atenção às explicações da professora.

A aula transcorreu em meio ao barulho: um cantava, uns faziam batucada na mesa, outro gritava o nome do colega, saíam da sala, alunos de outra sala entravam para conversar com os colegas, atiravam a mochila para outro lugar, jogavam bolas de papel, uns fingiam ler

o texto, um aluno ficou em pé encostado na lousa para fazer a leitura, outra sentou sobre a mesa. A professora chamou a atenção de um aluno dizendo que ele precisava fazer a atividade, pois estava precisando de nota, mas o aluno não deu atenção a ela.

As alunas surdas tentavam fazer a atividade copiando os exercícios da lousa deixando espaço entre eles para as respostas. O primeiro exercício era para ler a fábula com atenção, mas elas, ao que parece, não entenderam e copiaram a fábula no primeiro espaço que deixaram. Isso fez com que eu levantasse a hipótese de que elas estavam habituadas a fazer exercícios de cópia de textos, o que é freqüente na escola, principalmente quando se trata de alunos deficientes.

Na aula anterior a professora havia pedido que os alunos fizessem uma espécie de livro com a fábula, em grupo. As alunas surdas fizeram juntas (grupo das alunas surdas), copiaram a fábula e fizeram uma capa com desenhos. A professora se aproximou de mim e mostrou como elas fizeram direitinho e acrescentou: *Elas não têm dificuldades, tudo o que eu peço elas fazem. Acho que elas lêem os lábios.*

É possível verificar que essa professora estava aceitando a atividade do jeito que as alunas faziam, sem qualquer intervenção no resultado do trabalho que não cumpria as instruções.

Nas aulas da professora P9/7ª série também não existia uma distribuição organizada dos alunos. Eles se distribuía principalmente no fundo e nas laterais da sala, em grupos, em duplas, sozinhos e só as alunas surdas estavam sentadas mais à frente e mais perto da professora. Isso, de certa forma, podia até facilitar a aprendizagem das alunas, pois diminuía a distância entre elas e a professora. Dessa forma elas tinham maior chance de fazer a leitura labial.

Por último, o professor de Matemática P10/7ª série lecionava há 18 anos e há um ano nessa escola. Com idade de 50 anos era um professor que também possuía tripla formação: licenciatura em Matemática, Administração de Empresas e Processamento de Dados.

Esse professor afirmou que procurava aprender o que os alunos falavam, que ia até a carteira do aluno, escrevia no caderno o que falava e escrevia na lousa.

[...] o que eu vou ensinar eu pego caderno e explico eu vou à carteira deles escrevo, só que eu faço tudo em folhas, o que eu falo eu escrevo, então tem hora que eu falo assim: você faz isso, isso..(risos).

O conteúdo ensinado era o mesmo para todos. Disse colocar a aluna mais forte para ajudar a mais fraca e que procurava dar atendimento individualizado.

Eu trabalho igual, aí eu vejo como uma sabe bem a matéria aí sempre eu deixo a que sabe mais ajudando a mais fraca, sabe? Mas então é o meu caminho sempre eu vou na mais forte passar, às vezes eu sento sempre do lado das duas e sempre a mais forte vai comunicando, mostrando e falando pra outra, mas eles têm dificuldades.

Afirmou que dava um atendimento individualizado aos alunos, mas que achava que a cobrança tinha que ser diferente para os surdos. Ele disse esperar que os alunos surdos *peguem* pelo menos um pouquinho e que gostaria que houvesse mais amizade entre os alunos.

[...] eu dou até um atendimento individualizado, chego num falo falo com um, falo com outro, cobro, e deles eu também cobro, mas acho que tem que ser uma cobrança diferente. Eu acho assim, eu espero que ela pegue pelo menos um pouquinho mas eu queria que houvesse assim...mais amizade entre o aluno que não tem deficiência com o aluno deficiente porque eu acho melhor[...] aqui as duas ficam mais isoladas [...].

O professor P10/7ª série iniciou a aula retomando a aula anterior e lembrando que o Projeto a ser desenvolvido no 3º. bimestre seria sobre o Folclore. Escreveu na lousa o assunto que seria de Geometria: retas e ângulos. Explicou aos alunos a importância do assunto porque eles iam confeccionar pipas para a comemoração do mês do Folclore. Procurou desenvolver a aula por meio de perguntas, chamava os alunos pelos nomes e perguntava chamando o aluno pelo nome “*Fulano o que é um ponto? Se eu faço uma linha unindo esses pontos o que eu tenho? O que é uma reta?*” Os alunos que ele chamava não respondiam e o professor fez a união dos pontos e deu a definição de reta. Depois traçou na lousa as diferentes posições de uma reta: vertical, horizontal, inclinada. Pegou uma vassoura e usou como recurso para explicar essas posições. Colocou-a na posição horizontal e perguntou a um determinado aluno que posição era. Ele mesmo respondeu em seguida. Colocou a vassoura em outra posição e repetiu a pergunta, respondendo em seguida. Depois pegou um livro e usou para mostrar as posições de uma reta. Fez a observação na minha direção: “*Não há outro material, tenho que usar o que há*”. Ele traçou as retas, na lousa, à mão livre.

Em seguida, explicou os tipos de retas paralelas concorrentes traçando-as na lousa e convidou os alunos para fazerem exercícios: “*agora vamos fazer um exercício, mas vocês têm que fazer junto comigo, porque se não, não conseguem*”. Ele traçou três retas paralelas na

posição horizontal; depois, quatro paralelas inclinadas para a direita, e depois, duas paralelas inclinadas para a esquerda passando por cima de duas das quatro retas paralelas, inclinadas para a esquerda para formar modelo de retas concorrentes. Em seguida, ele foi apagando em alguns pontos, para representar ruas. Feita a representação das ruas, ele percorreu à classe e foi em cada mesa, verificando o trabalho dos alunos e orientando-os quando necessário, sentando mesmo ao lado dos alunos e fazendo os exercícios junto com eles. Com as alunas surdas não foi diferente. Sentou-se ao lado de cada uma delas e fez os exercícios junto com elas (uma não havia conseguido fazer sozinha a representação das ruas) comunicando-se por meio da escrita. O professor tentava ensinar, buscando auxílio com próprio o aluno surdo, quando deixava a que sabia mais ajudando a mais “fraca”, atendendo de forma mais individualizada, mas ao mesmo tempo parecia não acreditar muito nas possibilidades dos alunos *“Vê como eu vou falando e ela não escuta nada. Não sabe nada. É difícil.”*

Vê-se assim, que os professores adotam procedimentos de ensino diferentes, ora considerando a existência da deficiência, e aí diminuem o conteúdo, como no caso das professoras de Português das 5^a e 6^a séries, ora não consideram as diferenças, como a professora de Geografia da 7^a série. Consequentemente, como não procurava formas alternativas de comunicação, os surdos acabam ficando de fora do processo de ensino.

Os procedimentos de ensino identificados nas entrevistas feitas com os professores e nas observações das aulas foram sintetizados em um quadro o qual denominei Quadro síntese no. 1: Procedimentos de ensino identificados nas entrevistas.

Quadro síntese 1: Procedimentos de ensino.

Prof.	Procedimentos de ensino	Prof.	Procedimentos de ensino
P1/5ª	Tenta se comunicar com o aluno por meio de gestos, fábeto manual..Escreve na lousa. Senta ao lado do ca ajuda com as professoras da especial.Treina palavras para ensinar.Dá conteúdo e diferentes.Esforça-se para conversar com os alunos ando não sabe um sinal escreve e pergunta ao aluno. hando para os alunos. Senta ao lado do aluno dos a tirar dúvidas. Explica só para eles.	P2/5ª.e 6ª.	Trabalha em grupo.Pede ajuda ao aluno ouvinte que sabe libras.Escreve no caderno do aluno.Faz perguntas ao aluno. Vai no grupo dos alunos surdos para conversar com eles.Vai mais devagar com a matéria.Usa desenhos. Fala olhando para o aluno.Dá atendimento ao grupo e individual.Dá o mesmo conteúdo.Os alunos também ajudam o professor.Pede ajuda às professoras da educação especial.
P3/6ª	Escreve na lousa. Busca apoio com a professora da educação especial Procura desenvolver a leitura. Dá conteúdo diferente.Se dá bem com os alunos. Eles também ajudam o professor.	P4/5ª,6ª,7ª.	Procura aprender os sinais.Escreve na lousa o q é para fazer. Busca apoio e discute as dificuldades com professoras da educação especial. Dá o mesmo conteúdo. Passa o programa para o aluno no início do ano. Procura desenvolver a criatividade. Comunica-se, muitas vezes por mímica. As alunas surdas conversam com as mãos. Atende os surdos um a um para explicar a atividade que é para ser feita.
P5/7ª	Tenta explicar olhando para o aluno. Escreve o texto na lousa.Coloca o aluno surdo no grupo dos ouvintes.Usa filme legendado, pranchas, material audiovisual, desenhos.Dá o mesmo conteúdo.Discute com os outros professores. Pede ajuda para as professoras da educação especial.Dá aula expositiva.Ensina aquilo que os alunos possam aplicar na vida diária. As alunas f Falam e a professora não entende.	P6/7ª	Usa a escrita, imagens, mímica e gestos. Fala para a classe toda.Dá o mesmo conteúdo. Planeja as aulas levando em conta a reflexão e o uso de imagens.Procura ensinar de modo que os alunos apliquem o aprenderam na vida. Busca ajuda com o professor de educação especial.Dirige-se ao aluno em particular. As vezes os alunos perguntam o que é para fazer. Não .há interação entre os dois grupos de alunos.
P7/7ª	Dá o mesmo conteúdo. Escreve o conteúdo na lousa os alunos copiam, e explica para a classe em geral .	P8/7ª.	Procura se comunicar com os alunos. Escreve o que é para fazer.Dá atendimento individualizado e explicação geral.Ensina por meio da escrita e dos gestos.Dá o mesmo conteúdo e explica diferente.Discute as dificuldades na sala .dos professores ou no reforço de orientação pedagógica Põe aluno ouvinte para ajudar o aluno surdo. Vai até a carteira do aluno. Faz perguntas à aluna surda.Os alunos surdos ajudam a professora e os alunos ouvintes ajudam a professora e os colegas surdos.
P9/7ª	Escreve na lousa, usa gestos, expressão corporal.Usa filme legendado. Dá o mesmo conteúdo.Discute com os colegas para ver se o processo está sendo eficiente. Busca ajuda com as professoras da Educação Especial.Os alunos ouvintes procuram se aproximar das alunas surdas.As alunas surdas são tratadas de iguala para igual na sala de aula pelos alunos ouvintes porque a maioria conhece bastante a linguagem dos sinais.As alunas surdas ficam afastadas dos demais.	P10/7ª	Escreve na lousa e no caderno do aluno. Escreve tudo o que fala no papel. Vai na carteira do aluno. Dá o esmo conteúdo e cobra diferente. Discute sobre a falta de pré-requisitos para trabalhar com esses alunos. Busca ajuda com as professoras da Educação Especial. Fala com todos. Fala gíria, brinca, vai até a carteira, escreve, fala. Demonstra satisfação pelo sucesso do aluno. Vai na aluna mais forte, senta ao lado das alunas.As alunas surdas ficam isoladas dos demais. Elas respondem quando o professor fala com elas. A aluna surda que sabe mais comunica à outra o que comunica à outra o que o professor explica.

Analisando os dados relatados e apresentados no Quadro-síntese 1: Procedimentos de ensino, verifica-se que, dos dez professores do ensino regular que têm alunos surdos inseridos em suas classes, oito deles afirmaram procurar apoio com as professoras da educação especial, quando encontravam dificuldades no processo ensino-aprendizagem com esses alunos. Essa atitude, na perspectiva de Hargreaves (1998), pode ser considerada como formas de colaboração e colegialidade as quais, segundo ele, são promotoras do crescimento e do desenvolvimento de mudanças introduzidas externamente como, por exemplo, as reformas educacionais, tendo em vista a inclusão de alunos surdos ao ensino regular.

Segundo Hargreaves (1998), a partir do início da década de 1980, em Ontário, tem-se assistido a uma mudança no papel dos professores de educação especial que trabalhavam em escolas de ensino regular e que fazem a integração de crianças deficientes nas classes comuns. Essa mudança implicou a necessidade de uma consulta mais estreita entre os professores da educação especial e os professores do ensino regular para que juntos pudessem criar e acompanhar programas para as crianças colocadas junto com as crianças das turmas regulares.

As entrevistas forneceram informações de algumas situações em que os professores sujeitos desta pesquisa procuravam ajuda junto às professoras da educação especial.

P1/5ª série

Ah, eu converso muito com X..., né sobre os alunos...às vezes eu sinto que eu não dou uma boa aula pra eles daí eu procuro o dia que eu encontro a X, geralmente é na 4ª feira.[...] converso com ela vejo como é que eu posso ta fazendo, pergunto essa palavra...nossa Xto com dificuldade de passar pra eles tal palavra, qual é o gesto dessa palavra? Aí ela me passa eu treino..na próxima aula eu tento de novo [...].

P2/5ª e 6ª série

Olhe, eu acho que aqui a X.ajuda bem a gente, porque, por exemplo, eu passo um conteúdo né.[...] o que eu faço se eles não conseguem entender, A X.vai vê com eles.Se ela não consegue, ela vem pergunta pra mim,...eu não entendo bem esse texto, como eu posso explicar? Eu explico pra ela.Eu acho que essa ponte de ligação com a.X..é muito interessante, muito boa, a...me ajuda.

P3/6ª série

[...] a procura...não é que não tenha procura, pela falta de tempo né, nos limita né em busca de...mas sempre tem o auxílio da.X., da Y.[...]

P4/7ª série

Olha a que mais me ajuda, a quem eu peço informação é a...[...] quando tem alguma dificuldade a pessoa que eu acho certa e mais especialista, no caso seria a

Y, pra ajudar a gente aqui [...] porque ela trabalha diretamente com eles todos os dias, ela já tem uma formação pra isso, então qualquer problema que tenha na escola, na minha área, eu corro na salinha dela pra ele me ajudar.

P5/7^a série

A professora de recurso que teve um tempo maior com ele já, que já vem com eles desde a 5^a série [...] Sempre que eu quero saber alguma coisa eu pergunto pra..., pra....

P6/7^a série

Ah...superficialmente procuro com a...que é a especialista na área e que trabalha aqui na escola.

P9/7^a série

Procuro, procuro conversar com especialista, né da área.[...] Aqui na escola a X sempre muito disponível sabe? Pra dar informação indicando livros, trazer palestras, livros.A X.tem um trabalho muito bom aqui com a gente.

P10/7^a série

[...] converso sim com aquela de cabelo curtinho, a X.A X.sempre vem falar comigo ah, eu tô ajudando ele resolver uns probleminhas que você deu, um trabalho, então ela sempre conversa comigo.

Pelos relatos dos professores, percebe-se certa preocupação e iniciativa isoladas pois parece não existir um tempo programado para os professores do ensino regular se encontrarem com as professoras da educação especial, embora estas últimas tenham mencionado a Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo como o tempo reservado para, entre outras coisas, prestar atendimento aos professores do ensino regular. Assim, a forma de solicitação de apoio e ajuda ou informação pelos professores do ensino regular, em pouco, ou em nada, ajudam o crescimento profissional desses professores para atuarem junto aos alunos surdos.

Verifica-se, de um lado, que os professores das classes regulares, quando procuravam ajuda, era apenas com relação a gestos, sinais relativos a palavras e ainda deixavam claro que era superficialmente ou, então, não conseguiam especificar o tipo de ajuda. De outro lado, as professoras da classe especial, quando procuravam as colegas de classes regulares, pediam ajuda quanto aos conteúdos, pois elas precisavam retomar o que fora ministrado nas aulas para o reforço dos alunos.

É possível verificar, aqui, o desencontro entre professores com distinta formação: os que dominam o conteúdo mas não conseguem trabalhar com as crianças surdas e as

professoras da classe especial, que sabem trabalhar com essas crianças, não têm domínio dos conteúdos específicos para poder ensiná-los adequadamente.

Conforme já foi citado, a inclusão de crianças deficientes nas classes no ensino comum requer uma mudança nas atitudes e nas condições de trabalho dos professores envolvidos no processo como, por exemplo, um tempo comum fora do horário das aulas para que eles pudessem, juntos, refletir sobre a eficiência das ações pedagógicas que têm sido desenvolvidas com esses alunos no que tange à aprendizagem e assegurar a implementação de mudanças educacionais.

Em relação aos procedimentos de ensino que os professores afirmaram adotar, durante as entrevistas, e aqueles detectados nas observações realizadas em sala de aula, é possível afirmar, de acordo com Tardif (2001), que o trabalho do professor não corresponde a um único tipo de ação específico; pelo contrário, ele recorre o tempo todo a uma grande diversidade de ações heterogêneas e, é isso, de acordo com esse autor, torna complexo o trabalho desse profissional.

[...] o que torna complexo o trabalho do professor é justamente a presença simultânea e necessária desses diferentes tipos de ação, os quais obrigam os atores a realizarem uma grande variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos que não são necessariamente coerentes e homogêneos. (Tardif, 2001, 176)

Assim, os objetivos práticos, as normas, os afetos, e as tradições não obedecem necessariamente a uma mesma lógica, e podem, muitas vezes, mostrarem-se contraditórios e incompatíveis. O professor pode se ver diante de escolhas difíceis de fazer e sem solução lógica, como, por exemplo, entre se aproximar do aluno surdo durante a aula e procurar se entender com ele e a sua dificuldade, ele pode decidir ignorar a presença do aluno, como foi observado em situação concreta de sala de aula, por ocasião da coleta de dados para este estudo, não propiciando assim, o estabelecimento da interação entre professor e aluno, aspecto importante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, também foi observado que, entre os professores sujeitos deste estudo, existiam aqueles que se esforçavam em criar estratégias que favorecessem a compreensão daquilo que pretendiam ensinar.

Observa-se, no entanto, que os professores mencionaram, nas entrevistas, procurar várias formas de comunicação com os alunos surdos, como o uso de gestos, alfabeto manual, mímica, falar olhando para o aluno, escrever no caderno, explicar só para eles, dirigir-se ao aluno em particular mas, também, mencionaram o fato das alunas surdas da 7ª série não interagirem com os alunos ouvintes (profa. P6/7ª. Série) de permanecerem isoladas dos

demais (profa. P10/7ª série). Durante as observações realizadas nas classes com alunos surdos inseridos, só em duas turmas foram observadas iniciativas de alunos ouvintes para interagir com os surdos, assim mesmo em uma delas por solicitação do professor. Da parte dos alunos surdos não foram observada, em nenhum momento durante do período de observação, qualquer iniciativa de comunicação com os alunos ouvintes.

Em relação às interações ocorridas entre alunos surdos com seus professores e colegas ouvintes, Tartuci (2001) realizou um estudo com o objetivo de examinar como se tem dado a inserção desses alunos no contexto da classe comum onde a maioria é ouvinte, falante e usuário de uma língua falada. Segundo a autora, há, da parte dos ouvintes, um certo esforço para o estabelecimento de comunicação com os surdos mas, de acordo com ela, em “[...]alguns casos há quase uma apatia diante da presença do sujeito surdo, principalmente, por parte do professor”. (p. 6). Mais preocupante que isso é verificar que os professores, às vezes, ignoravam que têm alunos surdos, como por exemplo, falando de costas, andando na sala, e baseando o ensino apenas na linguagem oral.

Se os professores do ensino regular, conforme afirma Tartuci (2001, p. 7) “[...] não buscam adequar algum aspecto da sua prática no sentido de compartilhar conhecimentos, ou seja, a prática escolar é pouco permeável aos “diferentes” universos culturais de seus alunos[...]”, é preciso que se pergunte se os procedimentos adotados na classe especial/sala de recursos seriam suficientes para garantir o acesso aos conhecimentos escolares.

Observando as aulas para os alunos da inserção parcial na classe especial/sala de recursos, foi possível verificar que professora da educação especial usava a língua dos sinais (LIBRAS) e a escrita para explicar os conteúdos de História, Geografia e Ciências, selecionados pelos professores do ensino regular, bem como para ajudar os alunos sanarem as dúvidas que ficavam das aulas que eles freqüentavam nas classes comuns. Os alunos recebiam material xerocopiado, com os exercícios propostos pela professora. Na realidade, a diferença entre os procedimentos de ensino utilizados pelas duas categorias de professores consistia no uso da língua oral pelos professores do ensino regular e no uso da língua dos sinais pelas professoras especializadas, embora estas se apoiassem, também, às vezes, na língua oral. A própria disposição das carteiras dessa classe, por exemplo, seguia o padrão tradicional das classes comuns, ou seja, em fileiras, uma atrás da outra, não possibilitando interação entre os alunos surdos no sentido de se proporcionar a comunicação e a cooperação entre eles.

Na realidade, tanto na classe comum quanto na classe especial/sala de recursos, os alunos surdos seguem a mesma rotina disciplinadora: sentam, abrem as mochilas, pegam e abrem os cadernos, recebem livros, ou folhas xerocopiadas, copiam da lousa, guardam os cadernos, devolvem os livros, vão para outra sala, seguem o mesmo ritual até o final do dia, para ir para casa e aguardar o novo dia de aula. Essas ações realizadas e seguidas, pontualmente, pelos “[...] surdos durante as atividades acabam por se constituir em estratégias de ingresso no grupo majoritário. Essas ações possibilitam ao surdo, “integrar-se”, ser/fazer parte do grupo de ouvintes (Tartuci, 2001, p. 11).

Das observações realizadas nas classes que contam com alunos surdos inseridos é preciso destacar o aspecto da organização do espaço das salas de aula, que podem interferir no processo educativo, não só na aprendizagem desses alunos mas, dos alunos ouvintes. Em primeiro lugar, a aparência descuidada em relação à pintura das paredes, ao estado de conservação das carteiras, cadeiras e mesas. Paralelamente a isso, a própria organização dos alunos nas salas. Os alunos da 7ª série, formavam “grupinhos”, isto é, os mesmos alunos estavam sempre juntos, mas não havia uma ordem na sala: os alunos distribuía-se como queriam, dando a impressão de uma falta de cuidado, isto é, parecia não haver planejamento e ordenação do espaço da sala de aula. Não se está defendendo aqui a adoção de mecanismos que impedissem o movimento dos alunos no espaço da sala de aula, ou a introdução de “ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade” (Viñao Frago, 2001, p. 131), mas é que há

Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais na dimensão educativa do espaço (p. 78).

As ordenações e configurações do espaço, constituem elemento significativo adequado ou inadequado que expressam a forma de se conceber o ensino, como se viu nas descrições das aulas.

3.2. Dificuldades eventuais que os professores encontram nas condições de trabalho.

A análise das entrevistas com esses professores também possibilitou a construção da chave de análise denominada Dificuldades eventuais que os professores encontram nas

condições de trabalho. Há aspectos, nessas entrevistas importantes para se fazer uma reflexão sobre o ensino que vem sendo proporcionado aos alunos surdos inseridos nas classes comuns.

A Professora de Português P1/5ª série afirmou que a maior dificuldade que encontra durante as aulas é a sua comunicação com os alunos

[...] porque eu percebo que eu ainda tenho muito a aprender e...gostaria muito de ser totalmente entendida [...] então é essa minha dificuldade de querer passar uma idéia e às vezes eu não consigo.

A professora de Português P3/6ª série também considerou que sua maior dificuldade em trabalhar com os surdos era não saber os sinais

É em relação aos sinais é...muito pouco...eu sei muito pouco.

Por sua vez, o professor P4/5ª, 6ª 7ª séries que, por um lado, afirmou ser muito bom trabalhar com esses alunos

[...] a gente aprende muito com eles [...]

Por outro lado, afirmou, na entrevista, que a sua maior dificuldade

[...] seria o entendimento deles comigo e eu com eles pó causa mesmo dos sinais, né? Muitas vezes eles perdem alguma coisa e eu não entendo muito bem os sinais [...] É eu vejo eles conversando com as mãos e a maior dificuldade que eu tenho é que não sei [...].

Para a professora P5/7ª série a dificuldade estava na falta de comunicação de ambas as partes:

A falta de comunicação tanto da minha parte para eles, tanto deles comigo, também, que às vezes eles querem, né? falar alguma coisa, às vezes mostrar alguma coisa que eu não estou entendendo, né?[...] na hora que elas querem falar alguma coisa, eu tenho também aquela dificuldade de entender o elas estão querendo me passar.[...] Por mais que a gente tente, tenta assim, quando eu estou falando, explicando de tá olhando pra eles, pra ver se pelo menos eles conseguem fazer a leitura labial, mas daí a pouco já estou olhando pros outros, já to explicando alguma coisa, rascunhando na lousa.Sinceramente é difícil manter a atenção diretamente com eles[...] Nós fizemos um curso de LIBRAS por conta mesmo e, mesmo assim foi muito pouco porque foi um mês só, uma aula por semana, então o que se aprendeu foi muito superficial, então a dificuldade é querer passar o conteúdo para os alunos e ao mesmo tempo você sabe que não está conseguindo transmitir nada pra eles, porque a comunicação é muito difícil.”

A professora P9/7ª série também afirmou que sua maior dificuldade era a comunicação, segundo afirmou a professora P9/7ª série:

Olha é mesmo de comunicação né de me fazer entender, apesar que essas duas alunas que eu peguei eu tenho a impressão assim que elas entendem bem mesmo.Eu vejo na realização dos trabalhos elas conseguem plenamente realizar todas as atividades que eu dou com exceção das atividades orais, ne mais assim a parte escrita elas conseguem acompanhar direitinho quer dizer que a comunicação de alguma forma está sendo eficiente.

Por último o professor P10/7ª série

A comunicação mesmo com certeza, apesar que eu procuro aprender o que eles falam, até a gíria, tudo deles, brinco do mesmo jeito que eu brinco com os outros alunos.

Verifica-se que seis dos dez professores entrevistados consideraram que a maior dificuldade encontrada no trabalho com os alunos surdos dizia respeito à comunicação, já que os primeiros não eram usuários da língua dos sinais e os surdos não eram usuários da língua oral. Nessa escola, a educação especial enfatizava a aprendizagem da LIBRAS. Ao observar algumas atividades específicas na classe especial/sala de recursos, verifiquei que as professoras durante a comunicação com eles, só sinalizavam ou falavam muito pouco, e, quando falavam, enfatizavam as palavras chave da frase. Nas paredes dessa sala havia quadros com alfabeto manual em destaque e a letra correspondente. Assim, o desenvolvimento de outra forma de comunicação, pelo aluno, que não fosse por meio da língua dos sinais ficava restrita; conseqüentemente, as inter-relações estabelecidas em sala de aula com os professores do ensino regular ficavam, também, restritas, não favorecendo a compreensão do conteúdo das disciplinas do currículo escolar que estava sendo transmitido durante as aulas.

Lacerda (2000) oferece importante contribuição para se fazer uma reflexão sobre o que tem acontecido com os surdos no processo de escolarização e as suas possibilidades de êxito acadêmico. A autora afirma que muitos estudos têm indicado que as práticas educacionais não têm contemplado as reais necessidades dos surdos, e, por isso, mesmo após vários anos, eles apresentam conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau de escolaridade.

Afirma Lacerda (2000) que

Os surdos encontram-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista, as quais pretendem em última análise que o aluno surdo comporte-se como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo a Língua Portuguesa, ou em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes nas quais, novamente, espera-se que ele se comporte como um ouvinte acompanhando os conteúdos preparados/pensados para as crianças ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que tal aprendizagem aconteça. (p. 2)

Outra dificuldade bastante enfatizada pelos professores do ensino regular refere-se à falta de preparo para trabalhar com alunos surdos nas classes comuns. A referência à falta de preparo para trabalhar com alunos surdos em classes comuns apareceu em momentos

diferentes da entrevista, como pode ser verificado no Quadro-síntese 2, da Chave de análise: Dificuldades eventuais que os professores encontram nas circunstâncias de trabalho.

Quadro síntese 2: Dificuldades eventuais que os professores encontram nas condições de trabalho

DIFICULDADES QUE OS PROF. ENCONTRAM NAS CIRCUNSTÂNCIAS DE TRABALHO	PROFESSORES/SÉRIES									
	P1/5ª	P2/5ª/6ª	P3/6ª	P4/5ª,6ª,7ª	P5/7ª	P6/7ª	P7/7ª	P8/7ª	P9/7ª	P10/7ª
A comunicação com os alunos por não saber / ou saber pouco sobre as libras.	X		X	X	X				X	X
Falta de experiência como professor na área.			X	X			X			
Falta de preparo para trabalhar com esses alunos.	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Falta de tempo para se informar sobre a deficiência dos alunos/fazer cursos sobre libras.	X	X	X		X			X		X
Dificuldade com a deficiência mesmo.						X				
Dificuldade em manter atenção nesses alunos (falar olhando para os alunos).					X			X		
Falta de material adequado para às necessidades específicas desses alunos.					X			X		
Dificuldade na avaliação.		X								

Quando foi perguntado aos professores se, ao preparar suas aulas, levavam em conta a deficiência dos alunos, a professora P6/7ª série afirmou que não, justificando sua atitude:

[...] E também, nós nunca tivemos nenhum curso..., nenhuma aula, nenhuma capacitação (...).

Quando perguntei à professora P1/5ª série se gostaria de fazer algum comentário adicional às questões em estudo, ela se referiu ao oferecimento de cursos de aperfeiçoamento para todos os professores.

Poderia ter assim...curso de aperfeiçoamento, não só aqui na escola, mas pra todos os professores, o curso...libras, oficinas pra ta vendo tipo de atividades diversificadas que a gente poderia ta fazendo...porque que nem que eu falei quando eu dou substantivo, pra eles eu tenho que dar uma outra coisa, mas que tipo de outra coisa de ir trabalhando, o que eu posso ir trabalhando algumas coisas de algumas dicas...cursos pra gente.

O professor P10/7ª série, por diversas vezes, em perguntas diferentes, enfatizou o problema da falta da formação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos surdos, como se pode identificar no depoimento reproduzido a seguir:

[...] então eu acho que a gente não sabe trabalhar né? A gente não foi capacitado pra trabalhar com eles.

O mesmo professor voltou a fazer referência a essa formação, quando perguntei se ele discutia com seus colegas as dificuldades que encontrava no processo ensino aprendizagem:

Em relação a eles? [...] eu acho que a gente não tem mesmo, não tem pré-requisito pra trabalhar com eles.

No comentário ao final da entrevista:

Ah, eu acho assim que o Estado deveria promover cursos de capacitação pra todos os professores, que a inclusão é pra todos os deficientes se tem que incluir todos, os professores têm que saber lidar e os professores não têm esses cursos, o estado não oferece. Eu não me lembro que tenha oferecido [...].

A falta de formação como condição objetiva da existência de dificuldades apareceu, também, na resposta da professora P5/7^a série, em relação à pergunta sobre o futuro desses alunos e a possibilidade de continuidade nos estudos por eles e também no comentário final:

[...] eu acho que os professores tanto no fundamental como no médio, se fossem todos capacitados pra trabalhar com eles aí eles aprenderiam assim como os outros. É só que a gente pudesse, né? pressionar o governo pra dar recursos pra gente, que a gente pudesse fazer uma capacitação[...] uma capacitação bem feita, você trabalhando com LIBRAS, né?

Também a professora P7/7^a fez referência à falta de preparo para trabalhar com esses alunos

A maior dificuldade que eu tenho é porque não fui preparada pra dar aulas pra eles [...].

Nos comentários, ao final das entrevistas, a maioria dos professores fez referência à necessidade de cursos de aperfeiçoamento e capacitação para atender esses alunos como se identifica nos depoimentos a seguir:

[...] eu gostaria muito que tivesse, que a gente pudesse ter né essa capacitação, uma capacitação bem feita você trabalhando com libras né, na área mesmo de comunicação como comunicar com eles. Seria o ideal. No mais, a gente sabendo isso, o resto a gente vai tirando de letra, e vai se empenhando pra fazer cada melhor com eles. [...] (Professora P1/5^a série).

[...] eu gostaria muito que tivesse, que a gente pudesse ter né essa capacitação, uma capacitação bem feita você trabalhando com LIBRAS Professora P5/7^a série.

[...] deveria ter capacitação, uma capacitação especial pra trabalhar com eles, né, aproveitar bem...mostrar com ensinar, como aprender, então deveria ter uma capacitação sim e pra todos os professores que fossem trabalhar na série. Vamos

receber tantos, né, então já no início do ano fazer a capacitação. Professora P9/7ª série).

O professor P10/7ª série fez uma crítica relativa ao oferecimento de cursos para formação de professores para alunos com deficiência. Segundo ele, quando se oferecem esses cursos são destinados para os especialistas da área

[...] então eu acho que deveria ser preparado no geral, porque colocou eles junto com a gente, então eu tenho que no mínimo um curso que me ofereça o mínimo possível pra poder lidar, como é que eu trabalho. Eu buscando informação com a outra, a outra vem na sala de vez em quando e a gente tem pouco contato [...].

Os dados das entrevistas realizadas com os professores do ensino regular e reproduzidos anteriormente oferecem várias pistas sobre o tipo de trabalho que vem sendo desenvolvido com os surdos nessa instituição escolar. Há indícios de que não favorece a aprendizagem de acordo com o nível de escolarização em que se encontram os alunos surdos. Essas pistas permitem traçar facetas de qual é o tipo de cultura escolar e docente vigente de modo genérico nas escolas. Em primeiro lugar, parece não existir um espaço/tempo real para a realização de encontros sistemáticos entre os professores do ensino regular e da educação especial, para que eles tivessem a oportunidade de, juntos, não só discutir as questões pertinentes às novas políticas educacionais, como também para que pudessem construir juntos novos conhecimentos a respeito de como atuar junto a essa população de alunos considerando sua especificidade.

Assim como o aluno surdo, o professor da educação especial também deve ser incluído no ensino regular, embora isso não signifique a anulação da especificidade de seu trabalho. (Soares, 2004). É preciso que esse profissional acrescente, ao conhecimento do modo característico de aprender dos surdos, o conhecimento do trabalho do professor do ensino regular no que se refere à transmissão dos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo escolar.

É necessário adquirir conhecimentos sobre as práticas pedagógicas que são utilizadas pelo professor do ensino regular para saber qual é o conhecimento, a respeito do aluno com deficiência, que ele precisa ter para atuar na sala de aula (Soares, 2004, p. 57).

Do ponto de vista desta autora, por vezes, os professores do ensino regular recebem muitas informações sobre a deficiência que o aluno possui, mas poucas sobre a forma como ele aprende e os procedimentos que devem ser utilizados para o ensino dos conteúdos das disciplinas que eles ensinam.

Além disso, pela análise dos dados, é possível apontar que a maioria dos professores parece acreditar que o preparo deles para atuar junto aos alunos surdos se reduz à aprendizagem da LIBRAS, como se essa modalidade de comunicação pudesse ser suficiente para trabalho pedagógico a ser realizado na sala de aula. Talvez isso se deva ao fato da ênfase que vem sendo dada, atualmente, a essa modalidade de comunicação, não só nos documentos oficiais que orientam as ações educativas como, também, nos meios de comunicação tais como, por exemplo, a televisão.

Soares (2004, p. 14) esclarece que o professor da educação especial precisa “[...] compreender que atuar junto ao professor do ensino regular não significa orientá-lo no sentido de torná-lo capaz de reproduzir práticas adotadas no ensino especial”. Para a autora, essa é uma tarefa difícil, pela própria característica da formação do professor da educação especial, que foi construída a partir de um modelo de atuação prática, baseada no critério de homogeneidade, pois, para ela, agrupar alunos por tipo de deficiência significa atuar a partir de certa homogeneidade.

Por outro lado, no mesmo texto, segundo ainda essa autora, para o professor do ensino regular também é difícil ter no seu grupo de alunos ouvintes um aluno surdo que não fala e não ouve. Por exemplo, a professora P6/7^a série afirmou durante a entrevista que a dificuldade que encontra no trabalho com alunos surdos é devido a

A dificuldade da deficiência mesmo que elas têm, delas não poderem me ouvir.

Também, o professor P10/7^a série por ocasião da observação sentou-se ao meu lado e disse

Elas não ouvem, tá vendo como é difícil?

Dessa forma, a inclusão de alunos surdos nas classes comuns do ensino requer, de um lado, que “A prática pedagógica, até então exercida pelo professor do ensino regular, precisa ser transformada no sentido de contribuir para a escolaridade obrigatória, verdadeiramente, para todos e para responder a isso deve contemplar a diversidade” (Soares, 2004, p. 58).

Por outro lado, no mesmo texto, segundo a autora comenta “A prática exercida no ensino especializado, também, não responde as exigências para atuar de acordo com esse contexto de inclusão” (p. 58). Tal desencontro contribuiu para o aparecimento de formas diferentes de se conceber o ensino entre uma e outra modalidade, ou seja, os professores da

educação especial compreendem a escolaridade obrigatória diferente da forma como tem sido compreendida pelos professores do ensino regular. É essa dicotomia na concepção de ensino comum e de ensino especial que precisa ser superada quando se pensa em uma escola aberta para todos, preparada para receber todo e qualquer tipo de aluno e oferecendo um ensino de qualidade.

Como afirma Bueno (1999, p. 12), é preciso “[...] 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”.

É preciso que se dê tempo para que tanto a educação especial quanto o ensino regular possam se adequar às exigências da nova organização escolar baseado em dados de realidade analisada, tendo em vista a construção de práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o desenvolvimento da qualidade do ensino, que deve envolver todos os alunos, e não só os deficientes, superando a circunstância de supostas dificuldades genéricas de alunos, professores e escolas abstratos.

Analisando os depoimentos dos professores do ensino regular, percebem-se algumas contradições. Ao mesmo tempo em que reclamam da falta de oportunidades para a realização de cursos para formação para trabalhar com alunos surdos em suas classes, principalmente, e também para fazer cursos sobre LIBRAS, seja porque a escola ou o Estado não oferecem, seis deles apontaram a falta de tempo, tanto para buscar informações sobre a deficiência dos alunos quanto para fazer curso sobre a língua dos sinais.

A gente não tem tempo, né? Mércia pra gente se dedicar pra isso, né? Fazer esses cursos, né? é corrido [...] (Professora P2/5ª e 6ª série)

Algumas fizeram o curso de libras. Eu não pude...por falta de tempo...infelizmente o acesso é muito difícil.[...] são tantas salas [...] não me queixo deles é lógico, mas pela falta de tempo[...] (Professora P3/ 6ª série).

[...] agora você vê bem a minha situação...trabalhar três períodos eu não tenho nem tempo, né? pra buscar ajuda, pra correr atrás, pra estudar, pra aprofundar, seria bom né? (Professora P5/7ª série).

[...] Já recebi um convite para fazer um curso lá...um curso que tem lá de DA, mas eu não tenho é...tempo e [...] (Professora P8/7ª série).

Aqui na escola teve até um curso, eu não pude fazer por causa do meu tempo”. (Professor P10/7ª série).

Nessa situação vivida pelos professores por um lado, não resta dúvida que o tempo deles é bem reduzido, pois muitas vezes, pelos baixos salários que recebem, precisam complementá-los atuando em períodos diversos em duas ou mais escolas. Como na maioria das vezes essas escolas estão distantes umas das outras, o professor acaba gastando muito tempo no trânsito, entre uma e outra escola e tem seus períodos ocupados com o trabalho. Por outro lado, se a escola tem hora de trabalho remunerada (HTPC), durante a qual os professores poderiam de fato discutir com seus pares - tanto os professores do ensino regular quanto os da educação especial – isso não ocorre impossibilitando que se focalizem conjuntamente as dificuldades diversas que encontram no processo pedagógico desenvolvido nas salas de aula, numa situação potencialmente adequada, pois

[...] somente por meio de uma relação entre professor do ensino especial e professor do ensino regular é que os conhecimentos acumulados por ambos se integram, a partir de diferentes experiências educacionais, mas não se integram somente no plano teórico, mas necessariamente, também, na atuação prática e é essa integração que vai possibilitar a construção do novo teórico-prático que se pretende obter para poder produzir práticas pedagógicas diferentes das que até então, ambos, praticavam isoladamente. (Soares, 2004, p. 59).

Além dessas dificuldades, dois professores fizeram referência à falta de material:

[...] mas há uma dificuldade grande até quando a gente trabalha com a TV Escola, ela não tem filme legendado. Então, quer dizer, eles até mandam é...o material pra gente pelo estado, pela Secretaria de Educação, eles querem a inclusão mas não fornecem o material adequado pra isso. Então fica difícil.[...] (Professora P5/7ª série).

Por esse depoimento é possível apontar a inexistência de providências para que as condições sejam fornecidas por outras instâncias das redes de ensino, a começar pelas instâncias que abrem possibilidades, como o âmbito federal (legislação) que mantém o programa citado.

A professora P8/7ª série disse que escola deveria preparar as salas de aulas com materiais como tem atualmente a classe especial e sala de recursos

[...] tem televisão na sala, tem lousa que pode escrever e desenhar melhor tudo, com lousa escura na sala fica muito difícil.

Essa professora estava fazendo uma comparação entre as condições materiais da classe especial e sala de recursos e a sala de aula comum. À época da coleta dos dados para este estudo, a primeira, após passar por reforma para receber equipamentos completos e novos

destinados ao atendimento dos alunos surdos, se encontrava mesmo em condição muito superior em relação às salas do ensino regular.

Apenas uma professora se referiu à avaliação do desempenho acadêmico desses alunos, afirmando não ter muita certeza se deveria ou não promover o aluno.

Tem hora que você consegue e tem hora que parece que você não chegou até eles...tem hora que eu fico meio assim em conflito comigo.A responsabilidade parece que é comigo, sabe você promover, será que ele sabe...Às vezes até na avaliação eu penso com a [...], eu vô dá mais trabalho no grupo deles, pra vê se um vai ajudando o outro...eu procuro fazer isso. (Professora P2/5ª e 6ª séries).

Verifica-se, aqui, o conflito, ou a dúvida, dessa professora quanto à capacidade de aprendizagem do aluno surdo mesmo tendo a comprovação disso, como no caso em que o aluno que se antecipava, aos demais, nas respostas dos exercícios que a professora passava na lousa, o mesmo que ela afirmou ter feito a prova sozinho e ter recebido a menção A .

3.3. Expectativas dos professores sobre os alunos surdos: em relação à aprendizagem, prosseguimento nos estudos e sobre as contribuições da escola para o futuro deles.

Neste item serão analisados os dados da chave de análise denominada Expectativas dos professores sobre os alunos surdos: em relação à aprendizagem, prosseguimento nos estudos e sobre as contribuições da escola para o futuro deles. Para efeito de método, em primeiro lugar, serão analisados, por série, os dados referentes às expectativas dos professores do ensino regular, trazendo, quando for necessário, dados sobre os procedimentos de ensino detectados nas entrevistas e nas observações realizadas em sala de aula, bem como dados apontados pelos professores sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação especial. Em segundo lugar, serão analisados os dados sobre a possibilidade da continuidade dos estudos pelos alunos surdos. Em seguida será apresentada a análise sobre a perspectiva dos professores quanto à contribuição da escola para o futuro desses alunos.

A análise dos dados permite apontar que, de modo geral, os professores não têm muitas expectativas, em relação à aprendizagem dos conteúdos da matéria pelos alunos surdos. Se isso é verdadeiro, então, a inserção escolar de alunos deficientes, tão enfatizada na atualidade, poderá não passar de mais um engodo na vida escolar desses alunos, proporcionado pelos sistemas de ensino. Se, de um lado, a inserção de alunos surdos das camadas socialmente mais desfavorecidas nas classes comuns pode representar a

oportunidade desses alunos adquirirem os conhecimentos necessários à sua inserção social, por outro lado, sem uma mudança efetiva na cultura da escola e da cultura de todos os docentes, mesmo os das classes especiais, a tão proclamada inclusão poderá, daqui a alguns anos, se tornar a grande vilã no caso do fracasso desses alunos. Quando os professores expressaram as suas expectativas em relação à aprendizagem deixaram transparecer suas crenças e valores a respeito da população de alunos com a qual trabalham e as suas ações acabam sendo orientadas por essas crenças e valores.

A professora P1/5ª série, afirmou que gostaria que todos aprendessem.

[...] A gente tenta ensinar...eles têm que aprender.Então os alunos que têm um pouco mais de dificuldade eu procuro tá dando um pouco mais de atenção, sentando do lado, tirando as dúvidas...né pra turma do DA.Eu explico primeiro para a sala o que vai ser feito [...] a hora que eles começam a fazer eu junto o grupo dos DA e vou explicar somente pra eles a mesma coisa que expliquei pra sala [...]

No entanto, em outro trecho da entrevista, afirmou que fazia diferença entre os conteúdos de ensino destinados aos alunos surdos e ouvintes. Deixou clara a relação entre o que ela fazia e pensava, pois se baseava na crença de que há conteúdos desnecessários e de difícil aprendizagem pelos surdos, como no caso citado sobre o ensino dos substantivos e sobre a cobrança dos livros de leitura, cobrança que ela não faz por saber ser difícil para eles. A professora não demonstrou perceber que essa sua forma de pensar e agir, reduzindo conteúdos e de não exigir muito dos alunos surdos de um conteúdo do currículo, instrumental básico para a aprendizagem de outras disciplinas, acaba interferindo na possibilidade do prosseguimento nos estudos.

A professora de Matemática P2/5ª e 6ª série afirmou esperar que os alunos gostem da sua disciplinas, e que consigam fazer relação do que ela ensina com a vida.

O que espero é que eles gostem de Matemática, sabe?Porque eu acho assim que não adianta eu dar conteúdo por dar conteúdo. Então eu gosto que eles façam essa relação, por exemplo, do que eu estou explicando com nossa vida, com prática deles da matemática.Eu estou aprendendo isso pra quê? Então, eu acho que eles começam a gostar mais, entender a Matemática de um outro jeito. Sempre eu procuro, lógico que nem todos os conteúdos dá pra fazer isso, mas 5ª e 6ª série o conteúdo é mais básico dá pra gente trabalhar assim com eles.

A professora P3/6ª série, afirmou se preocupar com a leitura dos alunos e o entendimento dos alunos:

O que eu espero? O que eu peço pra eles, o que eu fico realmente preocupada é a leitura. Em relação a eles é o que eu posso atingir é a leitura..o que eles entenderam.... Nas últimas avaliações que eu dei pra eles, eu fiquei muito feliz com a volta que eles me deram sabe, porque tinha um trabalho que eu fiz com eles...nossa eu fiquei muito feliz....com a performance de alguns...vale a pena.... Dos ouvintes? Nossa! Eu me dão né? e..eles...há uma reciprocidade muito grande...

Embora os alunos trabalhassem com a leitura, na realidade, o material oferecido aos surdos era empobrecido em relação aos demais: era bem ilustrado com pouca escrita, conforme já mencionado anteriormente neste texto. Como a forma de cobrança da matéria trabalhada era diferente, por exemplo, os alunos ouvintes respondiam por escrito as perguntas sobre as leituras e os alunos surdos apenas desenhavam a história, é de se perguntar: até quanto esses alunos realmente estavam inseridos na classe regular, ou seja, em que nível de aprendizagem eles se encontravam, uma vez que no interior da sala eles formavam um grupo à parte e não participavam da aula?

Parece que a professora não percebia que inclusão é um processo bem mais complexo do que simplesmente colocar alunos surdos juntos dos ouvintes. Para que a inclusão se efetive, também, não é suficiente dar apenas suporte para a alfabetização e para a aprendizagem da língua dos sinais. O que se espera é que na 5ª série, todos os alunos estejam alfabetizados, com condições de adquirir os outros conhecimentos próprios da escola e que sigam estudando os conteúdos previstos para essa série, o que parecia não ocorrer.

Quando foi perguntado ao professor de Arte, P4/5ª., 6ª. e 7ª séries o que esperava em relação à aprendizagem dos alunos, ele iniciou um discurso dizendo da importância da Arte para as outras matérias, mencionado a Matemática, o Português, a Geografia e Ciências, ao mesmo tempo em parecia considerar a Arte como um lazer.

Olha...é eu sempre quis pra eles o melhor tá? O conteúdo em si a gente programa ele, faz o planejamento durante o ano e...automaticamente quando é passado esse programa pra eles, que eu sempre passo no começo do ano, o que a gente vai trabalhar. A gente sempre espera que eles aprendam, tá..e com isso daí, que a criatividade acho que depende...cada um tem a sua e, as outras matérias vão depender também muito da área, no caso, de Educação Artística. Essa criatividade eles precisam ter, tá. Então é isso que eu espero. Eu tento ensinar eles o máximo para que eles possam não somente na minha aula como nas aulas posteriores, no caso, Matemática, Português, Geografia Ciências. É o que eu espero? Desculpe...é...eu espero que eles aprendam o mínimo na minha matéria, no caso seria a Arte, eu tento ensinar, tanto no caso deles como no dos outros, o que eles vão realmente precisar e na matéria minha, no caso, Arte, entra muito a criatividade e essa criatividade ela vai poder ser usada em outras matérias acaba tendo aquela interdisciplinaridade entre as matérias e...eu acho isso muito importante.[...] Muitas vezes até mesmo é pro lazer deles. É uma aula um pouco diferente...uma aula é..trabalhos manuais, então você acaba descansando um pouco a mente, eu acho que isso influencia muito.

É importante ressaltar alguns pontos do depoimento desse professor. Primeiro ele afirmou que tenta ensinar o máximo e espera que os alunos aprendam o mínimo. Depois disse que a Arte é importante também para a aprendizagem das outras matérias e, ainda, que a considerava até mesmo um lazer, um descanso para mente, demonstrando uma visão pragmática desse componente curricular e a contradição de apresentá-la como lazer no interior no interior da própria aula.

Analisando o conteúdo da entrevista da professora P5/7^a série, é possível apontar que suas expectativas em relação aos alunos surdos, quanto à aprendizagem, não eram muito animadoras. Ela disse esperar que os alunos aprendessem o mínimo necessário e que tentava ensinar o que ela achava que realmente eles iriam precisar.

É...eu penso sempre passar dentro de Ciências o que eles possam usar na sua vida diária, né, então se a gente tá trabalhando o corpo humano, o conhecimento do corpo humano, né é saber prevenir das doenças que esses jovens podem estar prevenindo. Dentro da sala de aula, o bom relacionamento com os colegas, o relacionamento dele como indivíduo e o ambiente que ele faz parte do ambiente que ele vive. Então eu espero que tudo ele aprenda possa estar utilizando na vida dele e possa também estar transmitindo para outras pessoas, para família que às vezes a família não teve acesso à educação [...] não só pra ele usar pra ele, mas também, estar sendo um portador e estar passando pra outras pessoas aquilo que ele aprendeu na escola.

Observando as aulas dessa professora, sobre respiração, pude verificar que realmente ela procurava fazer a relação daquilo que estava ensinando em sala de aula com a vida mesmo das pessoas. Ela explicou a função da respiração, procurando dar exemplos práticos desse processo. O que ela parece não ter levado em conta, pelo que foi constatado nas observações de suas aulas, foi a forma de comunicação usada para transmitir as informações aos alunos surdos. Certamente, os alunos perderam grande parte do assunto tratado nessa aula, fazendo com que, o que diz pensar, e como atua estejam postos de forma contraditória na realidade escolar.

A professora P6/7^a série expressou suas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos por meio de uma linguagem muito parecida com a linguagem que aparece normalmente nos planos de ensino, quando se listam os objetivos do componente curricular. Vejamos:

Eu espero que eles consigam ler, interpretar o que eles estão lendo, refletir né. A Geografia, no que diz respeito à Geografia, eu espero que eles saibam se localizar se orientar no espaço, ser um agente transformador desse espaço, entender o espaço que eles vivem e ser um agente transformador desse espaço.

Quanto a esperar que o aluno entenda o espaço em que eles vivem e virem a ser um agente transformador desse espaço, parece um tanto utópico pelas condições da escolarização do alunado. Para ser um agente transformador do espaço, como disse a professora, não basta o entendimento da matéria, é preciso que se dê ao aluno condições para que a transformação ocorra. E como isso seria possível, se quando na realidade as práticas escolares são mais baseadas no controle do aluno, por diversos mecanismos (horários rígidos, sistemas de avaliação, configuração e organização do espaço físico) do que na oportunidade de desenvolvimento da autonomia? Há, aqui, também, contradições no que a professora aponta das suas expectativas até porque não aponta em que direção transformar o espaço. É importante, entretanto, apontar que, de fato não se pode alterar sem conhecer previamente.

Uma das expectativas da professora de História, P7/7ª série, era a maior participação dos alunos durante as aulas.

Maior participação dos alunos. É agora que eu estou sentindo a participação dos meus alunos, no começo eu não sentia essa participação [...]

Mas, na realidade, pela forma com que ela desenvolveu suas aulas não deu oportunidade para que os alunos participassem, perguntando, acrescentando coisas. Ela escrevia a matéria na lousa e explicava. Durante as explicações, não procurou estimular os alunos, por exemplo, fazendo perguntas sobre o assunto. Depois, enquanto os alunos copiavam o que ela havia escrito na lousa, sentou-se à mesa, fez a chamada e registrou a matéria. Parece que fica difícil esperar maior participação dos alunos na aula quando o professor pouco interage com eles, e a professora não percebeu a ausência dessa relação.

A professora P8/7ª série respondeu

Sei lá... O que eu espero? Espero que aprendam, mas a metodologia é pra mudar, daí a gente vê como vai fazer porque o inglês é mais falar, daí fica difícil né?

Parece que, na visão dessa professora o Inglês, é de difícil aprendizagem pelo aluno surdo, devido ao fato do ensino ser pautado na linguagem oral. Neste caso, a situação seria bem mais complicada, pois essas alunas surdas não falavam e eram usuárias da LIBRAS. Durante suas aulas, como já foi mencionado anteriormente, a professora passava o texto em inglês na lousa e ia fazendo na tradução frase a frase escrita e também oral. Mas “Para o aluno surdo usuário somente de LIBRAS, a relação linguagem escrita com a linguagem oral é impossível de ser exigida” (Soares, 2004, p. 11).

A professora de Português, P9/7^a série disse esperar que os alunos aprendessem a se comunicar da forma escrita. Segundo ela, os alunos, em geral, não sabiam quando deveriam usar a linguagem coloquial e a linguagem formal. Mas, na 7^a série não se espera que os alunos, mesmo os regulares já tenham esse conhecimento, ou seja, sejam capazes de diferenciar uma e outra forma de linguagem?

Olha, é uma coisa assim, que eu espero assim conseguir passar pra eles saber se comunicar da forma escrita, porque a oralidade deles é ótima. No geral, a oralidade muito boa, são desembaraçados, falam bem, mais há uma dificuldade muito grande na escrita, porque principalmente na nossa língua, nós brasileiros nós temos duas linguagens, que é a linguagem coloquial e a linguagem formal, padrão né, então fazer o aluno saber quando usa uma e quando usa a outra é a maior dificuldade, no geral. (Professora P9/7^a série)

Verifica-se que a professora não fez uma referência específica aos alunos surdos. Ela se referiu aos alunos em geral. Quando observei suas aulas, a professora - como os demais professores da escola - estava trabalhando fábulas devido ao mês do folclore (agosto). Como já mencionado, quando analisei os dados do Quadro-síntese 1: Procedimentos de ensino, a professora escreveu na lousa o assunto do dia e os exercícios que os alunos deveriam fazer. Do modo como trabalhou, no entanto, ficava muito difícil para o aluno apreender o que a professora esperava e da forma como esperava que eles aprendessem. Ela não fez intervenções e aceitou o trabalho do jeito que os alunos fizeram. O aprendizado da língua escrita – nesse caso, o Português – envolve outras habilidades como interpretação de texto, criatividade e raciocínio, e pelo que foi observado parece que essas dimensões da aprendizagem não estavam sendo contempladas no procedimento de ensino adotado. Pareceu que as alunas surdas procuravam fazer as atividades propostas baseadas mais na forma usual, isto é, parece que aprenderam a rotina usual dos exercícios propostos: copiar da lousa e ir deixando espaço em branco para escrever as respostas, certamente o padrão aprendido até então.

O professor P10/7^a série, disse:

[..] Eu acho assim, eu espero que elas peguem pelo menos um pouquinho, mas eu queria que houvesse assim...mais amizade entre o aluno que não tem deficiência com o aluno deficiente porque eu acho que seria melhor, porque na sala da 5^a eu vejo que há, que tem um maior número, então o aluno se comunica mas, aqui não, as duas, as duas ficam mais isoladas, se tivesse mais...então eu acho que os alunos da 7^a são muitos rebeldes, então não ligam nem pra eles.

A expectativa desse professor em relação à aprendizagem da alunas surdas era a de que elas “pegassem” pelo menos um pouquinho. Em outro ponto da entrevista, esse professor afirmou que as alunas surdas não sabiam nada, embora nas observações de suas aulas tenha se

verificado que ele procurava várias maneiras de ensinar a matéria. Apesar desse esforço, a expectativa era que os alunos “pegassem” pelo menos um pouquinho. Comparando o material da entrevista com as observações das suas aulas verifica-se que há contradições. Por um lado, esse professor se esforçava para ensinar, considerava positiva a presença desses alunos na classe, *eles estão fazendo a interação com os outros alunos*, para em outro ponto afirmar que *as duas alunas ficam mais isoladas* dando a entender que isso poderia ser devido à própria característica dos outros alunos da classe que *são muito rebeldes, então não ligam nem pra eles*.

Pela análise do material das entrevistas realizadas com os professores, é possível supor que, de modo geral, eles não acreditavam na capacidade de aprendizagem dos alunos surdos. Da mesma forma, as decisões tomadas pelos professores da educação especial parecem indicar certa descrença na capacidade de aprendizagem dos alunos surdos, tanto que na época da coleta dos dados para este estudo, a escola adotava uma modalidade de inclusão denominada inclusão parcial, na qual os alunos freqüentavam apenas as aulas de algumas disciplinas na classe comum e as outras disciplinas eram ensinadas na classe especial/sala de recursos.

Na classe regular, o método de ensino era pautado na linguagem oral e na classe especial/sala de recursos a comunicação se dava por meio da LIBRAS. Nesse sentido, as ações realizadas pelas duas modalidades de ensino estavam totalmente distanciadas uma da outra. Apenas uma modalidade procurava recursos sendo que a outra parte do ensino, o desenvolvido na classe comum, tinha a linguagem oral como base. Assim, poderia se afirmar que essas práticas não favoreciam a aprendizagem e contribuía para a permanência da cultura da segregação escolar desses alunos.

A possibilidade do futuro desses alunos e sobre a possibilidade de continuar seus estudos está relacionada com a questão anterior, ou seja, sobre a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, a análise das respostas dadas pelos os professores a essa questão permite apontar que eles tinham dúvidas quanto isso, como pode ser verificado pelos termos verbais usados por eles: “eu acho” , “de maneira geral penso que sim”, ”eu gostaria que eles continuassem estudando”, “eu acho um pouquinho difícil” e até mesmo nas pausas dadas pelos professores.

A professora P1/5ª série, por exemplo, se expressou assim

Olha...eu...como eu vejo...eu gostaria que eles fossem bem no futuro deles né, mas a gente sabe que não são todos que vão continuar...porque o mundo aí fora não dá chance pra eles né, então, por exemplo, eles saindo dessa escola, vão pra outra ou pra uma faculdade onde não dá oportunidade pra eles.Eles não vão conseguir...então seria bom que todos tivessem oportunidade de ter o futuro que merece.

Essa mesma professora, no entanto, afirmou fazer diferença no conteúdo da matéria trabalhada com esses alunos. Assim, reduzindo-se o conhecimento do Português, instrumento fundamental para a aprendizagem das outras matérias, que chances estariam sendo dadas a esses alunos? A professora não percebeu que, também a escola, quando reduz o conteúdo do ensino, não está dando chance ao aluno.

A professora P2/ 5ª e 6ª série, por sua vez afirmou

Eu gostaria que eles continuassem estudando, sabe pra mim eu acho que seria uma realização daqui alguns anos eu poder vê eles aí, trabalhando, tá bem na vida...mas depende muito deles também né e de cada professor que eles tiverem passando né?

Nas afirmações dessa professora há indicações de certa ponderação em relação à responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, quando se refere à parte do aluno e à do professor. Observando as aulas dessa professora, ela mostrou, em muitos momentos, agir de forma a proporcionar a oportunidade de aprendizagem e interação entre esses alunos e outros, por exemplo, solicitando auxílio de aluno ouvinte que entendesse a LIBRAS para funcionar como intérprete entre ela e os alunos surdos.

A professora P3/ 6ª série afirmou que torcia para que esses alunos prosseguissem nos estudos, informando que na cidade onde desenvolveu a pesquisa eram poucas as escolas que se preocupavam com deficientes. A palavra “torcer” presente no seu discurso, sugere que ela na verdade não acreditava muito nessa possibilidade, isto é, de que esses alunos pudessem continuar os estudos, até porque conforme verifiquei durante a observação, ela não interagiu com os alunos e reduziu o conteúdo da disciplina.

Eu torço né? porque eu acho que na Escola... essa preocupação acho que é muito, muito positiva, espero que outras né? em relação a outras escolas que tem ensino médio, pensam né? em relação a eles, que pensam neles também, porque é uma das escolas aqui em ... que pensa nos deficientes é a.... São poucas né. Agora no ensino médio eu não sei né?

O professor P4/7ª série, em relação à possibilidade dos alunos continuarem seus estudos, se posicionou da seguinte maneira:

Eu particularmente acho que é um pouquinho difícil. A gente vê que eles já são alunos grandes né, que estão na 4ª, 5ª série ainda. Acho que por causa da dificuldade é mais difícil. Eu já dei aula pra uma menina que era cega...nem um professor conseguia dar aula pra ela, eu tive que aprender várias coisas pra...porque a deficiência visual é pior do que a auditiva, né porque ela não vê..então é complicado...mas o futuro deles a gente espera que seja bom sabe. Eu, particularmente, acho que poucos continuarão os estudos. Eles trabalharão, arrumarão emprego, que as firmas, hoje né, elas têm aquela porcentagem é que tem que dar emprego pra deficiente. Então acho que vai ser coisas mais simples. Acho que chegar ao nível superior acho que são poucos é um pouco difícil pra eles. É opinião minha, no caso. Particularmente eu acho isso.

Para esse professor, a deficiência em si mesma seria um fator complicador em relação às chances de alunos surdos continuarem os estudos. Realmente, esse professor toca num ponto muito importante da escolarização do aluno surdo. Muitos chegam à escola, para freqüentarem a classe especial, já com idade entre 7-9 anos, sem que tenha sido feito um trabalho educativo com eles, conforme informação das professoras da educação especial. Esses alunos permanecem na classe especial até que tenham aprendido o suficiente para ingressarem no ensino comum, conforme avaliação também dessas professoras. É preciso ressaltar, aqui, que, os alunos surdos a que esse professor se referiu, conforme Soares (2004) fazem parte de uma população

[...] localizada socialmente – os surdos das camadas populares - e isso traz implicações sobre a difícil tarefa da inserção de alunos que além da deficiência orgânica, possuem elementos de discriminação num sistema educacional que historicamente tem excluído aqueles cuja origem faz com que não correspondam às expectativas da escola” (p.52).

A professora P5/7ª afirmou considerar que os alunos surdos têm capacidade para continuar os estudos. Essa professora afirmou na entrevista que, quando são dadas as condições, esses alunos aprendem. Quando ela desenvolveu suas atividades na tele-sala, isto é, na sala com recursos audiovisuais, juntamente com a professora da educação especial funcionando como intérprete, como esta professora fazia na sala do tele-curso, pôde verificar que os alunos tiveram ótimo desempenho acadêmico. Mediante isso, a professora enfatizou a importância do professor do ensino regular ter conhecimento da língua dos sinais quando têm alunos surdos nas classes em dá aulas.

Olha...eu acho que capacidade pra continuar os estudos eles têm só que deveria ter é um apoio do governo, é uma sistematização de ensino diferente pra eles, né porque a inclusão do jeito que ela tá feita eu não vejo como inclusão, né? Eu tenho alunos comigo na tele-sala... que eu tenho a interprete na sala, então ela me ajuda muito. Então, nossa! os alunos tiveram notas excelentes . Eu tive aluno com nove com oito, então você que ele aprendeu, mas nós tivemos o recurso além do áudio-visual que eles assistem a fita legendada e tudo tem ainda a interpretação da professora de recursos então isso ajuda bastante. Às vezes eu fico pensando se eu como professora soubesse a linguagem dos sinais então eu poderia ensiná-los muito melhor né porque tudo que eu quisesse que eles aprendessem eu poderia

estar passando, transmitindo, infelizmente eu não tenho, então fica meio difícil, é bem difícil.

Quanto à possibilidade de continuar os estudos, parece que a professora P6/7^a série mostrou não ter muita convicção.

Se eu penso que eles vão continuar os estudos? Alguns alunos eu penso que vão continuar outros penso que não, mas de maneira geral eu penso que sim.

Já a professora P7/7^a série se expressou do seguinte modo.

Ah, eu sinto que sim, ah, porque eu acho que eles são alunos interessados, são alunos participativos, não são alunos que dão trabalho, eu não sei se isso já é do aluno ou é porque eles têm esse problema, não sei, eu acredito que sim.

É preciso chamar atenção para alguns pontos sobre as afirmações da professora. Em primeiro lugar, é evidente que o interesse e a participação são aspectos importantes no processo de aprendizagem, mas não são suficientes para garantir que os alunos continuem os estudos, pois é preciso que, de fato, eles tenham adquirido os conhecimentos básicos das diversas matérias do currículo que os capacitem para o prosseguimento nos estudos.

A professora mencionou, ainda, que os alunos - nesse caso, alunas - não davam trabalho, afirmando não saber se essa característica já era própria do aluno devido à surdez, aparentemente fazendo uma relação direta entre a surdez e o tipo de comportamento do aluno surdo, o que pode ser um indicador de algum tipo de preconceito em relação a alunos deficientes. Nos dias em que observei as aulas dessa professora, ela havia colocado para fora da classe dois alunos ouvintes que faziam muito barulho. As alunas surdas não davam trabalho, porque não participavam da aula, formavam um grupo à parte, só se comunicavam entre elas por meio de sinais, não falavam, e a professora, que não sabia a língua dos sinais, também não procurou outra forma de interagir com elas. É evidente que são os alunos “ideais” ou seja, ficam calados, não se movimentam, não se enturmam com os irrequietos adolescentes. As alunas, de fato, ficavam isoladas na sala, mas é preciso chamar a atenção para a diferença significativa de idade entre as alunas surdas - uma com 23 anos - e os alunos ouvintes (entre 14-16 anos): não havia elementos que facilitassem essa relação.

A professora P8/7^a série foi bem direta em relação à expectativa quanto à possibilidade dos alunos continuarem os estudos:

Sinceramente? Acho que não. Acho que eles continuam até a 8ª série assim, eles estudam, mas acho que depois eles não estudam mais. É minha opinião. Eu acho que porque é falta de professor, falta de classes adaptadas para esses alunos.

Observando as suas aulas, realmente, a sua conduta em relação a essas alunas deixou claro que ela não crê na capacidade de aprendizagem do aluno. Tanto é assim que, conforme já foi mencionado em outro ponto deste trabalho, ela considerava o Inglês muito difícil para as alunas porque é só no oral e que ela não tinha como ensinar as palavras para essas alunas.

Por último, os professores expressaram suas visões sobre a contribuição da escola para o futuro desses alunos.

Para a professora P1/5ª série a escola poderia contribuir com o futuro desses alunos, tentando fazer o trabalho de inclusão na sala de aula com os outros alunos e dar o suporte que segundo ela, eles não tinham em casa.

Ah, é tentar fazer o nosso trabalho que é de inclusão na sala de aula com os outros alunos. A gente tenta dar o suporte que eles não têm em casa, às vezes... de alfabetização, a própria linguagem de LIBRAS com as professoras (da educação especial) que elas estão aí pra poder tá ensinando a linguagem pra eles... então, acho que a contribuição que a escola dá é esse suporte.

Pelo que a professora disse é possível perceber que ela compreendia o trabalho do profissional da educação especial reduzido ao ensino da linguagem dos sinais aos surdos. No passado recente consistia em ensinar a linguagem oral. Nesse sentido, observa-se que não houve mudança quanto à compreensão que tem do trabalho do professor de educação especial, que continua vinculado diretamente a trabalhar apenas para sanar a deficiência daqueles que a apresentam.

Já a professora P2/5ª e 6ª série pareceu ter uma visão um pouco diferente. Ela apontou um aspecto importante da inclusão dos alunos surdos, qual seja, o convívio com os outros alunos da escola. Realmente, esse convívio tende a favorecê-los a desenvolverem e ampliarem as suas relações sociais no interior da escola, e conseqüentemente, fora dela à medida que ganhem mais confiança nas suas potencialidades para aprender, não só o conteúdo escolar, mas, também, outros aspectos da vida social. Por outro lado, ela pareceu concordar com as ações da inserção que a escola tem adotado, isto é, inclusão parcial e inclusão total, conforme diziam e também, com a iniciativa da educação especial, em oferecer atividades extra-curriculares para esses alunos, como era o caso do grupo de dança, formado só por alunos surdos.

Eu acho, por exemplo, que eles ficarem só lá com a professora Y, só lá na sala própria deles, eles não têm convívio com outros colegas. Eu acho que a escola já faz essa parte. Aos poucos vai integrando o aluno em cada disciplina. Põe a 5ª e a 6ª série só em Matemática e Português; depois 7ª e 8ª eles já tem todas as disciplinas, ne? Eu acho que a escola já tá caminhando, já tem dança... sabe esse outro lado que eles gostam.

A professora P3/6ª série, afirmou que a escola já estava contribuindo para o futuro desses alunos dando a oportunidade de frequentarem a classe do ensino regular. Mas ela não percebia que a frequência às classes comuns sem uma ação pedagógica efetiva, que possibilitasse a aprendizagem desses alunos, não pode ser considerada como contribuição no sentido, por exemplo, de possibilitar aos mesmos a continuação nos estudos.

Ah, já tá contribuindo nesse momento dando oportunidade de ir pra classe junto com os outros... já tá contribuindo, já é um passo não é verdade?

Na verdade, não é uma questão de oportunidade e, sim, de direito constitucional desses e de todos os alunos que apresentem qualquer tipo de deficiência de serem inseridos nas classes do ensino regular, como o de qualquer outro aluno. A impressão que se tem, com essa afirmação da professora, é a de que ela não percebeu o acesso à educação como direito, e sim como uma oportunidade, como um ato de benevolência da escola. Por outro lado, é preciso considerar que mudar simplesmente o aluno da classe especial para a classe regular só pode ser considerada oportunidade quando se desenvolvem ações pedagógicas que favorecem a aprendizagem do aluno.

O professor P4/5ª, 6ª, 7ª séries disse:

[...] Eu acho que o que a gente pode contribuir, a escola em si, é tentar é... ensinar o máximo possível pra eles pra que eles possam seguir pra frente, tá... não desistir nunca tá? Não é porque é deficiente que vai que vai pensar que não vai fazer, entendeu? Pelo contrário, a gente tem que tratar eles como as pessoas, é no caso, as normais, que a gente fala normal, eles são normais, só tem a deficiência. Eu acho que é isso daí. Não, é normal que a gente da escola precisa fazer, é procurar ensinar a eles o melhor. A escola só tem que ajudar a encaminhar eles futuramente.

Esse professor, em um dado momento, afirmou ser a deficiência um fator limitante na vida escolar e profissional e, no momento seguinte, disse que os alunos eram normais “só tem a deficiência” e que a escola precisa ensinar o máximo para que esses alunos possam ser encaminhados futuramente. As afirmações desse professor sugerem que lhe faltava clareza e orientação em diversos aspectos da ação pedagógica, bem como do que é ser deficiente auditivo e das potencialidades desse indivíduo.

A professora P5/7^a série, se expressou da seguinte forma:

Eu acho que está relacionada à outra então havendo mais recurso, a capacitação do professor a gente vai poder estar podendo contribuir e muito. Apesar que...a gente é... tô falando assim, né vendo mais do lado do conteúdo em si né, mas contribui, a gente tá contribuindo também pra sociabilização deles né. Então ele já é, né um aluno que tá envolvido com os outros...então na questão de relacionamento ele já tá praticamente pronto pra andar na sociedade...arrumar emprego, conviver com grupos. Isso eles têm de bom, eles se dão super-bem com os colegas da sala, em intervalo de escola com os demais colegas da escola então, em questão de relacionamento não tem problema nenhum pra eles, só com relação a conteúdo mesmo que vai ficar uma falha.

É interessante enfatizar que a professora levou em conta vários aspectos importantes no processo de inclusão, como os recursos e a capacitação aos quais já fez referência, o conteúdo e a socialização. No entanto, afirmou que, do ponto de vista do relacionamento, o aluno estava pronto para “andar” na sociedade, conviver com os grupos que

[...] isso eles têm de bom, eles se dão super-bem com os colegas da sala.

É como se o bom relacionamento fosse inerente à deficiência, ou que, então, que isso não fosse aprendido nas interações sociais, ou seja que surdez impedisse a possibilidade do convívio .

A professora P6/7^a série disse.

Dos alunos deficientes? Bom, enquanto eles estiverem na escola de uma forma ou outra eles estão convivendo com os outros alunos... mesmo que seja uma aprendizagem lenta eles estão aprendendo tão evoluindo.

Relacionando essa afirmação da professora com o que ela disse esperar da aprendizagem dos alunos, pode-se dizer que há contradições, pois se esperar que o aluno seja um agente transformador do espaço que ocupa requer, não só o conhecimento do conteúdo do componente curricular, em si, mas também habilidade cognitiva para estabelecer relações entre esse conhecimento, o que se aprendeu sobre espaço estudado nas várias dimensões, além da Geografia. Pela afirmação da professora, quanto à contribuição da escola para o futuro desses alunos, verifica-se que na realidade não esperava muito deles.

Para a professora P7/7^a série a contribuição da escola para o futuro desses alunos consistia na capacitação dos professores, como se isso só fosse resolver. Evidentemente é um elemento importante, mas há outros pontos a interferir na situação.

Eu acho que devia trazer pessoas assim para dar umas palestras né e mesmo para os professores assim, como trabalhar mesmo.

A professora P8/7^a série considerou que a escola poderia contribuir fornecendo recursos materiais, como aparelho de televisão e vídeo, lousa de qualidade melhor.

Preparar melhor assim, as salas com vídeo, com quadros como tem agora a professora de a Lúcia, tem televisão na sala, tem lousa que pode escrever e desenhar melhor tudo, com lousa escura na sala fica muito difícil.

Se a inclusão ou a aprendizagem dos alunos se resumissem em dotar a escola de equipamentos como os que a professora citou, talvez o problema da inclusão fosse mais fácil de se resolver. Entre os inúmeros fatores que interferem negativamente na inclusão de alunos surdos nas classes do ensino regular, encontram-se justamente as ações pedagógicas que, muitas vezes, não condizem com as reais condições dos alunos. Embora a qualidade dos recursos materiais seja um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem, pois indicam os valores que a escola atribui ao processo, as ações do professor não podem ser coibidas por esse aspecto.

A professora P9/7^a fez referência à sociabilidade e o convívio com os outros alunos.

Acho que em muita coisa, principalmente assim na parte de sociabilidade, então convívio, apesar que eu sinto, assim que essas duas alunas deixam um pouquinho assim um pouco afastadas mas o pessoal se envolve muito querem se aproximar, então essa parte eu acho que vai ser muito bom pra eles...porque até pela, pelo comportamento deles se afastarem a gente já percebe que antes da escola não tinham muito contato então, é por isso que eles de vez em quando ficam assim um pouco retirados .Os outros que se aproximam deles, não são eles que se aproximam .Então essa parte vai ser muito boa pra eles.

Quanto à contribuição da escola para o futuro desses alunos o professor P10/7^a série se manifestou da seguinte maneira.

Eu acho assim...que a escola aqui tá, ela tem essa parte pedagógica de cuidar desse pessoal, então como é a primeira experiência minha com aluno assim que tem atendimento, então pra mim eu acho tudo válido, mas eu não posso, não dá pra mim fazer uma comparação o que a escola pode fazer porque não tenho noção nenhuma, eu já trabalhei que tinha problema de deficiência visual e não tinha nada na escola pra ajudar ele, escrevia exercício grandão pra ele resolver entendeu?... acho que quando é...não fala e quando o problema é auditivo, e que assim é diferente do visual.É diferente.Eu acho diferente, é bem mais difícil, o DA.

Há alguns termos e expressões, utilizadas por esse professor que não podem passar despercebidos. O termo cuidar, por exemplo, evoca o caráter assistencialista da educação especial, desde o início de sua institucionalização e parece ainda estar na base de algumas ações educativas. Além disso, o professor afirmou não ter noção alguma sobre a contribuição da escola para esses alunos. Isso sugere, não só ausência de engajamento com a proposta de

inclusão desenvolvida pela escola, mas também, dificuldade de trabalhar com aluno surdo que embora esse professor tenha afirmado em outro ponto da entrevista, que conversava com a professora da educação especial, reafirmou a Professora. Achar tudo válido, por sua vez, aponta para um desconhecimento de que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola precisam estar pautadas em objetivos educativos para que o processo obtenha êxito.

Resumindo e analisando os dados do Quadro-síntese 3: Expectativas dos professores em relação à aprendizagem, prosseguimento nos estudos e contribuições da escola para o futuro dos alunos surdos, verificou-se que as expectativas dos professores em relação à aprendizagem desses alunos parecem pouco animadoras em relação ao conteúdo das matérias que lecionavam.

Um professor afirmou esperar que os alunos gostassem da disciplina. Outro, disse que eles aprendessem o que iriam precisar. Um disse esperar que “pegue” o mínimo necessário, e que houvesse mais amizade entre os alunos surdos e ouvintes. Um professor apresentou como expectativa o que parece ser o objetivo mais geral da disciplina que lecionava. Apenas a professora de Português P9/7^a se referiu diretamente ao conteúdo dizendo esperar que os alunos aprendessem a se comunicar pela escrita.

A análise desses dados sugere que, de modo geral, os professores não tinham muitas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos, pois a maioria deles não estava bem certa quanto ao futuro desses alunos, em relação à continuidade dos estudos, por diferentes motivos, como, por exemplo, chegar grandes na 4^a e 5^a série (esses alunos quando chegam na 5^a série já estão com 15 anos), falta de professores, classes adaptadas, falta de oportunidade, falta de apoio do governo.

Observando a terceira coluna desse Quadro-síntese, que contém parcelas dos depoimentos dos professores sobre a contribuição da escola para o futuro dos alunos surdos, verifica-se que aparecem alguns termos como inclusão (P1/5^a série), convívio/convivência (P2/5^a e 6^a série e P6/7^a série); integrá-los gradativamente nas disciplinas (P2/5^a e 6^a série); socialização (P5/7^a e P9/7^a série) e oportunidade (P3/6^a série); expressões como tentar fazer o máximo e não desistir de fazer porque são deficientes (P4/7^a série); dar suporte para alfabetização e ensinar a língua dos sinais (P1/5^a série).

Os termos e as expressões mencionadas podem ser indicadores da existência de um distanciamento da função mais importante da escola que é garantir a todos os alunos, indistintamente, o acesso ao conhecimento propiciado.

Havia, também, professores que entendiam que existência de equipamentos e realização de palestras resolveriam o problema da inclusão. No entanto, é preciso ressaltar que seis dos dez professores citaram como contribuição decisiva da escola a sociabilidade, a convivência, a inclusão desses alunos nas classes comuns, e que nove deles não fizeram qualquer referência à contribuição que a escola poderia dar para o futuro desses alunos, por exemplo, oferecendo aos alunos (e aí, não só aos alunos surdos), um ensino de qualidade, ou seja, um ensino que de fato proporcionasse o aprendizado e o êxito no que se refere aos conhecimentos que a escola tem por obrigação transmitir àqueles que a ela tiverem acesso.

No caso dos surdos, a função da escola seria apenas então, a de proporcionar o convívio e a sociabilidade desses alunos? Nesse sentido, a análise dos dados permite apontar que ainda não caminhamos muito em relação à superação das idéias antigas a respeito da capacidade de aprendizagem e inserção social do surdo, pois se no passado “[...] a percepção que se tinha do surdo-mudo era de elemento incapaz de gerar riqueza, inapto, portanto, para desempenhar um papel ativo na produção, restava oferecer-lhe o mínimo necessário para o exercício de sua ocupação, o que bastaria para livrá-lo do ócio” (Soares, 1999, p, 68), atualmente parece que o fato dele ter acesso à escola e ser inserido na classe onde pode conviver com os outros alunos seria o suficiente. Assim, há um discurso novo com uma prática antiga arraigada em idéias incabíveis sobre a capacidade de aprendizagem do surdo, ainda longe de serem superadas.

Quadro-síntese 3: Expectativas dos professores sobre os alunos surdos: em relação à aprendizagem, prosseguimento nos estudos e sobre as contribuições da escola para o futuro desses alunos

Prof/série	Aprendizagem	Prosseguimento nos estudos	Contribuição da escola para o futuro dos alunos surdos
P1/5 ^a	Gostaria que todos os alunos aprendessem	Nem todos os alunos continuarão os estudos porque o mundo fora da escola não dá chance para eles.	Fazer a inclusão dos surdos na sala de aula com os outros alunos. Dar suporte para alfabetização e ensinar a linguagem dos sinais.
P2/5 ^a /6 ^a	Espera que os alunos gostem da sua disciplina.	Depende do aluno e de seus professores.	Favorecer o convívio com os outros alunos e integrá-los gradativamente nas disciplinas.
P3/6 ^a	Espera que os alunos aprendam a leitura.	Torce para que os alunos continuem seus estudos	A escola já está contribuindo dando oportunidade aos alunos surdos.
P4/7 ^a	Espera que os alunos aprendam o mínimo necessário. Tenta ensinar o que realmente vão precisar	Poucos continuarão os estudos, pois por causa da deficiência chegam grandes na 4 ^a e 5 ^a série. Os alunos irão trabalhar, arrumar empregos de acordo com aquela porcentagem estipulada em lei. Trabalharão em coisas simples e poucos chegarão ao ensino	Tentar ensinar o máximo possível e não desistir de fazer porque são deficientes.
P5/7 ^a	Espera que o aluno aprenda tudo o que possa utilizar na sua vida e possa transmitir às outras pessoas o que aprendeu.	Os alunos têm capacidade para continuar os estudos, mas é preciso um apoio do governo, um ensino diferente. Como está sendo feito não é inclusão	Contribuir para a socialização desses alunos.
P6/7 ^a	Espera que os alunos consigam ler e interpretar, que saibam se localizar e se orientar no espaço e ser um agente transformado desse espaço.	De uma maneira geral pensa que sim	Contribuir para a convivência com os outros alunos.
P7/7 ^a	Espera que os alunos participem mais das aulas	Sente que os alunos continuarão os estudos, pois são interessados e não dão trabalho.	Trazer pessoas para dar palestras sobre como trabalhar com esses alunos.
P8/7 ^a	Espera que os alunos aprendam, mas o Inglês é difícil, pois é mais falar.	Os alunos não continuarão seus estudos após a 8 ^a série pela falta de professores e classes adaptadas.	Preparar melhor as salas de aulas de aulas com TV, vídeo e lousa branca como é na classe especial/sala de recursos.
P9/7 ^a	Espera que os alunos aprendam a se comunicar pela escrita.	Acredita que eles continuarão os estudos porque eles se envolvem e gostam.	Contribuir para a socialização desses alunos, pois observa que as alunas se afastam dos outros.
P10/7 ^a	Espera que o aluno “pegue” pelos menos um pouco do que ensinado e haja mais amizade entre os alunos ouvintes e surdos.	São alunos que têm a mesma emoção de quem não tem deficiência, mas terão pouca chance, pois para os outros já está difícil.	

CAPÍTULO 4

A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NA CLASSE COMUM E A REITERAÇÃO DA EXCLUSÃO

Conforme anunciei no capítulo anterior, neste capítulo dedico-me à análise um pouco mais aprofundada dos dados obtidos para este estudo, tendo como foco central as manifestações e ações dos professores, sobretudo aqueles das classes regulares.

Pelas análises iniciadas nos capítulos anteriores já foi possível apontar que as ações desses professores estão baseadas na crença de que o aluno surdo é incapaz de aprender. Assim sendo, retomo alguns conceitos, com a finalidade de aprofundar a relação com os dados centrais, tentando articulá-los.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), o termo ação “[...] é de difícil definição porque a ação só pode ser destacada ou descrita, pois tudo aquilo pelo qual poderia ser definida já contém em si o sentido de ser ação [...] (p.30)”.

Neste trabalho, o termo ação, de acordo com Gimeno Sacristán (1999), tem o significado de processo e resultado. O professor age como pessoa, e suas ações o constituem. Para esse autor, as ações, além de expressarem a singularidade do eu, permitem que cada um construa a própria diferença em relação aos demais e tornar-se singular ator de sua própria vida. Nesse sentido, toda ação tem um caráter pessoal, de tal modo que as respostas às situações trazem o traço de personalidade, afetos, crenças e expectativas que são peculiares a cada pessoa humana. Por isso, foi relevante descrever as ações de cada professor isoladamente. Embora as ações sejam singulares, pode-se falar em estilos de ações compartilhadas, como acontece na escola, entre os professores.

A experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente da biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser cultura compartilhada. As ações são imitáveis por outros, e seus esquemas podem ser propagados e transmitidos a agentes diferentes daqueles que o geraram; a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo. (Gimeno Sacristán, 1999, p.71)

Nessa direção, foi possível captar a existência de modos de agir generalizados, entre os professores analisados.

Segundo o mesmo autor, a reiteração da ação cria a realidade social, ou cultura intersubjetiva, aproveitando a realidade social existente anteriormente, definindo padrões sociais na forma de rotinas, regras, instituições, sistemas recíprocos de expectativas e formas de saber fazer que orientam as ações futuras.

O autor define prática da educação como a cultura compartilhada de um tipo de ações que tem relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros (p. 73). Para ele, a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações. É o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Para desenvolver suas reflexões, pauta-se em conceitos centrais da obra de Bourdieu:

Assim como as ações do sujeito são devidas a outras ações suas, as dos indivíduos são geradas em estruturas práticas construídas pelas ações dos outros. As práticas, como reprodutoras das regularidades nas quais foram geradas, requerem a presença e a sobrevivência de um passado que não está morto, que é ativo e perpetuado pela sua reativação. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 83)

Com isso, ele quer dizer que, no interior da escola, há uma espécie de ordem impessoal de autoria coletiva que gera certa estabilidade das ações efetivadas nesse espaço, isto é, o *habitus*, que dirige e regula as ações futuras e, assim, não há a necessidade de se planejar a intenção de cada ação futura, de deliberar e de estudar as conseqüentes interpretações diante dos dilemas, o que proporciona economia e garante a continuidade.

Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 84), o *habitus*, uma vez assumido, tem mais força do que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a ele, a reprodução da prática passa despercebida, e continua simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada. As ações se cristalizaram em práticas.

O *habitus*, segundo Bourdieu (1994), resulta da dialética da troca entre os agentes e a sociedade, produzindo sistema de disposição para agir. Segundo ele, esses sistemas resultam de uma ação organizadora, sistematicamente atuando sobre os indivíduos, constituindo um modo de ser, uma predisposição. Ao se constituir desse modo, funcionam como princípio gerador das práticas e representações sem supor finalidades explícitas, sem que haja orquestração coletiva, sem um regente.

Como tais disposições são duráveis e transponíveis, integram experiências passadas, funcionando como matriz de percepções, apreciações e ações, engendram aspirações e

práticas compatíveis com as condições objetivas, e produzem um *ethos* disseminado que conforma as ações valorativas.

Assim, as condições de existência dos agentes produzindo sistemas de disposições semelhantes, segundo o autor, produzem certa homogeneidade e objetividade, que fazem com que tais disposições sejam vistas e vividas como evidentes ou necessárias, assim como suas decorrências: “é assim...”

Sem ficar me repetindo ou repetindo esses conceitos básicos no restante do capítulo, pretendo articular as diversas facetas da realidade escolar e demonstrar as disposições dos agentes da escola diante dos alunos surdos.

Uma análise prévia dos dados desta pesquisa aponta que, mesmo com a inserção de alunos deficientes nas classes do ensino comum, persiste a forma de organização escolar baseada no princípio da homogeneidade, sem lugar para a diferença. Isto é, mesmo diante da exigência de uma nova configuração escolar, constata-se a manutenção de práticas educativas que não atendem às necessidades dos alunos inseridos nas classes do sistema comum de ensino.

As ações dos professores nas salas de aulas não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais (suas crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.

Nesse sentido, a análise dos dados obtidos para esta pesquisa requer, em primeiro lugar, a contextualização das ações dos professores no contexto das mudanças que estão ocorrendo em relação à educação dos deficientes. Em seguida, a análise desses dados, ao lado de outros, como fios a tecer a trama de uma realidade escolar.

Quanto às reformas, neste estudo, para efeito de análise, foi considerada a reforma educacional voltada para o atendimento de deficientes na escola pública paulista. No Estado de São Paulo, a partir de 2001, com as Novas Diretrizes da Educação Especial, foram criados os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado-SAPE, que podem ser estruturados sob a forma de Classe Especial ou Sala de Recursos.

O SAPE com sala de recursos constitui espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola, destinado a complementar ou suprir as atividades escolares dos alunos, matriculados em classes comuns da própria escola ou em outras, que necessitem de recursos didáticos específicos e professores especializados. Como classe especial, constitui agrupamento sistemático de alunos com o mesmo tipo de deficiência, sob a responsabilidade de professor especializado.

Recomenda-se que, na organização dessas classes, seja evitada discrepância significativa entre as faixas etárias dos alunos.

De acordo com essas Diretrizes, espera-se que todos os alunos sejam inseridos nas classes do ensino comum. Caso seja necessário, poderão frequentar classe comum combinada com sala de recurso, ou seja, o alunado recebe atendimento especializado paralelo ao ensino comum. De acordo com essas Diretrizes, os alunos com deficiências acentuadas, que necessitam de alteração significativa do currículo, alto grau de individualização, além de estratégias pedagógicas diferenciadas, poderão frequentar classe especial, o que procede, pois nem sempre o melhor para esses alunos é estar em classe comum.

O encaminhamento dos alunos aos diferentes recursos será efetuado após um criterioso processo de avaliação. O aluno ingressante terá sua matrícula efetivada em classe comum, para que o professor tenha condições de avaliar seu desempenho acadêmico e identificar a melhor forma de atendimento para cada caso. Para a utilização da sala de recursos simultaneamente à classe comum, o professor deverá proceder a uma avaliação pedagógica que justifique essa medida. Essa avaliação deverá basear-se no levantamento de hipóteses e sugestões de intervenção. No caso de encaminhamento à classe especial, haverá necessidade de permanência do aluno em classe comum, combinada com a sala de recursos, por um período que permita esgotar as possibilidades nesse nível. Nessa circunstância, será necessária uma avaliação pedagógica realizada por uma equipe interdisciplinar, constituída no âmbito da Diretoria de Ensino, composta pelos seguintes profissionais: professor da classe comum, professor da sala de recursos, professor-coordenador, assistente técnico pedagógico de educação especial e do ensino fundamental e supervisor de ensino. Essas medidas vêm ao encontro das ações educacionais, em respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos. Assim sendo, percebe-se que as novas diretrizes objetivam garantir a inserção de todos os alunos no ensino regular, incluindo os deficientes. No entanto, a passagem de tal indicação para a realidade prática das escolas não acontece exatamente conforme prevê a

política atual da educação especial, pois as condições objetivas das escolas são mais diversas do que supõe o legislador.

A escola onde foi desenvolvida esta pesquisa tinha um modelo tradicional quanto à organização das modalidades de ensino: classes formadas por alunos normais e (ensino fundamental) classes formadas por alunos surdos (classe especial/sala de recursos), apresentando um aparente esforço para a superação desse modelo tradicional de organização, ao procurar implementar as Novas Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo. Dessa forma, no que se refere à educação especial, ela contava com a classe especial – que deveria ser freqüentada por aqueles alunos considerados inaptos para freqüentar as classes comuns – e a sala de recursos – para o atendimento dos surdos, matriculados no ensino regular, introduzindo uma forma peculiar de inclusão desses alunos, conforme já descrita anteriormente.

Aponta-se, aqui, a distorção da sala de recursos, que, teoricamente, não deveria ser apenas para os alunos surdos ou portadores de outras deficiências: elas são recurso para atender outros tipos de necessidades do alunado, porém a interpretação dada pela escola parece generalizada, conforme os dados analisados por Silva (2003), no estado do Mato Grosso do Sul. É possível apontar, assim, indício de visão homogênea quanto à interpretação do uso da sala de recursos, ou seja, é uma sala para ser utilizada por alunos deficientes ou que sejam rotulados como tal.

Tal princípio da homogeneidade de visão sobre os alunos surdos refere-se à organização das classes separadas, presentes nessa escola, como em tantas outras. Além disso, foi possível flagrar, também por essa organização, a necessidade da homogeneidade dos alunos que compõem as classes: alunos ouvintes com ouvintes, surdos com surdos. A tentativa de inserção dos alunos surdos nas classes comuns de alunos ouvintes, de qualquer forma, apesar dos inúmeros problemas descritos, constituiu uma etapa de início de ruptura de uma visão homogeneizada de distinguir o alunado das escolas que vêm trabalhando com a segregação, e não com a integração. Tal atitude organizativa pautava-se na crença da impossibilidade verificada em diversas circunstâncias.

Na verdade, é possível afirmar que a escola reinterpreta o discurso oficial, procurando criar ações alternativas que não desestabilizem, nem a sua cultura, nem a cultura dos professores, isto é, continua pautada no princípio da homogeneização. Na essência, as práticas

continuam as mesmas, pois se verificou que as práticas desenvolvidas nessa escola, em relação ao aluno surdo, reiteram as práticas a que esse tipo de aluno tem sido submetido ao longo da história: a separação daqueles que não acompanham a ordem da classe.

Durante a realização desta pesquisa, pude verificar, por exemplo, que as professoras da educação especial, embora procurassem fazer a inserção dos alunos surdos nas classes do ensino regular, não acreditavam na sua efetivação. O indício dessa descrença foi constatado pela conversa entre duas professoras da educação especial, no final do ano letivo de 2003. As duas afirmaram ser de opinião que, da forma como a inclusão estava sendo realizada na escola, “*é uma perda de tempo*”, que os alunos iam sair do ensino fundamental sem que tivessem aprendido de fato e que os professores do ensino regular “*não estão nem aí com os alunos surdos*”. Uma das professoras afirmou que “*não há o que se possa fazer, pois se é para fazer a inclusão, ela tem que ser feita*”, mas que não acreditava na inclusão do surdo, pois os professores do ensino regular não estavam preparados. Para ela, a inclusão do cego, do deficiente mental, “*tudo bem, mas do surdo é complicado*”, posicionando-se claramente a respeito da inclusão: “*eu sou contra a inclusão do surdo*”.

Essa forma de organizar turmas de alunos, inserindo parcial ou totalmente o alunado surdo, possibilitou a manifestação, bem generalizada entre os professores, de um outro ponto muito comum na educação dos deficientes, qual seja, a preocupação quanto a ações de socialização. As condições sociais vividas por esses professores vêm continuamente reiterando a idéia de que este é o objetivo central, ou seja, a partir da segregação, educá-los para serem inseridos ou integrados de modo adequado ao convívio social. Nesse sentido, a maioria dos professores do ensino regular pareceu ser favorável à inclusão, mas enfatizando como contribuição da escola o favorecimento da socialização desses alunos:

Eu acho, por exemplo, que eles fiquem só lá com a, só lá na sala própria deles, eles não têm convívio com outros colegas. (P2/5ª, 6ª série)

Ah, já tá contribuindo nesse momento dando oportunidade de ir pra classe junto com os outros ... já tá contribuindo, já é um passo não é verdade? (P3/6ª série)

A escola só tem que ajudar a encaminhar eles futuramente. (P4/5ª 6ª, e 7ª séries)

Apesar que...a gente é... tô falando assim, né vendo mais do lado do conteúdo em si, né, mas contribui, a gente tá contribuindo também pra sociabilização deles né. Então ele já é, né um aluno que tá envolvido com os outros... então na questão de relacionamento ele já tá praticamente pronto pra andar na sociedade... arrumar emprego, conviver com grupos. Isso eles têm de bom, eles se dão super-bem com os colegas da sala, em intervalo de escola com os demais colegas da escola então, em

questão de relacionamento não tem problema nenhum pra eles, só com relação a conteúdo mesmo que vai ficar uma falha. (P5/7ª série)

Bom, enquanto eles estiverem na escola de uma forma ou outra eles estão convivendo com os outros alunos.. mesmo que seja uma aprendizagem lenta eles estão aprendendo tão evoluindo. (P6/ 7ª série)

Acho que em muita coisa, principalmente assim na parte de sociabilidade. (P9/7ª série)

Esse dado é importante. Como mencionado acima, as próprias Diretrizes da Educação Especial de São Paulo chamam atenção para que não se formem grupos de alunos com diferença significativa de idade. Nessa escola, os alunos surdos inseridos nas salas comuns tinham idade bem acima da média da classe, mas parece que os professores não consideravam essa diferença, apesar de, por exemplo, na classe da 5ª série, onde a média de idade dos alunos ouvintes era normalmente entre 11-12 anos, haver alunos surdos com idades entre 15 e 21 anos. Havia, portanto, não só uma diferença de idade, mas também de tamanho e de características físicas, além dos interesses próprios de cada faixa etária. Nesse sentido, parece ser infundada a afirmação de que a escola poderia contribuir para a sociabilidade e o convívio com os ouvintes, até porque os próprios professores não organizavam atividades para propiciar a interação entre os dois grupos de alunos. Além disso, esses alunos adolescentes e adultos tinham vida social fora da escola, participavam de outros ambientes para além do familiar, no bairro, nas idas às lojas, nos locais de lazer e de projetos paralelos que a própria escola organizava, como exemplo, o projeto de Dança de Rua.

Se pensarmos que estar junto na classe possa ser considerado como contribuição da escola, pode-se afirmar que a escola oferecia muito pouco, num claro desencontro entre o que manifestava e as ações que realizava . Além disso, quando apareceu uma oportunidade de interação dos surdos com o grupo de ouvintes, como observei numa das aulas de Português, a chance foi retirada pelo próprio professor. Não há neutralidade nem acaso nessas ações, pois elas revelam baixa expectativa real em relação a esses alunos, até mesmo nesse ponto, apesar de reproduzirem, quase mecanicamente o que veiculam, na própria escola e fora dela, haja vista a situação em que a professora de Português considerou a incapacidade dos alunos da 6ª série (apesar dos 17 e 21 anos) em participar da festa do folclore, servindo pratos típicos cujas receitas foram copiadas na aula.

É possível afirmar que existe uma prática institucionalizada no que tange à educação desses indivíduos, constatada nas ações desencadeadas na escola para atender às exigências da

lei, que atualmente determina o atendimento do aluno deficiente, preferencialmente nas classes comuns de ensino regular. Assim, por exemplo, na escola onde se realizou esta pesquisa, foi instituída a prática da inserção parcial e inserção total do aluno surdo nas classes do ensino regular.

Segundo Lunardi (2005, p. 142):

Como afirma Bersntein, a escola recontextualiza seu discurso oficial, constituindo o discurso pedagógico escolar. Nesse processo de recontextualização reorganiza, recoloca sujeitos, agências e saberes, estabelecendo uma dinâmica própria de funcionamento.

Nessa prática organizativa da escola, tal recontextualização organizou-se a partir do fato de os alunos surdos serem avaliados e encaminhados para a inserção parcial ou para a inserção total de acordo com os resultados da avaliação pedagógica e de acordo com os critérios estabelecidos pelas professoras da educação especial, ou seja, de acordo com a visão específica da educação especial.

Mesmo quando o aluno era encaminhado para a inserção total, o que significava freqüentar as aulas de todas as disciplinas na classe comum, a partir da 7ª série, não deixava de ir para a classe especial/sala de recursos, espaço reservado aos alunos surdos. Duas vezes por semana, os alunos deveriam se dirigir a essa sala, para que a professora da educação especial acompanhasse o trabalho da classe regular e tirasse as dúvidas sobre os conteúdos, caso o aluno as apresentassem. O grupo de alunos considerados inaptos para freqüentar algumas disciplinas na classe comum era encaminhado para a inserção parcial. Esses alunos ficavam meio período na classe comum, onde aprendiam os conteúdos de Matemática, Português e Arte, e meio período na sala de recursos, onde a professora da educação especial trabalhava os conteúdos de História, Geografia e Ciências, conforme mencionado no capítulo anterior.

De qualquer forma, verifica-se que continuava existindo a separação entre alunos ouvintes e alunos surdos, no interior da escola, agora mais separados, ou seja, quanto à sua condição de aprender. Assim, a inserção, ou não, desses alunos ficava indefinida. Não é possível se conceber que alguém seja parcialmente incluído, ou seja, meio incluído. No caso desses alunos, eles ficavam com um pé no ensino regular e outro pé no ensino especial. Havia, portanto, uma indefinição na situação escolar desses alunos, o que marcava a sua condição de deficiente.

A análise dessas situações permite detectar, na origem, a crença manifesta pelas expectativas de incapacidade do aluno surdo para a aprendizagem dos conhecimentos veiculados na escola. Essa crença parecia ser disseminada na escola constatando-se quando foram analisadas as ações dos professores do ensino regular, assim como as ações e manifestações dos professores das classes especiais.

Assim, por exemplo, é possível destacar e, até radicalizar, a análise apontando a existência de duplo currículo nessas séries: um currículo em ação para alunos ouvintes, e outro para os surdos, no que se refere, tanto aos conteúdos veiculados, quanto às atividades selecionadas e atribuídas a eles pelos professores.

Segundo Pérez Gómez (1983), as decisões docentes são resultados de informações a serem processadas. Entre o conjunto de informações que os professores recebem, destacam-se as expectativas que os professores têm de cada um dos alunos e do grupo de alunos da classe, em função de informações que recebem, suas crenças, teorias explícitas e implícitas acerca da educação e capacidade de aprender do aluno. A partir disso, o professor decide sobre o que e como ensinar.

Es el profesor quien interpreta, evalúa y da significación a las personas, objetos, espacios y procesos que interatuán en la aula. [...] Los valores potenciales llegar a ser actuantes en virtud de la actividad cognitiva del profesor que los dota de sentido en su estrategia docente. (Pérez Gómez, 1983, p. 177)

Nessa direção, é possível dizer que a análise das manifestações verbais e a observação das aulas permitem apontar que os professores interpretavam que os alunos surdos das 5ª e 6ª séries eram capazes apenas de aprender Português, Matemática e Artes nas classes regulares, pois os demais componentes curriculares eram ministrados em outro local, o da classe especial, com as professoras especializadas.

Decorrente dessa disposição relativa, as professoras de Português da 5ª e 6ª séries, por exemplo, diminuía deliberadamente as noções e atividades para os surdos inseridos – a gramática era desnecessária, e os textos deveriam ter mais desenhos – assim como o professor de Matemática “cobrava” menos, ou seja, os professores tinham padrões de aprendizagem interpretados, dotados de sentido diverso, quando comparados aos trabalhos com alunos ouvintes, e agiam a partir dessa visão.

A análise das manifestações e das ações das profissionais da educação especial revelou que, embora elas procurassem fazer a inclusão de surdos no ensino regular, ainda não tinham a convicção da efetividade da aprendizagem a que eles eram submetidos, tanto assim que mantinham uma situação de indefinição na vida escolar daqueles alunos. Por exemplo, no Plano de Gestão da Escola, quando se avaliavam os resultados do processo educativo da escola direcionados aos alunos surdos, e apareciam resultados negativos do processo, surgia a questão da falta de classes por série, para esses alunos. Isso pode ser um dado a mais a respeito das crenças e valores que estão na base dessas manifestações e das práticas desenvolvidas na escola, reiterando-se a visão da impossibilidade de os alunos seguirem a classe regular. Elas não percebiam que, se fosse para os surdos continuarem em classes “adaptadas”, por que então se falar e procurar fazer a inclusão?

Outro aspecto relevante no que tange aos estudos do currículo em geral, e, em particular, na educação de surdos, refere-se à diferença no tempo e no espaço escolar desses alunos em relação ao espaço e tempo do aluno ouvinte, ou melhor, aos espaços e tempos: o espaço e o tempo nas salas de aula e na escola, conforme Viñao Frago (2001), carregam em suas configurações, como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam, todos eles carregados de significados.

Os surdos que vão para a escola pública, via de regra são aqueles que não têm recursos financeiros para usufruir de outros serviços disponíveis nas instituições privadas (escola particular, clínicas, fonoaudiólogos, entre outros). Muitas vezes, chegam à escola para serem atendidos na classe especial, onde permanecem por vários anos, até serem considerados aptos para a inserção na classe comum da 5ª série. Os alunos que vieram transferidos de outras escolas para freqüentar a 5ª série acabavam voltando para a 3ª ou 4ª série, onde permaneceram, conforme as informações obtidas, por 2 ou 3 anos, até serem encaminhados para a 5ª série, quando já tinham por volta de 15 anos de idade.

Todos esses aspectos configuram práticas tradicionais arraigadas que marcam a vida escolar desses alunos. São práticas engendradas mediante as disposições que consideram imprescindível a passagem ou permanência dos alunos surdos em classes especiais. Como parte do *habitus*, as professoras não refletem sobre as conseqüências dessas práticas na formação da identidade do aluno. Para elas isso é normal, e não percebem que os alunos estão, nessas passagens, sendo submetidos a um ritual que os rotula, como apontado anteriormente.

Considerando que o tempo normal para se cursar o ensino fundamental é de oito anos, e considerando a idade de acesso à escola, que, segundo as informações obtidas, era efetuada por volta dos dez anos, verifica-se a defasagem significativa na vida escolar desses alunos, como foi o caso de uma aluna que, com 23 anos, estava cursando a 7ª série do ensino fundamental.

Esse aspecto está relacionado com o que foi dito antes, a respeito da inserção parcial e total dos alunos surdos no âmbito da escola, ou seja, há uma imprecisão que leva a ambigüidades e à indeterminação quanto aos espaços a serem ocupados pelos surdos.

Assim, a escola:

[...] produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalçada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e também de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada e mutilada. (Bourdieu, 1998, p. 222)

As práticas escolares voltadas ao atendimento dos surdos (acima mencionadas) podem ser interpretadas como práticas que excluem o aluno surdo no interior das escolas, com repercussão também na sua vida fora da escola, visto que eles permanecem muitos anos na escola, muitas vezes participando de outras atividades e projetos paralelos que, na verdade, só servem para ratificar a sua condição de deficiente.

O surdo tem a garantia legal do acesso e continuidade, mas permanece por muito mais tempo na escola do que os ouvintes, sem a garantia de uma escolarização de qualidade, que permita a aquisição, de fato, dos conhecimentos ali veiculados. Depois de permanecer longo tempo na escola, ao final obtêm certificados desvalorizados, pois, como os próprios professores do ensino regular afirmam:

[...] *espero que eles peguem um pouquinho da matéria.*

[...] *a pessoa que não tem deficiência não tá tendo uma chance, imagine eles.*

Acho que eles continuarão os estudos até a 8ª série.[...] mas acho que depois eles não estudam mais.

Acho que poucos continuarão os estudos. Trabalharão, arrumarão emprego [...] que as firmas hoje têm que dar emprego prá deficiente. Então eu acho que vai ser coisas simples.

A manifestação dos professores foi condizente com o discurso oficial da escola, uma vez que, no seu Plano de Gestão, estava escrito que considerava ponto positivo do processo educativo a inserção no mercado de trabalho aos 14 anos de idade, como se para esse tipo de aluno não houvesse outras possibilidades.

É possível afirmar, de acordo com Bourdieu (1998, p. 47), que o destino dos alunos surdos:

[...] é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos parciais das crianças de seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor [...] que leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos [...].

Além disso, a permanência dos surdos na escola, por longos anos, sem receberem escolarização compatível com suas capacidades, traz como resultado uma exclusão que, segundo Bourdieu (1998), é mais estigmatizante e mais total do que era no passado, na medida em que, aparentemente, esses alunos tiveram sua chance. Prosseguindo o raciocínio desse autor, a instituição escolar tende a ser considerada uma “[...] espécie de terra prometida semelhante ao horizonte, que recua na medida em se avança na sua direção” (p.221).

Pelos dados descritos no capítulo anterior, é possível retomar, aqui, a análise de outra faceta do processo, qual seja, a relativa às questões da comunicação, outra centralidade neste estudo.

Pode-se verificar que os professores conservavam os procedimentos tradicionais para a transmissão dos conteúdos das disciplinas. Usavam o método expositivo tradicional, escrevendo na lousa e dirigindo-se oralmente para a classe.

Mesmo quando esses professores afirmaram dar atenção mais individualizada aos alunos, verifica-se que, na realidade, o que eles chamaram de atendimento individualizado consistia nas sucessivas aproximações físicas superficiais do professor em relação ao aluno. Os professores circulavam pela sala, dirigiam-se ao aluno, chamando sua atenção, vagamente, para algum aspecto da atividade que estivesse realizando. Essa atitude dos professores, no entanto, não dizia respeito só aos alunos surdos, mas a todos os alunos da classe. Por outro lado, em algumas aulas não se observou qualquer tipo de aproximação. O professor limitava-se a escrever na lousa e explicar a matéria, marcando fisicamente a distância entre alunos e professor. Parece que se acredita que isso é o suficiente para a concretização da aprendizagem

do que está sendo transmitido em classe. Mas, será possível o aluno aprender numa situação de ensino em que não existe uma relação mais estreita entre professor e aluno, numa situação em que um e outro apresentam comportamentos que apontam para uma falta de compromisso mútuo?

Góes (2004) fez uma pesquisa sobre a experiência escolar de surdos, com dois sujeitos inseridos, um em cada classe do ensino comum, em séries diferentes, com professores diferentes. Verificou que, na sala de aula, os planos de aula eram destinados para uma classe de ouvintes: as atividades, a seqüência, os procedimentos. Assim, muitas vezes o aluno não conseguia acompanhar a classe, e as professoras ajudavam nos limites de sua administração de tempo. Como nem sempre dava tempo para as professoras atenderem esses alunos, elas davam a eles instruções para a realização de uma tarefa mais simples ou para a repetição de uma tarefa já realizada. Devido às dificuldades encontradas, as professoras acreditavam que esses alunos deveriam ser atendidos na classe especial.

Tarturci (2001) analisou a experiência de alunos surdos inseridos nas classes comuns do ensino fundamental até o ensino médio e verificou uma baixa qualidade da interação do surdo com os professores e colegas ouvintes, o que os deixava excluídos na sala de aula.

Retomando o conceito apresentado inicialmente por Gimeno Sacristán (1999), verifica-se que as práticas utilizadas pelos professores no ensino dos diversos componentes curriculares decorrem da cristalização das ações, as quais, ao serem reconhecidas por todos, tornam-se institucionalizadas.

Verifica-se, assim, que as ações dos professores do ensino regular, com relação aos alunos surdos, devem ser compreendidas considerando-se o processo de institucionalização das práticas. Na pesquisa realizada, os professores do ensino regular de 5ª a 8ª série tiveram uma formação voltada ao atendimento do aluno normal e, mesmo com pensamentos diversos e procedimentos distintos, a tônica básica de atuação é a língua oral, e justifica-se o não preparo em lidar com o aluno surdo, conforme afirmam os professores:

Muitas vezes eles perdem alguma coisa e eu não entendo muito bem os sinais [...] É... eu vejo eles conversando com as mãos e a maior dificuldade que eu tenho é que não sei [...]. P4/ 5ª., 6ª, e 7ª série

[...] que às vezes eles querem, né? falar alguma coisa, às vezes mostrar alguma coisa que eu não estou entendendo, né? [...] na hora que elas querem falar alguma coisa, eu tenho também aquela dificuldade de entender o elas estão querendo me

passa. [...] Por mais que a gente tente, tenta assim, quando eu estou falando, explicando de tá olhando pra eles, pra ver se pelo menos eles conseguem fazer a leitura labial, mas daí a pouco já estou olhando pros outros, já to explicando alguma coisa, rascunhando na lousa. Sinceramente é difícil manter a atenção diretamente com eles [...] 5/7ª. série

Olha é mesmo de comunicação né? de me fazer entendê. P9/7ª série

[...] então eu acho que a gente não sabe trabalhar né? A gente não foi capacitado pra trabalhar com eles. (P10/7ª série)

Essas afirmações dos professores do ensino regular sugerem maior preocupação em relação à comunicação com os alunos surdos do que em relação aos conteúdos do ensino.

Da mesma forma, os professores da educação especial de surdos enfatizam o ensino da comunicação em detrimento dos conteúdos escolares, uma prática consolidada historicamente na educação de surdos.

Das classes observadas, a situação da classe da 7ª série foi a que mais me impressionou. Não havia qualquer organização dos alunos na sala. Os alunos sentavam-se onde queriam e como queriam, e, em algumas aulas, saíam da classe e voltavam quando bem entendiam, falavam alto, cantavam, jogavam o material de um canto a outro da sala, sem que se observasse qualquer objeção por parte do professor. Como fica a situação do surdo, nesse contexto? É interessante registrar que alguns professores afirmaram que as alunas surdas se isolavam dos demais alunos, mas seria possível, por exemplo, que um aluno com 23 anos de idade apresentasse o mesmo tipo de comportamento dos adolescentes? Parece que não se levava em conta, nem essa diferença de idade, nem o fato da dificuldade de essas alunas ouvirem as explicações dos professores nessa situação caótica.

O que poderia estar na base dessa forma de proceder dos professores?

Considerando esses elementos, é possível apontar a presença de disposições gerais metodológicas quanto ao modo de ensino generalizada na docência, práticas arraigadas e histórica e coletivamente disseminadas, compondo parte do *habitus* docente.

Havia uma diferença entre as classes de 5ª e 6ª séries, tanto em relação à organização espacial, que se apresentavam mais organizadas, quanto em relação aos comportamentos dos alunos da 7ª série. Na 7ª série havia duas alunas surdas inseridas, uma com 17 anos e outra com 23 anos, e os alunos não seguiam qualquer ordem na sala: distribuíam-se na sala à vontade, e a aparência da sala era caótica. Falavam alto, cantavam, chamavam o colega que

passava no corredor, enfim, a maioria se comportava como se não houvesse professor na sala, fazendo exceção nas aulas de três professores. Foram justamente os professores dessa série que afirmaram que não havia um relacionamento entre elas e os outros alunos. Na realidade era difícil imaginar um aluno com 23 anos participar das brincadeiras e demais comportamentos dos adolescentes. Como afirmou um dos professores, os alunos não ligavam nem para eles próprios, portanto, como iriam ligar para as colegas surdas?

Os alunos dessa classe foram apontados pelos professores como faltosos, tanto que, quando fui pela primeira vez a essa classe, um dos alunos me perguntou se eu era do Conselho Tutelar. O professor explicou que a ameaça de chamar o Conselho Tutelar é que mantinha alguns alunos na escola. Evoquei essa situação para chamar atenção para uma realidade, a de que, talvez, esses alunos, assim como as alunas surdas, não estivessem adquirindo conhecimentos compatíveis com suas capacidades de aprendizagem, retratando a situação do ensino público no Brasil, conforme foi mencionado no início deste trabalho.

As alunas surdas foram consideradas como aquele tipo de aluno que não dava trabalho, pois faziam tudo direitinho. Parece que os professores não percebiam a situação caótica em que se encontravam essas alunas: adultas numa classe de adolescentes, sem a condição de receber realmente maior atenção dos professores, tendo em vista a realidade da classe. Surdas, sem aparelho de amplificação, não-oralizadas, com domínio da LIBRAS numa classe em que os professores não conheciam a LIBRAS, recebendo um ensino calcado na linguagem oral. Assim, professores e alunos distanciavam-se, em relação à forma de comunicação, do sucesso escolar.

Nesse sentido, na forma com que se desenvolviam as aulas, os surdos basicamente realizavam atividades de cópia do que era passado na lousa, cumprindo o ritual existente na escola tradicional, e também na classe especial, sem a possibilidade de realmente ocorrer aprendizagem que possibilitasse o prosseguimento nos estudos, confirmando, assim, de outro modo, a crença na incapacidade do surdo.

Pelo que foi apontado até aqui, pode-se dizer que os alunos surdos dessa escola estavam marcados por essa cultura, também presente na escola em geral, de que a surdez não é “uma” característica, mas termina por caracterizar o “diferente” na totalidade. Trabalha-se com a percepção do indivíduo surdo como impeditivo de realizar as atividades escolares dentro de outras atividades.

Tais considerações não podem deixar de ser relacionada com outras circunstâncias da organização da escola e da formação dos professores.

Quanto à falta de preparo para trabalhar com alunos surdos, que os professores mencionaram nas entrevistas, há pontos importantes a serem destacados. Por um lado, afirmaram que o Estado deveria oferecer cursos de capacitação para o atendimento de alunos surdos, mas, por outro lado, afirmaram não ter tempo para fazer curso de LIBRAS. Porém, conforme já apontado no capítulo anterior, há que se analisar as condições objetivas da escola para a finalidade de formação dos professores.

Assim, é preciso analisar a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) instituída pela Lei Complementar 836/97, do ponto de vista de Hargreaves (1998), como condição importante para o desenvolvimento da escola e para o crescimento profissional dos professores, considerando que, em grupo, eles poderiam refletir sobre as ações já executadas e tomar as decisões para as futuras. Segundo Hargreaves (1998):

Se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a da cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias das mudanças. (p. 209)

Tendo em vista a política da inclusão de deficientes nas classes do ensino comum, é importante aprofundar a análise dos dados segundo a perspectiva de Hargreaves (1998), pois, se a colaboração e a colegialidade promovem o crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de seu interior, também são consideradas como formas de garantir a implementação de mudanças introduzidas de seu exterior.

Na pesquisa que desenvolvi, verifiquei que a organização da HTPC na escola pode não estar favorecendo esses aspectos mencionados pelo autor, ou seja, a colaboração e a colegialidade, pois as HTPCs aconteciam por nível e modalidade: a do ensino fundamental era separada por ciclo (ciclo I e ciclo II), e havia a HTPC da educação especial. É possível identificar essa forma de organização das HTPCs dessa escola com o que o autor denomina cultura balcanizada. Segundo ele, a forma balcanizada da cultura dos professores é definida por padrões particulares de interação entre os docentes. Tais padrões consistem, essencialmente, em situações em que os professores trabalham, não em isolamento, nem com maior a parte dos professores, considerando-se a escola com um todo, mas em subgrupos menores, no interior da escola, tais como o sub-grupo dos professores de 1^a a 4^a série, o sub-grupo dos professores de 5^a a 8^a série e o sub-grupo dos professores da educação especial.

Segundo o autor, o que está em jogo nessa forma de trabalho, não são as vantagens e as desvantagens gerais dos professores trabalharem em conjunto ou em grupos menores, mas sim as configurações particulares que tais formas de associação podem assumir, bem como os seus efeitos. Nas culturas balcanizadas podem ser identificadas quatro qualidades adicionais, quer entre os professores, quer em outros grupos: a permeabilidade baixa, a permanência elevada, a identificação pessoal e a compleição política.

No que ele identifica como qualidade baixa, os subgrupos estão fortemente isolados uns dos outros. O sentimento de pertença a grupos múltiplos é pouco comum. A aprendizagem profissional ocorre principalmente no interior do próprio grupo, e a natureza dessa aprendizagem - conhecimento, pensamento e crença - pode vir a ser bem diferente, variando consideravelmente entre os subgrupos. Os subgrupos estão claramente delineados no espaço, possuindo fronteiras claras entre si. Além disso, uma vez estabelecidos, tendem a ter forte permanência, ao longo do tempo, com pouca mobilidade dos professores entre os grupos. Existe uma estabilidade relativa, e os professores passam a ver-se a si próprios, não como docente em geral, mas especificamente como professor do ciclo I, de Matemática, de Ciências, ou de educação especial.

Também está em jogo o próprio tipo de formação dos professores, processo no qual aprende a se identificar com as suas disciplinas favoritas e a considerar o mundo do ponto de vista de tais disciplinas. A organização dos cursos de formação dos professores, entre nós separados em formação para educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental, ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, para lecionar as diferentes disciplinas do currículo - Matemática, Português, História, Geografia, Ciências e Arte, segundo o conceito de Hargreaves (1998), provoca formas particulares de construção das suas identidades.

A quarta qualidade apontada pelo autor, quanto às culturas balcanizadas, é o que ele denomina compleição política. As promoções, o status e os recursos são freqüentemente distribuídos e concretizados por via da pertença a estas subculturas. Nesse tipo de organização, os bens não são igualmente distribuídos, nem contestados em igualdade de circunstâncias pelas diferentes subculturas. Por exemplo, os professores dos alunos mais velhos tendem a usufruir maior status e mais recompensas do que aqueles que ensinam os alunos mais novos; os professores de umas disciplinas, mais do que os de outras. Isso gera uma estrutura de poder e de interesse – manifesta ou latente – que determina o modo como a comunidade de docentes se comporta.

Essas situações apontadas pelo autor puderam ser verificadas na escola, pois os subgrupos eram formados por ciclos (I e II), e por período de aula, no que tange aos professores das classes regulares e ao grupo da educação especial.

Além da formação de subgrupos de professores, havia ainda o subgrupo formado pela direção e coordenação da escola, considerado pela própria direção como o que se preocupava com o aprimoramento profissional, marcando, assim, diferença entre este subgrupo e os demais.

Parece que a organização das HTPC da escola pode ser identificada com os tipos de culturas balcanizadas expostos por Hargreaves (1998), pois, na realidade, as HTPC não propiciavam a aprendizagem coletiva dos professores. Da forma como estavam organizadas, não poderiam ser úteis à superação das práticas calcadas no princípio da diferenciação, e tendiam a criar o mito de imutabilidade entre o corpo docente, levando-o à não percepção de seu interesse pela mudança e da capacidade de a realizar. Desse ponto de vista, a permanência desse tipo cultura, que na realidade fragmenta o trabalho da escola e dos docentes, não traz benefícios, nem para os alunos surdos, nem para os demais. É preciso ressaltar, no entanto, que a política da inclusão só se efetivará no interior da escola quando todos os agentes forem envolvidos no processo. Para Hargreaves (1998):

Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação. (p. 277)

Por outro lado, o desenvolvimento dessa prática se relaciona com as condições de organização, pois deixa transparecer uma certa falta de interesse, devido à ausência de vários professores, conforme observou a orientadora, e à falta de aprofundamento sobre o tema proposto para discussão, “A escola dos meus sonhos”, de Rubem Alves, quando na realidade os professores se deixaram conduzir pela coordenadora que, sutilmente, consciente ou inconscientemente, atribuía apenas aos professores a responsabilidade pela concretização dessa escola idealizada. No entanto, a escola como um espaço ideal não existe.

Segundo Arroyo (2004):

[...] nunca existiram nas escolas convívios felizes [...] estamos desmistificando termos que não conta da realidade. Por exemplo, a comunidade escolar, tão proclamada em discursos adocicados, como se a escola devesse ser a expressão mais perfeita da convivência humana. Quem inventou que ensinar, educar é sinônimo de convívio feliz? porque nunca existiram nas escolas convívios tão felizes [...] É impressionante a

quantidade de imaginários ultrapassados, que povoam o universo educacional e que povoam a representação social da escola. (p. 47)

Alguns conflitos estiveram presentes durante as demais atividades da escola, porém nem sempre explícitos, devido a certa apatia dos professores.

Nos Conselhos de Classe e Série, ciclo II, relativo ao primeiro semestre de 2003, houve participação da direção, coordenação, dos professores de ensino regular e de uma professora da educação especial. Participaram, também, pais e representantes da APM, e alunos representantes de séries. Avaliaram-se as atividades do primeiro semestre e o desempenho acadêmico dos alunos. Verifiquei que, embora a professora da educação especial estivesse presente para passar os resultados da avaliação do desempenho dos alunos da inserção parcial e para tomar conhecimento dos resultados dos alunos da inserção total, não se fez qualquer referência específica sobre os alunos surdos. A preocupação maior da direção da escola pareceu ser com relação às menções atribuídas aos alunos, enfatizando que os professores deveriam avaliar o aluno no todo (nos aspectos afetivo, cognitivo e social), e que os professores deveriam ter cuidado com a menção C, pois isso poderia prejudicar o aluno futuramente. Observei que alguns professores pareciam não concordar com a visão da direção, porém não apresentaram objeção, submetendo-se às suas decisões e comentários. De todo modo, essa era uma oportunidade em que o debate poderia vigorar, e uma forma de troca real de informações e conhecimentos para o aperfeiçoamento não foi desenvolvida.

A análise dos depoimentos e das observações das atuações dos professores permite apontar uma outra face desse cenário, pois foi possível flagrar aspectos que os autores aqui utilizados denominam de rupturas ou alterações nessa realidade a partir da inserção dos alunos surdos nas classes regulares.

Percebe-se que alguns professores parecem estar diante de dilemas frente à inserção de alunos surdos nas classes comuns, uma situação complexa que exige tomada de decisões que tendem a romper a conexão pensamento e ação tradicional, segundo Pacheco (1995), a partir de considerações de Zabalza. Diante da impossibilidade de tomar uma decisão adequada à situação que se lhe apresenta, muitas vezes os professores são invadidos por uma sensação de fracasso ou de dúvida, como muitos se manifestaram.

Se as reformas educacionais, por um lado, provocam turbulências no cotidiano da escola, porque “Na pressa política de engendrar reformas, as vozes dos docentes têm sido

largamente negligenciadas, as suas opiniões anuladas e as suas preocupações postas de lado” (Hargreaves, 1998, p. 7), por outro lado elas poderiam representar oportunidade para a escola sair do seu estado de inércia e se movimentar na direção da construção de uma realidade nova, a partir da reflexão das ações que têm sido desenvolvidas no seu interior, superando as práticas que se encontram cristalizadas e que não atendem às exigências atuais da educação.

A análise dos dados obtidos, por exemplo, revelou que os professores da educação especial procuravam alternativas de atendimento as quais, do seu ponto de vista, atenderiam às necessidades educacionais dos alunos surdos, mas não conseguiram superar o conjunto das práticas que foram compartilhadas, sedimentadas ao longo do tempo e que se expressavam nas ações e na tomada de decisões sobre a vida desses alunos no interior da escola. Assim, encaminhavam esses alunos para as classes do ensino comum de uma forma que eles continuavam dependentes dos serviços de apoio pedagógico existente, e eram atendidos em espaços e tempos diferentes dos da classe comum, evidenciando-se, portanto, a diferença entre os alunos surdos e os ouvintes.

Vários professores comentaram sobre as necessidades sentidas por eles em alterar algo de seu padrão de atuação. Ir mais devagar, adequando-se ao ritmo dos surdos; passar texto na lousa, coisa que não faz quando não há aluno surdo na classe; preocupar-se com o filme legendado, e não apenas com o dublado; preocupação com o desenho, para explicar ainda melhor o que já explicou, foram algumas das manifestações de professores as quais podem ser creditadas à alteração provocada pela inserção desses alunos nas classes regulares. Além disso, a relação interpessoal com as professoras da classe especial, apesar de incipiente, passou a ocorrer principalmente por causa da LIBRAS.

Do mesmo modo, as professoras da educação especial passaram a se preocupar com os conteúdos curriculares, procurando os professores dos diversos componentes para poder desempenhar sua função nas aulas de Ciências, História e Geografia ou para sanar as dificuldades dos alunos. Tais modificações, entretanto, são por demais superficiais, mediante o volume esperado.

A análise dos dados desta pesquisa permitiu compor um quadro da situação da inserção do aluno surdo nas classes do ensino regular. Verificou-se o distanciamento existente entre as políticas da educação inclusiva e as práticas escolares.

Os dispositivos legais e outros documentos nacionais e internacionais, reflexões teóricas sobre ao assunto, já citados neste trabalho, posicionam-se favoravelmente à inclusão de alunos surdos nas classes do sistema comum de ensino. Enfatizam que é a forma mais democrática da educação e a possibilidade de oferecimento de ensino de qualidade para todos, incluindo aí as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, tendo em vista a inclusão social. No entanto, as práticas observadas na escola onde ocorreu a pesquisa são baseadas, ainda, em uma concepção homogeneizadora do ensino, explicitada de forma diversa.

Tal forma de pensar e concretizar a educação permite concluir que a organização opera dispersando os alunos surdos para fora da classe especial, com a intenção de torná-los aptos a freqüentar o ensino comum. No entanto, a inclusão na classe comum é feita parcialmente e, mesmo quando a inserção é integral, mantém a dependência da sala de recursos. Nesse movimento de vai e vem entre a classe especial/sala de recursos e a classe comum, vai-se reiterando, constantemente, a incapacidade do aluno para aprender, dando margem à disseminação crescente, no interior da escola, de crenças e expectativas negativas em relação ao aluno surdo. Isso, talvez, possa explicar as ações dos professores do ensino comum, que, na realidade, na maioria dos casos, só recebem o aluno na sua classe, mas, de fato, não atuam na direção de criar estratégias que favoreçam sua aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a melhoria do ensino e a introdução de inovações passam pela compreensão de como os professores percebem a realização do ensino pela aceitação crítica das justificativas que apresentam e pela “desnormatização” do ensino (Pacheco, 1995). Só assim poderá ter condições para atender a todos os alunos indistintamente, independente de suas condições pessoais e de vida. Por outro lado, é preciso destacar que o ensino não depende somente das intenções do professor, mas também da situação concreta de sala de aula e das condições objetivas de trabalho, de organização da escola em diversos aspectos, da formação inicial e continuada dos professores e demais agentes educativos.

Nesse sentido, é preciso que a escola, ao pretender a inserção do aluno surdo no ensino regular, proporcione condições para que os seus agentes, coletivamente, reflitam sobre as ações a serem desenvolvidas e, a partir disso, construa novos conhecimentos sobre aquela realidade escolar.

Assim, há que se repensar também a formação inicial dos professores e seu ingresso na profissão, conforme observações de vários autores. Os estudos sobre pensamento e ação do professor são apontados por Pacheco (1995) como importantes auxiliares para a reconceptualização do professor e inovações nos programas de formação.

Aos professores da educação especial também cabe parte do processo, pois tem sido atribuída a eles a total responsabilidade sobre os destinos dos alunos deficientes no interior da escola e mesmo fora dela, o que desenvolve, muitas vezes, uma relação de dependência do surdo em relação a esses profissionais. Por sua vez, esse profissional tem freqüentemente, irrefletidamente, assumido essa responsabilidade, evidenciando-se aí uma relação de poder: como se tivesse total conhecimento sobre o aluno e isso lhe outorgasse plenos direitos sobre ele. Assim, a formação desses profissionais precisa urgentemente ser repensada se, de fato, se pretende fazer a inclusão desses alunos na escola e, conseqüentemente, proporcionar a eles maiores e melhores chances de serem educados, do ponto de vista escolar.

Assim, no atual momento da educação inclusiva, voltada sobretudo aos deficientes, verifica-se a tensão entre o discurso oficial sobre a democratização do ensino e as ações da escola, quando se depara com práticas pedagógicas que ratificam a diferença dos tratamentos dispensados em face da incapacidade de aprender dos alunos surdos.

Pretendi, neste estudo, analisar se e como os professores do ensino regular vêm atuando nesse contexto de mudança educacional, tendo em vista a inserção de alunos surdos nas classes comuns de ensino regular na escola pública paulista. Para tanto, adentrei a escola a ali permaneci por um semestre, com o objetivo de obter dados suficientes para a pesquisa. Evidentemente, muitos aspectos escaparam, apesar do meu esforço; entretanto, foi possível verificar as contradições vivenciadas pela escola, fruto das tradições criadas social e educacionalmente sobre as crianças surdas. São contradições próprias das situações vividas em nossa sociedade que me permitem, ao final, defender a tese de que a busca da inclusão dos alunos surdos nas classes regulares provoca, nas escolas, uma tensão entre a proposta de inclusão como tentativa de democratização, pelo ingresso e permanência com qualidade, e a reiteração da exclusão, sem perder a esperança de uma só e boa escola para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início deste estudo decorreu da manutenção das minhas inquietações com o atendimento escolar de crianças surdas.

Essas crianças, e todas as outras com modalidades diversas de deficiências, vêm sendo alvo de ações políticas no campo educacional com a movimentação internacional pela inclusão de todos nos sistemas educacionais.

A partir dessas ações surgiu o questionamento inicial deste estudo, qual seja, como estariam atuando os professores das classes regulares quando contam com tais crianças em suas turmas de alunos. Para obtenção de informações, considerou-se importante a análise bibliografia e da legislação sobre o tema. Foi possível perceber, então, que tais ações produzem, para a educação brasileira, propostas de dupla transição: passa-se de um modelo de educação especial com classes separadas do restante da escola, para um modelo que secundariza ou até a sua eliminação e, além disso, desloca a responsabilização da aprendizagem para as condições reais da escola tirando-a do alunado.

Na primeira etapa da pesquisa buscou-se delinear um conjunto de referências sobre o atendimento escolar em geral abordando questões de rendimento, fracasso e abrangência, incluindo aí as crianças e jovens deficientes.

O resultado do rastreamento, relatado na introdução, foi a detecção de dados de pesquisas demonstrativos de exclusão de grande contingente de alunos da e na escola, mantendo-se a visão e as expectativas de impossibilidade de avanços escolares para muitos apesar da legislação federal e de toda a movimentação internacional em favor da expansão da escolaridade.

Esse levantamento possibilitou ir construindo o objeto de investigação com ampliação dos questionamentos iniciais e delineamento do ciclo II como campo empírico devido à inexistência de estudos nessa faixa de escolaridade na direção que se pretendia, além de verificar a existência real de escola que promovia um sistema duplo de inserção de alunos (parcial e total).

Com o auxílio dos estudos teóricos empreendidos, ampliou-se o escopo para verificar os apoios e bases culturais conformadoras das ações docentes. Considerou-se relevante

analisar, portanto, manifestações dos professores e suas ações, ou seja, formas de pensar, sentir e agir como indicadores de facetas do habitus docente, principalmente por sua responsabilidade na implantação das medidas anunciadas. Parte dos estudos sobre o pensamento e ação dos professores constitui o capítulo I.

O ingresso na instituição para levantamento dos dados por meio de entrevista, de observação e vivência de situações variadas do dia a dia, permitiu identificar a atuação dos professores e como se manifestaram sobre toda a situação, organizando-se os dados em três agrupamentos: procedimentos de ensino, dificuldades enfrentadas e expectativas quanto à aprendizagem e prosseguimento de estudos ao lado da contribuição da escola para o futuro desses alunos surdos. Esses dados descritos e analisados, consistiram o núcleo central da pesquisa, relatada em três capítulos (2, 3 e 4).

No decorrer do estudo acrescentou-se a entrevista com as professoras da educação especial pelo envolvimento na definição dos alunos a serem enviados para as classes regulares e por continuarem atendendo esses alunos na sala de recursos.

Do conjunto dos dados foi possível identificar de modo detalhado uma organização escolar, em que se mesclam o atendimento específico a esses alunos de ciclo II em classes regulares e atendimento em salas de recursos por meio de duas modalidades de inserção: parcial e total, bem descritas nos capítulos 2 e 3.

A atuação dos professores das classes regulares – objeto central deste estudo – mostrou-se diversificada quanto aos procedimentos de ensino, modo de organizar o espaço das salas de aula, materiais e seu uso, relações com os alunos, seleção de conteúdos, quer para turmas como um todo, quer para os alunos surdos.

Para essa atuação, os professores encontravam dificuldades, sobretudo as relativas ao processo de comunicação – como seria esperado – em função de ausência formativa na área específica da deficiência.

Parte dessas dificuldades era superada com alguns auxílios das professoras da educação especial. Estas, por sua vez, também tinham dificuldades quanto aos componentes curriculares, solicitando auxílios aos professores das diversas séries. Explicitaram-se, por tais dificuldades, as lacunas formativas de ambos os tipos de profissionais para atuar nessas circunstâncias. Explicitaram, como decorrência, as razões das defasagens de aprendizagem

dos deficientes, quando comparados com a dos ouvintes. Este, no entanto, não foi um foco explorado neste estudo por não constituir o objeto central cabendo novas pesquisas nessa direção.

A atuação dos professores das classes regulares era informada por um conjunto de expectativas, muitas delas explicitadoras das crenças sobre as (im)possibilidades desses alunos surdos aprenderem e continuarem os estudos, expectativas bem concretizadas nas atuações em sala de aula e parcial, ou veladamente, reveladas em suas manifestações verbais.

Esses dados de atuação e do escasso apoio institucional que recebiam para efetuarem seu trabalho têm relações variadas com as mudanças propostas oficialmente, com a organização do trabalho da escola, com a natureza específica dos diversos componentes curriculares, com os modos de pensar sobre a escolaridade e sobre as condições dos alunos. Tais relações estão analisadas sobretudo no 4º. capítulo.

No decorrer da descrição e análise dos dados foram identificadas as precárias condições de trabalho e da organização do trabalho pedagógico. Identificou-se que os professores não foram consultados para receber os alunos – aliás como também não são para o caso dos ouvintes -, que essa inserção foi eivada de conflitos e desencontros demonstradores da contradição em relação à própria atuação e em relação à legislação.

Evidenciou-se a possibilidade das escolas quanto à interpretação das diretrizes e do encontro de alternativas para segui-las. Esse é um dos indicadores da cultura escolar no que tange à fragmentação de sua organização e à sua capacidade de buscar soluções que não a desequilibrem no seu funcionamento, ainda que em prejuízo do alunado.

A organização do trabalho da escola manteve os alunos surdos apartados, pois desde o plano, passando pela solução encontrada para a inclusão e pela atuação dos professores, verificaram-se esferas de realidade em que a inclusão não se efetivava.

As bases culturais da atuação dos professores se revelaram diretamente pelos procedimentos adotados, pelas manifestações das dificuldades e expectativas. Ainda que com diversificação, por um lado, por outro são professores que manifestam e atuam buscando a consecução da – e contando com a – homogeneidade das turmas, em maior ou menor grau, considerando pequenas diferenças de um docente para outro. Manifestam expectativas de que os alunos continuem os estudos, porém, de modo não enfático e acompanhado de ceticismo

quanto à consecução dessa possibilidade. Essas expectativas parecem ser o modo de expressão da crença de que a surdez é condição interceptadora da capacidade de aprender, não só da parte dos professores regulares mas, também, para os especialistas da educação especial que mantêm alunos com 21 anos em sala de aula regular de ciclo II e de recursos. São pontos importantes para novos estudos sobre a excepcionalidade não só dos alunos mas das medidas oficiais, pois não se trata de permanência qualificada do alunado.

A hipótese inicialmente estipulada foi interessante ponto orientador do estudo. Verificou-se, de fato, que a organização escolar e a atuação dos professores podem ser caracterizadas como práticas, reveladoras do atendimento segregador desses alunos surdos, expressão de perspectivas históricas e sedimentadas socialmente e no universo escolar. No decorrer do estudo, as hipóteses desdobradas foram parcialmente confirmadas. Consegui obter evidências de parcelas da cultura docente constitutivas do habitus docente quanto a modos regulares de atuar como já explicitado. No entanto, encontrei professores que alteraram suas rotinas para atender alunos com dificuldades, incluindo os surdos, fato que permite considerar as possibilidades de mudança ainda que muito diminutas e parcelares.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel G. 2004. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. 1995. *Educação e exclusão da cidadania*. São Paulo: Cortez.
- BERNSTEIN, Basil. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BLANCO, Rosa. 1995. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, César et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem*. Tradução: Marcos A G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BONNEWITZ, Patrice. 2003. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BRASIL. 1996. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. 2001. CNE. Resolução n. CNE/CEB no. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria da Educação Especial.
- _____ 1979. *Proposta curricular para deficientes auditivos. Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação*. DERDIC, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____ 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares. Secretaria da Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- BLANCO, Rosa. 1995. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, César et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem*. Tradução: Marcos A G. Domingues. Porto Alegre: Artes

Médicas. BONNEWITZ, Patrice & Bourdieu P. *Primeiras lições sobre a sociologia*; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre . 1999. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

_____, PASSERON, Jean Claude. 1992. *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. RJ: Francisco Alves Editora.

BUENO, José Geraldo Silveira. 2004. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2^a. ed. São Paulo: EDUC.

_____.1999. Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, Política Educacional e Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, no. 5. Piracicaba, INIMEP.

CAIADO, Kátia R. M. 1993. *Concepções sobre deficiência mental reveladas por alunos concluintes do Curso de Pedagogia – Habilitação Deficiência Mental*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e MENDES, Enicéia Gonçalves. G. 2004. <http://www.educacaoonline.pro.br> – O site de Educação 29/06/2004. *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: Avaliação do Rendimento Acadêmico*.

CARIA, Telmo H. 2000. *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Porto, Portugal.

CARTOLANO, Maria Teresa P. 1998. *Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial*. In: Cadernos Cedes, ano XIX, no. 46. Campinas.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: acesso e qualidade. 1994. *Declaração de Salamanca e Marco de Ação para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Brasília: CORDE.

- ESTRELA, Albano. 1994. *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto, Portugal. Porto.
- FERRARO, Alceu Ravello. 1999. *Diagnóstico da escolarização no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, no. 12, ANPEDE.
- FERREIRA, Júlio Romero. 1998. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. In: Cadernos Cedes, ano, XIX, no. 46. Campinas
- FONSECA, Vitor da. 1987. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas,
- FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Augustin. 2001. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. edição – Rio de Janeiro: DP&a.
- _____ e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. 2002. *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil*. Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p. 22-27.
- _____ e FERREIRA, Júlio Romero. 2004. www.cnotinfor.pt/incluiva/br. *Panorama Nacional de Educação Inclusiva no Brasil*.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de, (orgs.). 2004. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs) *Políticas e práticas da educação inclusiva*. – Campinas, SP: Autores Associados. LEMOS, Edson. 1981. *Educação escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- HARGREAVES, Andy. 1998. *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal, McGraw-Hill.
- JANNUZZI, Gilberta. 1992. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, São Paulo: autores Associados.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. 2000. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico*. ANPED.

- LUNARDI, Geovana Mendonça. 2005. *Nas trilhas da Exclusão: as práticas curriculares da Escola no atendimento às diferenças do aluno*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP.
- MACHADO, Adriana Marcondes. (et. all.) .1996. *Educação Especial em Debate*. Casa do Psicólogo. São Paulo-SP.
- MARCELO GARCIA, Carlos. 1987. *Métodos de investigación empleados em el estudio de pensamientos juicios e decisiones de los profesores. El pensamiento del profesor*. Barcelona. Olac.
- MARIN, Alda Junqueira. 1996. *O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino*. In: Didática e trabalho docente. Araraquara: JM Editora.
- _____, GUARNIERI, Maria Regina. 2002. *Escola fundamental ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando salas ambiente*. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (org) O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara, JM.
- MICHELS, Maria Helena. 2004. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998 – 2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado.
- MULLER . Tânia Mara Pedrosos e GLAT, Rosana. 1999. *Uma professora muito especial*. RJ: Sette Letras.
- OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. 1996. *A educação de deficientes auditivos: uma proposta de intervenção*. Pontifícia Universidade Católica da São Paulo. Dissertação de Mestrado.
- PACHECO, José Augusto 1995. *O pensamento e a acção do professor*. Portugal, Porto.
- PALHARES, Marina Silveira & MARINS, Simone Cristina. 2002. *Escola Inclusiva – São Carlos*: EDUFSCar.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED.

- _____. 1983. *Paradigmas contemporaneos de investigación didáctica*. In: GIMENO SACRISTÁN, e PÉREZ GÓMEZ, A . La enseñanza su teoria y su Pratica. Madrid: Akal.
- _____. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ar Méd.
- _____. 2005. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. e PÉREZ GÓMEZ A I. 2000. Compreender e transformar o ensino. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed.
- SANCHES, Isabel Rodrigues. 1995. *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Portugal, Porto.
- SÃO PAULO. CEE. 2000. Resolução SE 95, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.
- SHAVELSON, R. ESTERN, P. 1983. *Investigacions sobre el penpamiente pedagógico del professor, sus juicios, decisiones y conduta*. in: la ensinanza: su teoria e su pratica. Madri, Akal.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. 2003. *As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado
- SOARES, Maria Aparecida Leite. 1999. *A Educação do Surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.
- _____. 2004. O aluno surdo no ensino regular e escolaridade obrigatória . Revista da Educação PUC-Campinas, no. 16, p 49-60.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. 1997. *A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo*. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de e MACHADO, Adriana Marcondes . Psicologia escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

TARDIF, Maurice. 2002. Saberes docentes e formação profissional. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

TARTUCI, Dulcéria. 2002. Educação on-line. *Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos.*

VINÃO FRAGO, Antonio. 1996. *Por uma historia de la cultura escolar: enfoques, questionnes, fuentes.*

_____, ESCOLANO BENITO, Augstin.2001. *Currículo, espaço, subjetividade.* Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP& A

ANEXO I**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- 1- Qual o critério de encaminhamento dos alunos deficientes auditivos para as classes do ensino regular?
- 2- Quem faz o encaminhamento desses alunos?
- 3- Como é feito esses encaminhamento?
- 4- Os professores do ensino regular estão preparados para receber esses alunos? Como é feita essa preparação?
- 5- Durante o ano letivo os professores do ensino regular recebem algum apoio/orientação? Quem dá?
- 6- Os professores do ensino regular procuram espontaneamente informações e orientação para trabalhar com esses alunos?
- 7- A direção da escola apóia os trabalhos dos professores da educação especial?

ANEXO II**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE CLASSE REGULAR**

Professor:

Sexo:

Idade:

- 1- Há quanto tempo leciona?
- 2- Há quanto tempo leciona nesta escola?
- 3- Em quantas escolas trabalha?
- 4- Quantas classes você tem nesta escola?
- 5- Você recebeu alunos portadores de deficiência nas salas em que dá aulas? Em quantas? Quantos alunos? Como você vê essa experiência?
- 6- Em que alterou a dinâmica da classe?
- 7- Qual a maior dificuldade que encontra em relação a esses alunos?
- 8- Ao preparar suas aulas leva em conta a deficiência desses alunos?
- 9- Há alguma diferença no conteúdo programático para esses alunos?
- 10- Discute com seus colegas as dificuldades que encontra no processo de ensino-aprendizagem?
- 11- O que você espera em relação à aprendizagem na sua disciplina? E dos outros?
- 12- Como vê o futuro desses alunos? Pensa que continuarão seus estudos?
- 13- Em que é que a escola poderá contribuir para o futuro desses alunos?
- 14- Procura se informar sobre a deficiência dos alunos? Com quem? Quem ajuda?
- 15- Participa de reuniões, encontros sobre deficiência auditiva?
- 16- Procura novas formas (métodos de ensino, comunicação) de trabalhar com esses alunos?
- 17- Já trabalhou antes com deficientes auditivos? Como foi a primeira vez?
- 18- Gostaria de fazer algum outro comentário?

ANEXO III

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

1-Tempo de Direção na Escola.

2-Vocês têm feito a distribuição de alunos com deficiência em classes regulares. Por que tomaram essa decisão?

3-Quem tomou essa decisão?

4- O que pensa sobre a inclusão dos deficientes no ensino regular?

5-Desde quando é realizada a inclusão nesta escola/

6-De que forma os deficientes são considerados na Proposta Pedagógica da Escola? De que modo eles estão presentes na proposta, oficialmente? Explique isso? Dê exemplos.

7-A Escola faz ou já fez alguma reforma ou modificações para o atendimento desses alunos? Quais? Como isso está acontecendo?

8-A Escola encontra alguma dificuldade com a inclusão desses alunos? Quais?

9-De que recursos a Escola dispõe para a aprendizagem desses alunos? O que acha que seria necessário?

