



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

IZABELI SALES MATOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO
AEE - SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM
SURDOCEGUEIRA NA ESCOLA**

FORTALEZA – CEARÁ
2012

IZABELI SALES MATOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO AEE -
SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E
PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada à coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, área: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

**FORTALEZA – CEARÁ
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

M433f Matos, Izabeli Sales
 Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira / Izabeli Sales Matos. – 2012.
 218 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.
 Área de Concentração: Formação de professores.
 Orientação: Prof^a. Dr^a. Silvia Maria Nóbrega -Therrien.

 1. Formação Docente. 2. Inclusão Escolar. 3. Surdocegueira. I. Título.

CDD: 370.71

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Mestrado Acadêmico em Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO AEE - SABERES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS
COM SURDOCEGUEIRA NA ESCOLA

Autora: IZABELI SALES MATOS

Defesa em: 29/02/2012

Conceito Obtido: Satisfatório

Nota Obtida: 10

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Nóbrega-Therrien – Orientadora
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.^a Dr.^a Vanda Magalhães Leitão
Universidade Federal do Ceará – UFC

Na ausência de sons
Na indefinição da visão
Há um mundo que desperta
Na minha palma da mão.
Um mundo de palavras
Cheias de cor;
Cada toque na mão
É uma dádiva de amor.
O amor entre dois Seres
Que se completam:
E dão razão
À palavra AMOR

Pedro Amaral

Com afeto,

aos meus alunos, fonte de inspiração do meu trabalho e minha vida. Que nossas mãos não se percam e continuemos sonhando com a inclusão;

às professoras, que como eu, teimam em estudar em meio ao trabalho, filhos, marido, sonhos e ainda continuar linda, feliz e mulher.

AGRADECIMENTOS

São tantos e especiais...

A Deus, por minha existência.

A Miguel, meu grande amor, por seu apoio e incentivo constante.

Aos meus filhos, Lucas e Lara, luz do meu viver, pela compreensão em minhas ausências... por todos os abraços que me impulsionam a continuar.

Aos meus pais, Herculano e Coleta, guerreiros e primeiros incentivadores, que me encaminharam ao caminho do saber.

Às minhas irmãs, Caty, Paty e Tacinha, por acreditarem sempre em mim e serem meu porto seguro.

À Rosa, por cuidar de mim e de nossa família, nos meus momentos de estudo.

A minha amiga e coordenadora, Elinalva, por sua ajuda e estímulo, desde os primeiros passos deste trabalho.

À amiga Deje, por sua valiosa ajuda e incentivo constante.

A minha professora e orientadora doutora Silvia Nóbrega-Therrien, por suas críticas, sugestões e correções, sempre carregadas de muito estilo, carinho, compreensão e incentivo, perfumando esse processo tão contraditório de produção.

Aos professores do Mestrado Acadêmico, pelos saberes compartilhados.

À Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e à Prof.^a Dr.^a Vanda Magalhães Leitão, pelas valiosas contribuições por ocasião da qualificação.

Aos amigos do mestrado, que dividiram comigo as cores e sabores de ser uma mestranda: Larissinha, Lia, Dennys, Sandra, Ariádine, Sarinha, Nertan, Marcos, Gorete, Diana, Marcel, Ciro, Leandra, Rachel, Renata e Claudio.

À amiga Clarice, que mais de perto me ajudou nos momentos difíceis dessa caminhada.

A Joyce, secretária do Mestrado, pela atenção e carinho no decorrer desses dois anos.

Ao Prof. Vianey, por seus elogios que foram estímulos ao final deste caminhar...

Ao Centro de Referência em Educação e Atendimento Educacional Especializado, um dos espaços onde exerço minha docência, por me haver concedido tempo para fazer esse mestrado.

À Universidade Estadual do Ceará, por tão bem me acolher, nesses dois anos.

Às professoras do AEE, sujeitos dessa investigação, por sua luta diária pela inclusão.

Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo maior analisar a formação continuada do professor do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta de inclusão educacional e da permanência de alunos com surdocegueira, nas escolas de ensino fundamental da rede pública no Município de Fortaleza. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que opta pelo estudo de caso múltiplo, como método de pesquisa. Foi realizada em duas escolas regulares da cidade de Fortaleza, com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Os critérios de seleção dos sujeitos, para participar da pesquisa, foram: atuar nas salas de recursos multifuncionais, em 'escolas comuns' da rede pública municipal de Fortaleza; desenvolver práticas de atendimento educacional especializado com alunos surdocegos; e ter atuação, nessa área, por, no mínimo, um ano. Para obtenção dos dados que atenderam ao objetivo da investigação, foram realizadas observações sistemáticas do contexto escolar (Observação I) e da prática docente (Observação II); análise de documentos; aplicação de questionários e realização de entrevistas. Foi utilizado para o processamento das informações, a categorização analítica. O questionário e a observação I trouxeram as primeiras aproximações com o sujeito e subsídios para análises posteriores. A entrevista, os documentos e as observações II foram analisados com suporte no *Software* QSR Nvivo 9, um programa para análise qualitativa de dados. Os resultados indicam que as professoras demonstram disponibilidade e interesse pela formação continuada, embora estas formações não contemplem ainda suas necessidades ante suas práticas pedagógicas e não trazem elementos suficientes para auxiliar na inclusão educacional e permanência de alunos com surdocegueira na escola. Quanto às suas práticas, elas atuam na sala de recursos multifuncionais, em espaços e com recursos nem sempre adequados; consideram as características individuais dos alunos, embora desconsiderem as implicações da dupla privação sensorial. Em relação ao planejamento e conteúdo desenvolvidos, houve divergência de respostas entre as duas professoras; uma delas não associa o planejamento ao que é desenvolvido em sala de aula comum. Desenvolvem parcerias com instituições especializadas, tendo-as como fortes aliadas no processo educacional; e afirmam que a inclusão de seus alunos ocorre de forma incompleta. Para as professoras, os saberes relevantes a sua prática estão relacionados às especificidades da deficiência, como a comunicação, linguagem e 'orientação e mobilidade', aspectos relacionados ao agir e interagir com o aluno. Com relação às contribuições da formação continuada para a inclusão e permanência dos alunos e sua atuação diante deles, apesar do depoimento afirmando a demanda por saberes específicos para sua realização de forma adequada, a prática das professoras denota o empenho para que se estabeleçam a inclusão e a permanência dos alunos no contexto educacional. Mais que boa vontade, entretanto, é essencial que o professor do AEE tenha uma formação específica, para que o aluno seja compreendido na sua inteireza e que seja respeitada a realidade do contexto em que se encontra.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão Escolar. Surdocegueira.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the continuous education of the AEE professors with regards to their knowledge and pedagogical practices in relation to the proposal of educational inclusion and the permanence of students with deaf-blindness in the public schools of the Fortaleza Municipality. It is a descriptive research of qualitative approach that uses multiple case studies as research methodology. It was carried out in two regular schools of the Fortaleza city with two teachers of the Special Education Care – AEE. The candidate selection criteria to participate in the research were: to be enrolled in the multifunctional resources classrooms in “common schools” of the Fortaleza city public schools network; to develop special education care practices with deaf-blind students and having taken part in this area for at least one year. In order to obtain data that meet the research goals, systematic observations of the schooling context were performed (Observation I) as well as teaching practices observations (Observation II); document analysis, questionnaires and interviews. Analytic categorization was used to for data processing. The questionnaire and Observation I offered the first encounters with the people and material for later analysis. The interview, documents and observations II were analyzed with the support of *Software* QSR Nvivo 9, a qualitative data analysis program. Results suggest that teachers were available and interested in continuous education, although these programs still don't cover their needs with regards to their pedagogical practices and do not offer them enough elements to help them work towards social inclusion and the permanence of deaf-blind students in school. As for their practices, they act in the multifunctional resources classrooms, with space and resources that are not always adequate; they take into account the individual characteristics of students, however they do not consider the implications of the double sensory deprivation. As for the planning and contents developed, there were different responses between the two teachers: one of them does not link planning to what is actually developed in the common classrooms. They develop partnerships with specialized institutions, which are strong allies in the educational process and they affirm that their students' inclusion happens in a somewhat incomplete manner. For teachers, the knowledge relevant to their practices is related to the peculiarities of this condition, such as communication, language and “orientation and mobility”, which are aspects related to all initiatives and interactions with the students. With regards to the contributions of continuous education to the inclusion and permanence of students and its practical effects on them, despite the statement affirming the demand for specific knowledge to carry out this task more adequately, the teacher's practices reveal their commitment to establish student's inclusion and permanence in the educational context. However, more than goodwill, it is essential that the AEE teachers receive specific training in order to better and fully understand their students, respecting the reality and the context in which they are immersed.

Keywords: Teacher Training; Educational Inclusion; Deaf-blindness.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento educacional especializado

ABCR - Associação Beneficente Cearense de Reabilitação

ADEFAP – Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

ACEC – Associação de Cegos do Estado do Ceará

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAS - Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESB – Campanha para Educação de Surdo do Brasil

CREAECE - Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará

D.O – Diário Oficial

EEF – Escola de Ensino Fundamental

EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT – Grupo de trabalho

ICES - Instituto Cearense de Educação de Surdos

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais

INPAHR – Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAAHS - Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades e Superdotação

NAPE - Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado

O.M – Orientação e Mobilidade

PEVI – Práticas Educativas para a Vida Independente

PPP – Projeto político pedagógico

PMF – Prefeitura Municipal de Fortaleza

SAC- Sociedade de Assistência aos Cegos

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEDUC - Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará

SME - Secretaria Municipal de Educação

SER - Secretarias executivas regionais

SESI – Serviço Social da Indústria

SESC - Serviço Social do Comércio

SRC – Síndrome da rubéola congênita

SRM – Sala de recursos multifuncional

SUS- Sistema único de Saúde

TCC- Trabalho de conclusão do curso

TDAA – Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Foto da pista de informação: objeto de referência que significa a professora. Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Fortaleza-Ceará, 2009.
- Figura 2:** Foto da pista de informação: prato colado num cartaz na parede, indicando o refeitório, com a escrita em tinta, Braille e um desenho do sinal em libras. Centro de recursos em deficiência múltipla e deficiência visual (ADEFVAV). São Paulo, 2006.
- Figura 3:** Foto do panfleto distribuído pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, contendo o alfabeto manual para o surdocego (São Paulo, 2007).
- Figura 4:** Foto das mãos de uma professora, comunicando-se com um aluno surdocego, por meio da escrita na palma da mão. Projeto SESC ATIVO. Fortaleza-Ceará, 2009.
- Figura 5:** Foto das mãos de uma guia intérprete com uma pessoa com surdocegueira na *XV Deafblind International World Conference*. São Paulo, 2011
- Figura 6:** Cella Braille utilizada para realizar a combinação dos pontos na leitura e escrita em Braille.
- Figura 7:** Foto da mão de uma pessoa com surdocegueira comunicando-se por intermédio do Tadoma no IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2009.
- Figura 8:** Foto de um objeto de referência fixado próximo à porta da sala de aula, na LARAMARA: boneco representativo da aula da professora. São Paulo, 2009.
- Figura 9:** Foto de um calendário com materiais concretos e representativos de uma rotina de atividades, na ADEFVAV. São Paulo, 2009.
- Figura 10:** Cidade de Fortaleza e sua divisão administrativa em secretarias executivas regionais. Fortaleza-Ceará, 2011.
- Figura 11:** Cidade de Fortaleza e sua divisão administrativa em secretarias executivas regionais, ressaltada a procedência das escolas/professores a serem investigados na SER V. Fortaleza-Ceará, 2011.
- Figura 12:** Categoria formação continuada e subcategorias: busca pela formação; concepção do professor do AEE; e lacunas da formação continuada.
- Figura 13:** Categoria especialização em AEE e subcategorias: conteúdos, saberes e metodologias; Opinião do professor sobre o curso de Especialização em AEE e Necessidade de novas formações após o curso.
- Figura 14:** Categoria Função do AEE e subcategoria Opinião dos professores.
- Figura 15:** Categoria prática pedagógica e subcategorias: dificuldades na prática, recursos pedagógicos, estratégia de atendimento, parcerias, planejamento e atuação adequada com o aluno surdocego.

- Figura 16:** Foto da SRM – caso 2 - observação II N. 3 (Fortaleza, 2011).
- Figura 17:** Foto da SRM – caso 1 - observação II N. 1 (Fortaleza, 2011).
- Figura 18:** Foto dos Recursos utilizados por P1 – caso 1 - observação II N. 1 (Fortaleza, 2011).
- Figura 19:** Foto do Recurso utilizado por P2 - caso 2 - observação II N. 1 (Fortaleza, 2011).
- Figura 20:** Categoria inclusão e subcategorias: diferentes concepções sobre inclusão; e dificuldades para inclusão.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Estudos publicados sobre formação de professores, educação especial e inclusão educacional, em periódicos nacionais *Qualis* CAPES e nos encontros anuais da ANPEd, nos anos de 1998 a 2009.
- Quadro 2:** Produções científicas publicadas na linha de formação de professores, educação especial e inclusão educacional, em periódicos nacionais *Qualis* CAPES e nos encontros anuais da ANPEd nos anos de 1998 a 2009, considerando autor, título e tema central (registro da deficiência).
- Quadro 3:** Classificação da surdocegueira considerando a intensidade das perdas auditivas e visuais (MAIA, 2010, p. 1).
- Quadro 4:** Mapeamento dos alunos com Sc por secretarias executivas regionais do Município de Fortaleza. Fortaleza - CE, 2010 (nov.).
- Quadro 5:** Distribuição por secretarias executivas regionais do Município, do número de SRM, por SRM que atendem a alunos surdoscegos e número de alunos surdoscegos, respectivamente. Fortaleza - CE, 2010 (nov.)
- Quadro 6:** Categorias e subcategorias analíticas originadas do material coletado por meio da utilização do QRS Nvivo9.
- Quadro 7:** Perfil dos professores sujeitos da investigação, segundo as variáveis pesquisadas. Fortaleza - CE, 2011 (jun.)
- Quadro 8:** Formação continuada da P1 (Caso 1), em nove anos de magistério. Fortaleza – CEARÁ, 2011.
- Quadro 9:** Formação continuada obtida pela P2 (Caso 2), em 20 anos de magistério. Fortaleza, Ceará, 2011
- Quadro 10:** Características das escolas, locus de investigação. SER V. Fortaleza - Ceará, 2011.
- Quadro 11:** Curso de Especialização em AEE, seus recursos humanos, metodologia e conteúdos do PPP do Curso de Especialização em AEE (MEC/SEESP, 2009/2010, p. 71).

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	9
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	13
1. INTRODUÇÃO: CARTOGRAFIA DA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	16
1.1 Nossas aproximações com o tema: relatos sobre formação e prática docente.....	17
1.2 Contextualização e justificativa da escolha do tema.....	21
1.3 Da explicitação do problema ao objeto a ser investigado.....	25
2. OBJETIVOS.....	28
3. ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NAS ESCOLAS COMUNS – O ESTADO DA QUESTÃO.....	30
3.1 Estudos mapeados – caminhos percorridos.....	31
3.2 Estudos mapeados, organização e análise dos achados.....	32
3.2.1 Formação Inicial e Educação Especial / Inclusão.....	34
3.2.2 Formação continuada e inclusão.....	36
3.2.3 Formação docente.....	39
3.2.4 Formação de professores relacionada com uma deficiência específica.....	41
3.3 Constatações com origem no Estado da questão.....	45
4. PESSOA COM DEFICIÊNCIA: AS RAÍZES DO ESTIGMA E TAMBÉM DE SUAS CONQUISTAS.....	47
4.1 Pessoa com deficiência – muitas histórias, várias concepções e caminhos de inclusão.....	48
4.2 Primeiros movimentos, organizações e instituições de serviços educacionais de atendimento à pessoa com deficiência: mais uma caminhada.....	56
4.3 A pessoa com deficiência no Ceará: primeiros movimentos, organizações e instituições de serviços educacionais.....	60
4.4 Educação especial e políticas públicas: caminhos trilhados desde as campanhas para atendimento a pessoas com deficiência.....	65
5. FORMAÇÃO CONTINUADA – PROPOSTA DE INCLUSÃO ANTE A REALIDADE.....	72
5.1 Formação docente continuada - saberes entre texto e contexto.....	72
5.2 Atendimento Educacional especializado (AEE) - professores em formação continuada e o começo de enfrentamento do grande desafio.....	82
6. SURDOCEGUEIRA – ENTRE SABERES E PROGRAMAS EDUCACIONAIS.....	89
6.1 Surdocegueira - implicações ante as perdas audiovisuais, conceito e classificações.....	89
6.2 Os sentidos em busca da comunicação e da aprendizagem e a teoria do desenvolvimento da consciência.....	93
6.3 Possibilidades comunicativas da pessoa com surdocegueira: é só começar... ..	100
6.4 Contexto educacional – desafios e possibilidades.....	108
7. PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	117
7.1 Locais da investigação e escolha dos sujeitos.....	122
7.2 Instrumentos e coleta dos dados.....	127

7.3	Procedimentos de análise dos dados.....	132
7.4	Questões éticas.....	135
8.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	136
8.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	136
8.2	Caracterização dos espaços de investigação.....	140
8.3	Categorização analítica dos dados coletados na observação II e entrevista.....	143
8.3.1	Formação continuada do professor do AEE.....	143
8.3.2	Especialização em AEE.....	148
8.3.3	Função do AEE.....	155
8.3.4	Prática pedagógica.....	159
8.3.5	Saberes docentes.....	181
8.3.6	Inclusão.....	185
8.3.7	Permanência.....	188
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
9.1	Sugestões como resultados da investigação.....	197
	REFERÊNCIAS.....	199
	APÊNDICES.....	208
	Apêndice A: Situação educacional dos alunos surdocegos em Fortaleza.....	209
	Apêndice B: Questionário.....	210
	Apêndice C: Roteiro de observação I – observação do contexto.....	212
	Apêndice D: Roteiro de observação II – observação da prática docente.....	213
	Apêndice E: Termo de consentimento Livre e Esclarecido (professor).....	215
	Apêndice F: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (aluno).....	216
	Apêndice G: Roteiro de entrevista.....	217
	ANEXO.....	218
	Anexo A: Declaração da revisão gramatical e estilística.....	219

1. INTRODUÇÃO: CARTOGRAFIA DA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Este estudo emergiu de uma prática expressa pelo desejo de saber; o saber que buscou, nos livros, o fundamento do fazer. A caminhada para implementação deste ensaio científico foi longa, entretanto, compreendemos que cada passo foi importante para a construção de um trabalho dessa natureza, inclusive, os primeiros movimentos que influenciaram a iniciativa da investigação.

Dessa forma, inicia-se este capítulo introdutório, ressaltando nossa trajetória pessoal e profissional, tendo como esteio a formação e prática docente nas ponderações realizadas. Objetivamos articular fatos e reflexões dessa formação e prática que repercutiram sobremaneira na investigação que desenvolvemos, evidenciando, assim, o nosso interesse pelo tema sob exame.

Em seguida, contextualizamos o assunto e justificamos a pertinência deste estudo investigativo, do ponto de vista social e científico. Explicitamos o problema, delimitamos, também, o objeto a ser investigado, as perguntas norteadoras e pressupostos que foram ponderados ao longo da investigação.

O segundo capítulo trouxe explicitados os objetivos do estudo, enquanto o terceiro delineia o Estado da Questão acerca do objeto de investigação, que consiste em um inventário que fazemos sobre estudos realizados referentes ao tema proposto para esta pesquisa e que permite, com maior clareza, identificar as contribuições desta investigação nos estudos produzidos por pesquisadores a respeito deste campo do conhecimento parcialmente ordenado.

O quarto capítulo configurou o que, didaticamente, os trabalhos acadêmicos intitulam de base teórica que, neste caso, congrega mais dois capítulos, trazendo os pressupostos teóricos de sustentação para as análises dos achados deste trabalho investigativo.

No sétimo capítulo, delineamos o percurso metodológico, que revela os caminhos adotados pelo pesquisador ao longo da investigação, ressaltando a abordagem e a natureza da pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos pesquisados, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos para análise dos resultados e, ainda, as questões éticas aqui consideradas.

No oitavo capítulo, foram estabelecidos os resultados e discussões que emergiram da investigação. E, por fim, a modo de remate, explicitamos as constatações e recomendações, considerando o atendimento aos objetivos propostos.

1.1 Nossas aproximações com o tema: relatos sobre formação e prática docente

Neste texto, usamos da nossa liberdade de narrar colocando-nos além dos limites do tempo e espaço, transformando as experiências vividas em argumentos fundantes para escolha do tema. Como ensina Certeau (1994, p. 152), o relato é a ‘arte de dizer’ dentro da qual também “se exerce precisamente uma arte de fazer e uma arte de pensar”, que conta a história do cotidiano, transpondo as amarras do tempo e do espaço, trazendo, ao momento presente, as lembranças do sujeito em uma dimensão mais ampla, que é sua historicidade.

De tal modo, com o intento de enunciar algumas considerações que vimos presenciando ao longo de nossa atuação profissional, como forma de melhor compreensão do que nos propusemos, optamos, inicialmente, por apresentar parte da trajetória que traçamos ao longo de nossa atuação como docente, fazendo um recorte, inclusive, em nossa formação inicial. Princípios relatando as primeiras aproximações com uma pessoa com deficiência, para, em seguida, narrar nossa trajetória profissional e as aproximações com a temática pesquisada.

Em nossa formação inicial, fizemos o curso de Educação Física na Universidade de Fortaleza-UNIFOR, nos anos de 1985 a 1988 e, no final desse período, estagiamos no Serviço Social do Comércio (SESC)¹ por um ano, ou seja, até o ano de 1989, quando pela primeira vez, tivemos a oportunidade de trabalhar com uma aluna cega, na turma de natação. O currículo da Universidade, na época, não contemplava nenhuma disciplina de educação especial e, com isso, não tínhamos conhecimento sobre como lidar com pessoas com deficiência. Ao recorrermos ao coordenador da atividade, no SESC, pelo qual éramos supervisionadas, ele nos tranquilizou e fomos orientadas a não fazer grandes modificações na estrutura da aula, apenas tendo o cuidado de oralizar todas as atividades, descrevendo-as com riqueza de detalhes.

¹ O SESC é uma instituição que tem como objetivo desenvolver trabalhos sociais no campo do Lazer, Educação, Cultura, Saúde e Assistência, preferencialmente para comerciários (e seus dependentes) de bens e serviço. Nessa instituição estagiamos na unidade do SESC Fortaleza, no Departamento de Esporte.

As aulas transcorreram conforme o planejamento realizado; fazíamos algumas adaptações e em alguns instantes recorremos à própria aluna para, juntas, criarmos estratégias como forma de melhorar a compreensão e aprendizagem dela. A referida aluna, cega congênita², era independente em suas atividades de vida diária, o que facilitou o processo das aulas. Foram momentos ricos de aprendizagens, especialmente para nós. O fato de o curso de Educação Física, todavia não contemplar disciplinas voltadas para a educação especial passou a nos inquietar bastante, evidenciando o desejo de suprimos uma carência profissional sobre este saber.

Tempos depois, fomos trabalhar como profissional no Serviço Social da Indústria (SESI)³, no setor de Lazer, onde desenvolvíamos atividades com pessoas ligadas à indústria e à comunidade em geral. Nesse período, fomos contempladas, pela referida instituição, com um Curso de Especialização em Lazer (1993-1994), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde tivemos, pela primeira vez, a oportunidade de estudar aspectos voltados à educação especial, na disciplina 'Planejamento de Programas de Lazer'.

Naquela ocasião, pudemos observar que os saberes relacionados à pessoa com deficiência, também, não faziam parte da rotina de trabalho de muitos colegas, que ali eram alunos, representantes de outros Estados do Brasil, considerando que o curso foi realizado com o objetivo de possibilitar a Especialização em Lazer para professores do SESI de todo o País. É importante registrar que, no SESI, trabalhávamos com uma grande diversidade de pessoas. Esse fato nos levou, mais uma vez, a refletir sobre a importância de se privilegiarem disciplinas e/ou conteúdos voltados para educação especial nos cursos de formação docente. As disciplinas deveriam estar incluídas nos cursos de graduação de profissionais que, de alguma forma, irão lidar em sua prática com o atendimento a pessoas com deficiência.

Um ano depois, em 1995, fomos admitidas à rede pública de ensino do Estado do Ceará e, logo em seguida, na rede pública municipal de ensino de Fortaleza, onde atuamos como professora de Educação Física Escolar, até o ano de 2001. No ano seguinte, surgiu a oportunidade de nossa transferência para a Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos. Aceitamos o desafio, mesmo sabendo que não tínhamos formação adequada para atuação junto ao aluno cego. Nesse período, fomos solicitadas, também, para

² Entendemos por cegueira congênita a deficiência visual presente desde o nascimento. Para Martin e Bueno (2003) quanto mais cedo for a perda da visão, mais afetado será o desenvolvimento psicomotor desta pessoa em virtude da falta de estímulos visuais em suas vivências (MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. Deficiência Visual: aspectos psico evolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003).

³ O SESI é uma instituição que tem como objetivo desenvolver trabalhos sociais no campo do Lazer, Educação, Cultura, Saúde e Assistência, preferencialmente para industriários (e seus dependentes) de bens e serviço.

desenvolver atividades junto ao setor de estimulação precoce dessa escola, com alunos surdocegos e com múltipla deficiência.

O novo campo de trabalho encaminhou-nos e estimulou a aprofundarmos os estudos nessa área. Observávamos uma lacuna em nossa formação profissional e que, no momento, a atuação se tornava real e se transfigurava em desafios que, aos poucos, foram sendo superados pela busca incessante de mais conhecimentos e saberes⁴.

Desenvolvemos muitos programas de formação continuada⁵ nas áreas da deficiência visual e surdocegueira, bem como uma pesquisa nessa última área, que resultou na publicação do livro 'Atividades psicomotoras aquáticas no desenvolvimento da pessoa com surdocegueira'⁶, que foi de grande importância, considerando a escassa produção e relevância do tema. Também estagiamos durante os anos de 2007 e 2008 em instituições especializadas⁷ na cidade de São Paulo, bem como procedemos a visitas a outras instituições desse tipo, no Brasil e, mais recentemente, em França (Coupvray), no *Musee Braille*, que fica nessa cidade, sempre com o intento de buscar subsídios para nossa atuação profissional e, ainda, de pesquisadora na área.

Passamos, também, a atuar junto ao Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Referência em Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE), realizando atendimento especializado a pessoas cegas, com baixa visão e surdocegas, e ministrando cursos para professores, membros familiares e profissionais de áreas afins. Paralelamente a essas atividades profissionais, passamos a trabalhar na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Associação dos Cegos do Estado do Ceará (EMEIF ACEC), pertencente à rede pública municipal de ensino de Fortaleza, nas mesmas funções já referidas.

Entendemos que, articulando e coroando essa trajetória de busca de qualificação da prática profissional, ocorreu o nosso ingresso, no ano de 2010, no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), inscrita, na

⁴ Concordando com Tardif (2010), consideramos os saberes como os conhecimentos científicos, os eruditos, os técnicos, os codificados em conteúdos e currículos escolares, além dos saberes da ação, das habilidades do saber-fazer e das experiências de trabalho (TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. 10 ed).

⁵ Atualização em psicomotricidade, Braille, Inclusão social, educação e sexualidade; Libras; Intérprete e instrutor mediador; Produção de material didático para cegos; Orientação e Mobilidade, Surdocegueira-educação e reabilitação, dentre outros. Estes cursos foram realizados e/ou promovidos por instituições especializadas na área da deficiência visual e/ou surdocegueira.

⁶ Livro publicado em 2006, juntamente com a orientadora (Iara Lacerda Vidal Vital) do curso de Especialização em Psicomotricidade, na UECE (MATOS, I. S; VITAL, I.L.V. Atividades psicomotoras aquáticas no desenvolvimento da pessoa com surdocegueira. Fortaleza: Premium, 2006).

⁷ ADEFAV, LARAMARA, Grupo Brasil de apoio a pessoa com surdocegueira e múltipla deficiência sensorial.

ocasião da seleção, com o esboço inicial de um projeto sobre o tema, agora, relatado neste relatório de experimento.

Dessa forma, foi se configurando uma trajetória de prática profissional exclusivamente na área da educação especial, na formação continuada, exercendo atividades de atendimento especializado e ministrando cursos na área. Vale ressaltar que alguns cursos, como o de Surdocegueira, por exemplo, não eram realizados aqui em Fortaleza, apenas em outras capitais, como São Paulo, onde funcionam instituições de referência; no entanto, desde o ano de 2008, é implementado nesta capital, sob a nossa coordenação.

Essa caminhada nos permite afirmar que é grande a demanda de professores, sejam eles de salas comuns ou salas de recursos multifuncionais, em busca de cursos de formação na área da surdocegueira. São profissionais que procuram superar, como nós, dificuldades que também estavam e estão presentes em um contexto de vivência de trabalho. O fato relatado indica a existência de uma lacuna na formação inicial dos professores, especialmente em virtude das constantes evoluções ocorrentes ao longo dos últimos anos, em virtude dos movimentos mundiais rumo a uma sociedade mais inclusiva.

A Nação brasileira é partidária do ideário ‘Escola para Todos’, portanto, há mais de 14 anos, a legislação brasileira, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, assegura a matrícula compulsória de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, é importante saber: como acontece a inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência na escola? Como se configura a situação dos professores ante a realidade instaurada? Como atender aos alunos com deficiência na escola comum⁸ se os professores, conforme relato deles próprios, se acham despreparados para tal desafio? E com relação ao contingente de professores com formação continuada para atuar com alunos com deficiência na escola, qual tem sido a contribuição dessa formação recebida para a inclusão desses alunos?

Esses e outros questionamentos são suscitados, quase que diariamente, em nosso contexto profissional, por professores que são assistidos pelo Centro de Referência em Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE), Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC) e por professores cegos, que atuam nas referidas instituições, o

⁸ A denominação de ‘escola comum’, também referida como ‘escola regular’, é utilizada para diferenciar-se da ‘escola especial’.

que nos faz refletir acerca da formação continuada efetivada mediante a proposta da 'escola inclusiva'.

As inquietações que impulsionaram esta investigação emergiram com base na nossa trajetória profissional, ou seja, do contato diário com escolas e professores que vivenciam a suposta inclusão. Sendo assim, ficam explicitadas as justificativas de cunho pessoal/profissional que nos encaminharam ao tema, alicerçada, também, por um cenário de mudanças, conforme se vê a seguir, que configuram, no caso, a importância do tema escolhido sob o ponto de vista social e científico.

1.2 Contextualização e justificativa da escolha do tema

O Brasil experimenta um contexto de reformas, especialmente no campo educacional, no qual se procedem a muitos questionamentos sobre a relação entre a sociedade e os grupos historicamente excluídos, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência. Presente nas discussões, o paradigma da 'inclusão' se mostra como um desafio a ser vivenciado por todos os cidadãos e, especificamente, pela escola, que é convocada a promover um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente de possuírem deficiência ou não. A escola está sendo chamada a desenvolver e, conseqüentemente, a se responsabilizar por mais uma função na sociedade brasileira.

O País, ao concordar com a Declaração Mundial de 'Educação para Todos', firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 - e mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca⁹ em 1994 – optou, teoricamente, por oferecer uma educação inclusiva, na qual reconhece a necessidade e a urgência de garantir a educação para todos, bem como efetivar garantias de acesso, permanência e aprendizado curricular ofertado pela rede escolar.

Dessa forma, as políticas públicas brasileiras, influenciadas por esse movimento mundial rumo à inclusão, passam a corroborar esse ideário. Como exemplo da legislação adotada, considerando a perspectiva inclusiva da educação, observa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96. Essa lei refere à obrigatoriedade e

⁹ Em 1994, o governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, realizou uma conferência em Salamanca que resultou na Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção. UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

gratuidade do Ensino Fundamental, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso na idade própria (Título III, Art.4º, inciso I), além de citar a educação especial como uma modalidade de educação, perpassando todos os níveis de ensino (Cap. V, Art.58º) assegurando, assim, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns¹⁰ do ensino básico.

Referido dispositivo legal organiza o sistema educacional com a estruturação da educação básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação especial surge como modalidade de educação escolar, presente em todos os níveis de ensino¹¹, facilitando, assim, o atendimento às necessidades dos alunos que apresentam alguma deficiência. Pressupõe-se que esses serviços deverão se fazer presentes em todas as escolas onde houver alunos que deles necessitem.

Dessa forma, em decorrência das mudanças no mundo do trabalho, ante as novas tecnologias, as novas estratégias de gestão e o desafio da inclusão, delineiam-se também, tendências de formação profissional para traçar o perfil do novo trabalhador da educação.

Possibilitar a educação é tarefa complexa. É preciso prover condições adequadas para que o indivíduo se desenvolva e aprenda.

Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita (MAGALHÃES, 2003, p.41).

Com efeito, é necessário propiciar oportunidades para que a pessoa com deficiência adquira habilidades, competências e saberes, e possa ser um cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e promotor social ativo. Isso exige da escola e dos profissionais da educação preparo e constante aperfeiçoamento. Quando essa escola recebe indivíduos com deficiência, ela deve reconhecer e considerar as diferenças nas possibilidades de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

¹⁰ As *classes comuns* são classes do ensino regular. De acordo com a Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 7º “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”. (BRASIL/MEC/SEESP, 2001, p.2).

¹¹ Os níveis de ensino são: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Fundamental) e Ensino Superior. As modalidades de Ensino são: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação do Campo (BRASIL/MEC, 2005).

No caso de crianças com surdocegueira, em idade escolar, elas podem apresentar atrasos em determinados aspectos do seu desenvolvimento e necessitam adequar-se a todas as situações da vida, para que atinjam sua plena realização¹² e inclusão social. São inúmeras as dificuldades que essas crianças podem apresentar quando não submetidas ao atendimento, a termo e adequado, podendo apresentar défices os quais vão refletir diretamente em seu desenvolvimento e no contexto escolar, expressando-se pelas dificuldades de inclusão em escolas comuns e situações de repetência da mesma série, dentre outras dificuldades.

De acordo com Warren (1984), contudo,

A maior parte dos estudos que abordam os diferentes aspectos do desenvolvimento (motricidade, cognição, linguagem, sociabilidade, personalidade, diferenças individuais) destaca também a importância dos estímulos do ambiente que, no caso da criança com deficiência visual, devem ser incrementados e adaptados o mais precocemente possível para promover o desenvolvimento (citado por LAPLANE e BATISTA, 2008, p.213).

Na educação dessas crianças, o objetivo maior da escola e da família é viabilizar o seu pleno desenvolvimento e socialização por meio de ações que visem a privilegiar os níveis evolutivos do desenvolvimento infantil, em seus aspectos físico, intelectual e emocional, possibilitando o desenvolvimento das suas potencialidades e o atendimento às suas dificuldades.

Ante do exposto, no ano de 2008, com a elaboração do documento 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva'¹³, surgiu a necessidade de repensar a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, exigindo outro modo de ver, no que se refere às novas tecnologias, recursos e conhecimentos necessários, que promova a educação de 'todos os alunos'.

De acordo com essa Política, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) propõe a eliminação de dificuldades no acesso à escolarização, pretendendo, assim, o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência no ensino comum. Esse atendimento configura-se como um processo que tem como objetivo se aprimorar com a intervenção e

¹² Plena realização aqui se refere ao seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social.

¹³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

envolvimento da prática educacional, e que pode se ampliar, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Portanto, de acordo com o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011¹⁴, cabe ao professor do AEE, com o apoio dos gestores e coordenadores buscar meios eficazes de possibilitar a inclusão escolar do aluno com deficiência, considerando que não basta a inserção física, desse aluno, na classe comum: é necessário, sobretudo, que ele participe efetivamente das atividades escolares.

Assim, com proposta de ‘garantir’ a educação de todos os alunos, a ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’ foi elaborada para atender os alunos da educação especial, como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação, assumindo o Princípio da Transversalidade¹⁵.

Dentro dessa organização, a educação especial redimensiona o sistema educacional, pautada nos princípios inclusivos por meio do AEE, que sugere um caráter complementar ao ensino, considerando as necessidades específicas do aluno com deficiência e possibilitando-lhes o direito ao acesso e permanência deste aluno no ensino comum¹⁶.

De acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial,

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL/MEC/SEESP, 2009, p. 2).

O AEE, realizado ‘preferencialmente’, nas salas de recursos multifuncionais (SRM)¹⁷, deve ser parte integrante do projeto político-pedagógico da escola e não pretende

¹⁴ O Decreto 7611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Com a promulgação deste decreto, foi revogado o Decreto 6571/2008, que dispunha sobre o mesmo tema. No capítulo 4, deste estudo, discorreremos sobre este assunto.

¹⁵ De acordo com a nova política, a educação especial é concebida como uma área transversal dentro do sistema educacional, que perpassa todos os níveis de ensino.

¹⁶ Ensino comum refere-se à escolaridade nas escolas comuns do sistema regular.

¹⁷ São salas implantadas em escolas públicas estaduais e municipais brasileiras, dotadas de recursos pedagógicos e de acessibilidade para atendimento a alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, além de alunos com altas habilidades/ superdotação, com vistas a favorecer a inclusão educacional.

substituir a escola regular. De acordo com a proposta deste atendimento, este resguarda as características educacionais, favorecendo o desenvolvimento e a superação dos aspectos impostos pela deficiência, que pode limitar a aprendizagem. Assim, cabe ao professor do AEE possibilitar ao aluno a utilização de estratégias de como lidar com o conhecimento e tornar-se capaz de interagir com seus colegas em uma sala de aula comum. Vale ressaltar, ainda, a importância da orientação ao aluno, à família e ao professor da classe comum, quanto ao uso de tecnologias assistivas, quando necessário.

Em razão dessa exigência da lei, o professor de AEE deverá estar preparado para atender aos alunos com deficiência, ampliando-lhes as oportunidades educacionais, na medida das necessidades concretas surgidas, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas à sua aprendizagem.

Um questionamento levantado é se, de fato, o professor do AEE está preparado para essa prática. Se essa premissa de preparação, via formação continuada desse professor ocorre, que possíveis contribuições ela traz para a inclusão, permanência e até aprendizagem do aluno com deficiências?

Dessa forma, fica explicitada, no texto, a relevância social e científica desta investigação acerca da caracterização da formação continuada do professor do AEE, em relação à inclusão escolar e permanência de alunos com surdocegueira. Vale ressaltar, ainda, a escassa literatura sobre o assunto em foco, o que fomenta, sobremaneira, a importância da investigação.

1.3 Da explicitação do problema ao objeto a ser investigado

Faz-se necessário compreender que são muitos os fatores que influenciam a inclusão educacional do aluno com deficiência, como aspectos relacionados à família, à gestão escolar, à acessibilidade física da escola, entre outros. Ressaltamos, entretanto, a importância dos professores, visto que eles são os mediadores na relação ensino-aprendizagem do aluno. O caminho para o atendimento ao educando vincula-se à formação adequada, recebida pelos professores, para que estes possam oferecer mecanismos efetivos à inclusão educacional, atitude que possibilita o desenvolvimento exitoso, por parte dos alunos com deficiência, que buscam a escolarização.

Assim, considerando a legislação vigente e partindo-se do redimensionamento da estrutura das escolas da rede pública de ensino fundamental do Município de Fortaleza¹⁸, que adota a ideia de educação inclusiva, entende-se ser preciso desencadear a acessibilidade à 'escola para todos'. Com ânimo nesse entendimento, fica evidente a necessidade de se estabelecer a educação dos alunos com surdocegueira, mediante a ação de profissionais preparados, para essa nova estrutura e contexto social.

Fato exposto, partimos, então, de dois pressupostos para o atendimento do princípio de inclusão proposto no texto da nova política educacional, que são básicos e, portanto, evidentes à atual realidade do ensino fundamental, médio e superior. O primeiro se relaciona diretamente ao docente e o outro à escola, à sua estrutura de adequação e aceitação de alunos com deficiência para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Para que os docentes tomem posse dessa visão, desse novo fazer pedagógico sobre a inclusão das crianças, jovens e adultos com deficiência na escola comum, faz-se necessária uma formação adequada e continuada na atual realidade de ensino imposta.

Com relação ao cenário escolar, este, para incorporar alunos com deficiências atendendo ao princípio de inclusão, requer uma nova perspectiva: práticas que consistam em quebrar barreiras físicas¹⁹, linguísticas e atitudinais para que elas não impeçam o acesso ao conhecimento e à aprendizagem voltada a uma formação básica para a cidadania de alunos com deficiência.

Pressupondo-se de que a formação dos professores do AEE ocorreu e ocorre no Município de Fortaleza, fecha-se provisoriamente este pressuposto e volta-se a considerar e, logo em seguida, indagar.

Com a vigência dos documentos norteadores das políticas educacionais que apontam para a inclusão da pessoa com deficiência e constatações²⁰ da existência de uma demanda de saberes acerca do atendimento das necessidades individuais dos alunos com deficiência dentro de uma perspectiva inclusiva, configuram-se algumas indagações, entre elas: como acontece a formação de professores do AEE com vistas a atuar na escola inclusiva? Qual a opinião dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a respeito da formação continuada, no exercício de sua prática

¹⁸ Locus da presente investigação.

¹⁹ As barreiras físicas dizem respeito aos obstáculos arquitetônicos que dificultam o acesso aos bens e serviços coletivos.

²⁰ Essas constatações deram-se com base nos depoimentos de professores em cursos de formação, quando nossa prática profissional.

pedagógica, considerando a inclusão e a permanência de alunos com surdocegueira no ensino fundamental? Quais os saberes necessários aos professores do AEE, para que possam facilitar o processo inclusivo e de permanência desses alunos na escola? Essa formação fornece respostas à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas? Dito de outra maneira, de acordo com a opinião dos professores do AEE, essa formação contribui, ou não, para a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência, no caso, dos alunos surdocegos, nas escolas públicas do Município de Fortaleza?

Assim, o objeto deste estudo, refere-se à formação continuada de professores em direção à 'escola para todos'²¹. Em razão das ponderações anteriores, que são frutos de estudos e da realidade atual observada e vivenciada nas escolas, compreendemos essa formação como elemento essencial na inclusão escolar de pessoas com surdocegueira, considerando que os professores do AEE podem ser importantes mediadores. Assim, é fundamental que se possibilite melhor entendimento da relação entre a opinião dos professores mediante a formação continuada obtida e sua prática profissional.

Com orientação baseada nessa perspectiva, delineamos os objetivos para esta investigação, que serão discorridos a seguir.

²¹ A *escola para todos* fundamenta-se no paradigma da inclusão, onde todos, indistintamente, têm o direito à efetiva participação no contexto educacional escolar.

2 OBJETIVOS

A investigação 'Formação continuada dos professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola' teve como objeto de estudo a formação continuada do professor do AEE que atua com alunos surdocegos, incluídos na escola comum no Município de Fortaleza. Assim, os objetivos deste estudo apresentaram-se conforme delineado na sequência.

- Geral

Analisar a formação continuada dos professores do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta de inclusão educacional e da permanência de alunos com surdocegueira, nas escolas de ensino fundamental da rede pública no Município de Fortaleza.

- Específicos

- descrever como sucede a formação continuada dos professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo como foco o Curso de 'Especialização em Atendimento Educacional Especializado' do MEC/SEESP;
- caracterizar a prática do professor do AEE, na sala de recursos multifuncionais inseridas nas escolas pesquisadas;
- identificar o que o docente do AEE considera como saberes relevantes na sua prática profissional com alunos surdocegos;
- conhecer a opinião dos professores do AEE sobre a contribuição, ou não, da formação continuada para a inclusão educacional e permanência de alunos com surdocegueira na escola; e
- estabelecer uma relação entre a opinião dos professores do AEE sobre as contribuições da formação continuada para a inclusão e permanência dos alunos surdocegos, e sua atuação com esses estudantes.

Tendo como referência os objetivos apontados, destaca-se a possibilidade de fomentar reflexões quanto à formação do professor do AEE e suas práticas, na sala de recursos multifuncionais, podendo contribuir, posteriormente, com a melhoria da formação desse profissional. Espera-se que os resultados possibilitem produzir discussões sobre novas propostas na formação desses professores, em uma perspectiva de proporcionar os

saberes²² necessários para uma prática educacional inclusiva.

Com base no tema da investigação, observou-se a necessidade de realizar um levantamento de estudos no País, que enfoquem temáticas na área da formação de professores, inclusão e surdocegueira, com o intuito de conhecer o que existe publicado sobre esse campo de conhecimento científico, objetivando evidenciar, com maior clareza, o contributo desta investigação, considerando o que foi pesquisado até hoje.

²² Ratificamos a compreensão de “saberes” desde a perspectiva adotada por Tardif (2010, p.9) “[...] os quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente” (TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010).

3 ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NAS ESCOLAS COMUNS – O ESTADO DA QUESTÃO

Elaborar o estado da questão sobre o tema de investigação, segundo Nobrega-Therrien e Therrien “[...] tem a finalidade de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (2004, p. 7). Essa aproximação que se faz, aos estudos publicados, permite conhecer o tema no estado atual do conhecimento científico e, com maior clareza, visualizar qual a contribuição do estudo na área. Permite identificar categorias utilizadas pelos estudiosos na análise do tema e as visões plurais de vários pesquisadores interessados nessa área de pesquisa.

Como, então, conduzir o estado da questão sobre o tema desta pesquisa, que tratou da formação continuada do professor de AEE para inclusão de alunos com surdocegueira? Dito de outra forma, este trabalho discutiu sobre a formação de professores da educação especial, em uma perspectiva da educação inclusiva, considerando a atuação desses docentes com alunos surdoscegos. Com isso, foi possível refletir e discutir sobre a importância da formação continuada para a efetiva inclusão educacional da pessoa com deficiência.

A evidência de temáticas como educação especial, educação inclusiva e educação continuada remete a um panorama diversificado e de estudos provenientes de áreas transversais, não só da Educação, como da Psicologia, da Saúde, da Antropologia, da Sociologia, entre outras, o que exige, em razão do tempo de uma proposta de projeto de mestrado, um recorte e uma organização. O recorte foi direcionar somente a busca para a área da educação e nela estabelecer o período de busca. A organização foi conduzida pelo que evidenciavam os achados.

Pensando assim, estruturamos este capítulo sobre o estado da questão em três subitens. O primeiro cobriu o caminho das estratégias utilizadas para se realizar o mapeamento das publicações de estudos científicos sobre a formação de professores com vistas à inclusão escolar de pessoas com deficiência e, em especial, de alunos com surdocegueira. No segundo, apresentamos as produções encontradas, organizadas em quadros com algumas ponderações e, finalmente, no terceiro, registramos as constatações e articulações das opiniões dos teóricos consultados com o estudo proposto, evidenciando sua contribuição.

3.1 Estudos mapeados – caminhos percorridos

Para a realização do estado da questão, foram mapeados estudos científicos sobre educação especial, inclusão educacional e formação de professores, publicados em periódicos nacionais indexados no *Qualis* CAPES, além de trabalhos apresentados nos encontros (reuniões) anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pelo fato de reconhecê-la como referência no acompanhamento da produção científica brasileira na área da educação. A seleção dos periódicos e dos encontros obedeceu aos seguintes encaminhamentos: palavras-chave, fontes de pesquisa e intervalo de tempo.

- Palavras chaves – para o rastreamento do tema, tanto em dados *on line* como nos anais dos encontros científicos, foram utilizadas, inicialmente, as seguintes palavras-chave: educação especial, inclusão e formação de professor. Em seguida, usamos: Inclusão, surdocego e formação de professor²³. Nos anais dos encontros científicos (ANPEd) foram observadas as referidas palavras-chave, considerando também o tema estudado, nos grupos de trabalhos (GTs): Formação de professores (GT 8) e Educação especial (GT 15).
- Fontes de pesquisa – periódicos *on line*: revistas *Educação e Sociedade* (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>); na base de dados Scielo: Revistas - *Educação & Sociedade*, *Educar em revista*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Educação Especial*; anais dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
- Intervalo de tempo – optamos por intervalos de tempo diferenciados nos dois casos supracitados: no caso dos periódicos, foram pesquisados artigos desde o ano de 1990 em virtude do marco histórico ‘Declaração de Salamanca’; no que se refere à ANPEd, pesquisamos artigos em um período de dez anos, pela disponibilidade das produções no *site* da referida Associação.

Como forma de sistematizar e favorecer a compreensão dos resultados encontrados, os dados foram organizados em três quadros, considerando as variáveis ano de publicação, nome do autor, número de trabalhos, local de realização do estudo (Estado), título e tema central abordado.

²³ As palavras-chave inclusão, surdocego e formação de professor foram utilizadas por serem especificamente o objeto de investigação desta pesquisa.

3.2 Estudos mapeados, organização e análise dos achados

Os estudos aqui registrados são provenientes de 20 produções das quais, a princípio, foram tomados os resumos, como base para a seleção dos trabalhos que iriam fundamentar este estudo; em seguida, elaboramos a análise, na medida em que os trabalhos completos passaram a fazer parte do estudo.

Com o intento de evidenciar um panorama quantitativo dos estudos publicados nos periódicos publicados no período entre 1998 e 2009, foi construído o Quadro 1 que mostra um crescente de publicações de trabalhos científicos na área da formação docente, relacionada com educação especial e inclusão. Pode-se deduzir que os estudos inerentes ao assunto demonstram maior interesse dos pesquisadores nos últimos anos.

Quadro 1: Estudos publicados sobre formação de professores, educação especial e inclusão educacional, em periódicos nacionais *Qualis* CAPES e nos encontros anuais da ANPEd nos anos de 1998 a 2009.

Ano	Nº de trabalhos	Estados do Brasil
1998	1	São Paulo
2000	1	Rio Grande do Sul
2001	2	Paraná / Minas Gerais
2003	2	São Paulo / Minas Gerais
2005	2	Mato Grosso do Sul / Minas Gerais
2006	3	Santa Catarina / Rio grande do Sul/ São Paulo
2007	3	Goiás/ São Paulo / Paraná
2008	2	Ceará / Goiás
2009	4	Paraná (02) / Minas Gerais / Rio Grande do Sul

Fonte: elaboração própria.

Observa-se, também, que as referidas produções se concentram no eixo Sul/Sudeste, sendo que São Paulo, Paraná e Minas Gerais apresentam produção de quatro trabalhos (cada estado), seguidos pelo Rio Grande do Sul (três trabalhos), Goiás (dois) e finalmente, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Ceará, com apenas um trabalho na área. Vale ressaltar que a elaboração de estudos na área é crescente, entretanto, na região Nordeste do Brasil, apenas o Estado do Ceará publicou trabalho, considerando a amostra observada e o recorte de busca utilizado.

Tendo também como referência as produções mapeadas e a seguir apresentadas no Quadro 2, podemos identificar nestas os autores dos estudos, os títulos dos trabalhos e o tema central abordado.

Quadro 2: Produções científicas publicadas na linha de formação de professores, educação especial e inclusão educacional. em periódicos nacionais *Qualis* CAPES e nos encontros anuais da ANPED nos anos de 1998 a 2009, considerando autor, título e tema central (registro da deficiência).

Ano	Autor	Título	Tema Central
1998	Cartolano	Formação do educador no curso de Pedagogia	Formação inicial e Educação Especial / inclusão
2000	Andrade, Baptista e Müller	As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores	Formação inicial e Educação Especial / inclusão
2001	Bueno	Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?	Formação docente
	Marques	Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções	Formação de professores e deficiência mental
2003	Martins	Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados	Formação continuada e múltipla deficiência
	Santiago	A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras	Formação inicial e Educação Especial / inclusão
2005	Almeida	Universidade, educação especial e formação de professores	Formação inicial e Educação Especial / inclusão
	Lade	A Formação Continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de juiz de fora	Formação continuada e inclusão
2006	Castaman	Educação Inclusiva e a Formação de Professores	Formação de professores inclusão e deficiência mental
	Camargo e Nardi	Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual	Formação inicial, inclusão Deficiência visual
	Michels	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	Formação docente
2007	Cruz	Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física	Formação continuada e inclusão
	Masini, Teodoro, Noronha e Ferraz	Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes	Formação inicial e Surdocegueira
	Almeida, Rezende, Silva, Sobral, Carvalho e Silva	Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão	Formação docente
2008	Magalhães e Cardoso	Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon	Formação continuada e inclusão
	Lima	A formação continuada e o conhecimento dos professores	Formação continuada e inclusão
2009	Leonardo, Bray e Rossato	"Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de Ensino Básico"	Formação docente
	Braga	Formação inicial de professores e educação especial	Formação inicial e educação especial /inclusão
	Sousa Oliveira	Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes	Formação docente e inclusão
	Possa Naujork	Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos	Formação de professores, Educação especial

Fonte: elaboração própria.

Observando o Quadro 2, identificamos como temas centrais abordados nos estudos inventariados: 1. Formação inicial e educação especial / inclusão; 2. Formação continuada e inclusão; 3. Formação de professores ²⁴ e inclusão; e, finalmente, 4. Formação de professores relacionada a uma deficiência específica.

Como primeiro tema central abordado (*formação inicial e educação especial / inclusão*), foram identificados cinco trabalhos nos anos de 1998, 2000, 2003, 2005 e 2009, demonstrando que a preocupação com a referida formação (inicial) surgiu há alguns anos, o que acreditamos ter contribuído, pois, ao identificar o problema, demonstraram a necessidade de políticas para sua resolução. No segundo tema central, observamos quatro trabalhos publicados, nos anos de 2005, 2007, e 2008 que, diferentemente do primeiro tema, tem foco na formação continuada; no terceiro, constatamos os seis (2001, 2006, 2007 e 2009) e, como último tema, foram identificados cinco trabalhos (2001, 2003, 2006 e 2007), que serão analisados.

Em razão da importância de uma aproximação ao conteúdo desses estudos publicados e expostos no Quadro 2, faz-se necessária uma discussão mais detida sobre eles, o que fazemos nos quatro tópicos a seguir.

3.2.1 Formação Inicial e Educação Especial / Inclusão

Cartolano (1998) realiza uma pesquisa que tem como objeto de estudo a formação do educador no curso de Pedagogia e reflete sobre alguns aspectos importantes, tais como: o comum e o básico no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP). A autora considera que não se deve pensar a formação do professor isoladamente, nesse momento histórico, em que o professor deve ser preparado para lidar com o aluno, seja ele 'normal' ou 'deficiente'. Ressalta, ainda, que a educação especial não constitui parte do conteúdo curricular da formação básica, comum do educador; quase sempre vista como uma formação especial, reservada a quem quer atuar com pessoas com deficiência e que essa formação reforça o modelo capitalista de produção baseado na eficiência.

Em seu trabalho, Cartolano tem como paradigma a formação docente de forma contextualizada, crítica e reflexiva, explicitando que o professor não deve ser um mero repetidor de métodos e técnicas, mesmo que essas sejam específicas da atuação junto a pessoas com deficiência.

²⁴ Essa categoria compreende a formação de professores como um todo, inicial e continuada.

Dessa forma, conclui seu estudo referindo que a formação inicial do pedagogo deve ser ampla, envolvendo conhecimentos gerais acerca dos alunos com e sem deficiência. Considera a educação especial como parte integrante e indissociável do curso de formação do profissional da educação, acrescentando que a formação de um profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação, na universidade, fazendo-se necessária a formação continuada.

Também Andrade, Baptista e Müller (2000, p.1) não desconsideram a importância da formação continuada em seu estudo intitulado “As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores”,

[...] entretanto centram-se na formação docente inicial e consideram que as recentes mudanças na legislação educacional têm provocado uma ampla discussão a respeito da formação docente [...], alimentado polêmicas que decorrem das diferentes interpretações sobre [...] para que servem as faculdades de educação?

Afirmam, ainda, que “a busca pela qualificação docente, por vezes, confunde-se com a caça à titulação” (ANDRADE, BAPTISTA E MÜLLER, 2000, p.1).

Os autores citados, tendo como parâmetro a legislação vigente no Brasil, observaram as novas exigências legais relacionadas ao desafio da inclusão, referindo a necessidade de formação/qualificação dos professores do ensino comum.

Almeida (2005), também priorizando a formação inicial, realiza um levantamento bibliográfico, estabelecendo três principais categorias conceituais para sua análise: educação superior, educação especial e inclusão. Mediante seu estudo, analisa e questiona os documentos e políticas relacionadas à formação do professor, além dos ‘planos de ensino das disciplinas de educação especial’ em universidades do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com seus estudos, ressalta a importância da universidade na formação do professor no que diz respeito ao “[...] desenvolvimento de profissionais que atuarão na formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com necessidades especiais, ou não” (ALMEIDA, 2005, p.14). Sugere, também, como Andrade, Baptista e Müller (2000), outra perspectiva sobre a formação docente inicial em virtude das mudanças relacionadas com o processo de inclusão educacional.

Santiago (2003), do mesmo modo, centrando-se na formação inicial do professor, ressalta que um dos maiores entraves na educação brasileira está ligado ao fracasso das instituições responsáveis pela preparação dos professores para lidar com as

diversidades. A autora tem como objetivo de seu estudo investigar a formação de professores nos Cursos de Pedagogia das IFES²⁵ mineiras, no que se refere ao discurso sobre o atendimento à clientela com deficiência.

Após as investigações, conclui seu trabalho ressaltando a importância da articulação do curso de formação de professores comprometidos com a educação inclusiva, sem, no entanto, desconsiderar as discussões no plano ideológico da sociedade como um todo.

Braga (2009) retoma a discussão da formação inicial docente mediante a análise da legislação vigente no Brasil, em especial, no que se refere à educação especial nas classes do ensino regular. O trabalho de campo foi desenvolvido em 2007 e teve como objetivo verificar o que a realidade da formação inicial de professores demonstra quanto ao aspecto teórico-prático. Os resultados encontrados denotam que a realidade concreta leva a indícios de que a formação inicial de professores, numa proposta inclusiva, precisa ser revista, aprimorada e modificada.

Resta claro, por ocasião da análise dos trabalhos aqui referenciados, referentes à temática observada (formação inicial e educação especial / inclusão), a preocupação dos pesquisadores em investigar a formação docente, entretanto estes direcionam a visão para a formação inicial. No caso desta investigação, pretendemos voltar a atenção para a formação continuada do professor do AEE, a fim de analisá-la, relacionando-a com seus saberes e práticas para a inclusão educacional e permanência de alunos com surdocegueira.

3.2.2 Formação continuada e inclusão

Lade (2005), em seu trabalho 'Formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora', focaliza a formação contínua de professores voltada para a inclusão, em que a autora contextualiza seu trabalho na Era da globalização. A Escola já não é mais a detentora do saber e precisa rever seu papel na sociedade.

Ela (LADE, 2005) ressalta que se vive numa sociedade excludente e desigual e que a Escola é um reflexo dessa sociedade, quando, na realidade, deveria ser o local onde todos tivessem o direito, indistintamente, de ter acesso ao saber constituído ou não. Destaca que formação dos professores deve estar inserida no âmbito educacional, tendo

²⁵ Instituições federais de ensino superior do Estado de Minas Gerais (IFES mineiras).

como referência a sua prática pedagógica, enfatizando, assim, a formação continuada como forma de auxiliar no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Cruz (2007), que também investiga na perspectiva da formação continuada²⁶, refere que o ambiente escolar inclusivo ainda não faz parte da unanimidade do sistema de ensino no Brasil. Trata-se de mais um ponto de tensão e, por vezes, de contradição, na paisagem educacional brasileira.

A investigação do referido autor objetivou analisar as implicações de um programa de formação continuada na intervenção pedagógica de professores de Educação Física inseridos em ambientes inclusivos. Foram realizadas observações e análises de aulas registradas, e os resultados encontrados apontam que os participantes do estudo lidam com os problemas surgidos em suas intervenções, apoiados em soluções práticas, distanciando-se de elaborações teóricas. Nas considerações finais desse estudo, indica procedimentos relacionados a programas de formação continuada, em uma perspectiva relacional, sem perder de vista a efetiva participação dos professores em sua formação profissional.

Magalhães e Cardoso (2008), em seu trabalho 'Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon' tem como objetivo descrever e analisar a formação de um grupo de docentes da rede pública municipal de ensino de Fortaleza-CE. As autoras alicerçam seu estudo em Wallon, entre outros autores, refletindo sua teoria fundamentada na integração entre o organismo e o meio; entre os aspectos cognitivo, afetivo e motor que constituem a pessoa (MAGALHÃES e CARDOSO, 2008), apontando, dessa forma, indicações de suporte teórico valioso em Wallon para a pesquisa que ora propomos e realizamos.

Magalhães e Cardoso (2008), considerando a investigação por elas realizada, contando com a participação de 24 docentes em uma pesquisa de intervenção de base qualitativa, reconhecem a necessidade de pensar a formação docente para a educação inclusiva sobre novas bases. Evidenciam a pertinência de uma formação docente em uma perspectiva que trabalha a relação corpo-cognição e afetividade. Para as autoras referidas,

Não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como sujeito histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas da sua profissão (MAGALHÃES e CARDOSO, 2008, p.17).

²⁶ "Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física" – Trabalho apresentado em 2007 na 30ª Reunião Anual da ANPEd.

As autoras citadas finalizam o estudo, acentuando que a formação docente é centrada nos conteúdos, desconsiderando aspectos associados à formação pessoal, ressaltando, dessa maneira, uma formação contínua e relacionada à formação pessoal e profissional.

Mais uma vez, por meio deste estudo, ratificamos a relevância de se repensar a formação continuada de professores, considerando a inclusão escolar de pessoas com deficiência e, agora, do ponto de vista walloniano.

Lima (2008) também tem seu estudo investigativo centrado na formação continuada de professores, no qual buscou analisar a referida formação de nove professores de Educação Física, que participaram do curso 'Inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física', ministrado no Projeto 'Educação Física Escolar: reflexões e perspectivas de uma prática pedagógica coletiva na rede regular pública de Catalão-GO'. Esse trabalho foi desenvolvido pelo Programa de Extensão-Formação Continuada, interdisciplinaridade e Inclusão Social na Microrregião de Catalão/GO.

Referida pesquisa teve como objetivo conhecer a compreensão dos professores observados a respeito do tema da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, além de identificar e analisar a participação desses professores em cursos de formação continuada voltados para a inclusão dos alunos com deficiência.

Como resultado de seu trabalho, conclui, expressando a superficialidade com que os professores se referem à inclusão, além da "[...] ausência de uma política de formação continuada para promover o desenvolvimento profissional dos professores" (LIMA, 2008, p. 4), considerando a falha na formação inicial, em relação à educação na perspectiva da diversidade, sugerindo a necessidade de investimentos, em caráter de urgência, na qualificação do profissional da educação.

A pesquisa realizada por Lima (2008), em conformidade com a investigação agora proposta, tem a formação continuada como foco, embora esta investigação se diferencie pelo fato de propor analisar a formação continuada dos professores do AEE, ante a inclusão de alunos surdocegos.

Lade (2005), Cruz (2007), Magalhães e Cardoso (2008) e Lima (2008) investigam a formação continuada, que também é a proposta desta investigação. Esses autores ratificam a importância de se repensar a formação continuada de professores, considerando que a inclusão de alunos com deficiência ainda é um desafio que se constitui no cotidiano no contexto escolar.

Nessa perspectiva, os mencionados autores possuem pontos em comum em seus trabalhos como a indicação da formação continuada como proposta para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiência, o que também, de certo modo, vai ser evidenciado no item a seguir.

3.2.3 Formação docente

Almeida et al. (2007), em sua pesquisa ‘Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão’, têm como objetivo analisar o perfil do professor em relação à diversidade, tendo como recorte a inclusão da pessoa com deficiência, trazendo um destaque especial na formação docente, daí por que optamos por pesquisar sobre essa temática.

O trabalho tem início com questionamentos a respeito das orientações dadas pelas instituições internacionais que financiam os programas para a educação brasileira. Em seguida, realizam uma análise sobre a educação inclusiva e a formação dada aos professores; enfatizam a reflexão sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, repensando a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais. Ressaltam, ainda, que a universidade, como *locus* da formação inicial dos professores, deve ampliar a formação inicial no sentido de preparar seus alunos para atuarem com a diversidade e que essa formação não deve encerrar com a graduação, mas deve ser contínua numa interação escola - universidade.

Este trabalho se propõe, também, refletir sobre as orientações atuais oferecidas pela política educacional na perspectiva inclusiva e acerca das práticas paliativas de incluir a todos, mesmo que não haja condições adequadas para isso, pois professores lançam mão do ‘ensaio e erro’, para tentar realizar uma prática na qual, muitas vezes, não têm o menor conhecimento do que está se propondo fazer.

Bueno (2001) e Almeida et al (2007) têm como objetivo analisar as políticas nacionais de formação docente, a educação inclusiva e a educação especial, apontando possíveis encaminhamentos no sentido da melhoria da qualificação docente. Em seu artigo ‘Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas’, Bueno (2001) relata que a formação docente deve perpassar as dificuldades específicas de cada deficiência sem, no entanto, deixar de considerar os défices provenientes da deficiência. Com isso, Bueno acredita que a formação não deve ser centrada nas dificuldades, como se faz tradicionalmente. Acentua, ainda, que não há oposição entre especialistas ou generalistas, pois a educação inclusiva exige a especialização que é necessária quando se lida com as especificidades de cada deficiência,

enquanto que o professor de educação especial deve ampliar sua visão, na medida em que não tem como foco sua prática nas características de cada deficiência.

Já Michels (2006), em seu trabalho 'Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar', esclarece que o discurso da inclusão, atrelado à aceitação das diferenças, vem apenas ratificar a exclusão, não tendo como objetivo removê-la, mas consolidá-la, 'em um perverso argumento da meritocracia'. Tendo como premissa esse discurso, reflete a organização da escola tendo como base a reforma educacional brasileira dos anos 1990, referendada, anteriormente, por Bueno (2001), que baseia seu trabalho em três pontos-chave: gestão, formação de professores e inclusão.

O autor ressalta o professor como o elo entre a Política Educacional e a sociedade, destacando seu papel de sujeito responsável pelas 'novas' tarefas da educação, apontado inclusive, pelos órgãos oficiais, como causa relevante do fracasso escolar, por seu despreparo para lidar com essa nova perspectiva da educação. Da mesma forma que Bueno (2001), Michels (2006), refere, ainda, a importância de disciplinas que atendam às especificidades de cada deficiência, o que leva a uma reflexão sobre os saberes diferenciados na formação docente, ante o atendimento a pessoas com deficiência.

Leonardo, Bray e Rossato (2009), por ocasião de seu trabalho 'Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de Ensino Básico', buscaram verificar, em escolas públicas e privadas, do interior do Paraná, de que forma estão sendo implementados os projetos de educação inclusiva no ensino básico. Nesse estudo, embora não fique explicitado em seus objetivos a questão da formação docente, na conclusão do trabalho, os autores atribuem ao despreparo dos professores para lidar com a diversidade dentro da sala de aula o principal fator de limitação da inclusão educacional de alunos com deficiência.

Assim, em conformidade com outros autores anteriormente citados, os profissionais da educação, em sua maioria, mostraram grandes dificuldades para lidar com a diversidade dentro da sala de aula. A acessibilidade à escolarização, tanto nas escolas públicas como nas particulares, deixam a desejar em seu aspecto físico, mas especialmente no que diz respeito a recursos humanos²⁷, em virtude do despreparo quanto à inclusão escolar, sendo atribuído à formação docente o importante papel de possibilitar a inclusão e permanência de alunos com deficiência no contexto educacional.

²⁷ Recursos humanos são as pessoas envolvidas no processo educacional no contexto escolar, ou seja,

Souza e Oliveira (2009), além de Bueno (2001), analisam as políticas de inclusão escolar para sujeitos com deficiência, com ênfase na formação docente. Em trabalho apresentado na 32ª. Reunião Anual da ANPEd, essas autoras traçam um paralelo das políticas atuais com a realidade de uma escola vinculada à rede pública de Minas Gerais, considerando a formação docente. Essa pesquisa observou a falta de capacitação da maioria dos docentes para trabalhar com alunos especiais, além da carência de escolas, recursos e apoio dos órgãos competentes locais, inexistência de professores especializados em educação especial e precarização das condições salariais e de trabalho dos professores.

Souza e Oliveira (2009) concluíram seu trabalho relatando a incoerência diagnosticada entre as falas dos professores, discursos normativos e dos gestores, além da mídia, que apregoa inúmeros benefícios alcançados pela inclusão dos alunos com deficiência, em escolas comuns.

Também, com essa proposta de escuta da prática docente, Possa e Naujorks (2009) propõem uma reflexão acerca dos discursos produzidos em trabalhos científicos, em relação à formação de professores em educação especial, e apontam, de acordo com seus estudos, que a política nacional preconiza a educação especial como educação inclusiva, mas existe um distanciamento entre o que é pregado e a prática da inclusão na escola.

Dessa forma, ratificamos as dificuldades encontradas perante o desafio da inclusão, especialmente quando observamos o despreparo do professor que precisa ser repensado, apoiando-se e valorizando-se esse educador para que se efetive uma escola fundamentada em uma concepção inclusivista. Assim, de acordo com o que foi observado, neste item, cujo tema central é formação docente, resta clara a necessidade de se repensar a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, à luz das políticas de inclusão escolar, tendo como destaque o papel do professor na inclusão da pessoa com deficiência.

3.2.4 Formação de professores relacionada com uma deficiência específica

Castaman (2006), no seu artigo 'Educação Inclusiva e a Formação de Professores', reflete sobre a importância da formação docente, como elemento indispensável à inclusão de alunos com deficiência mental na escola da rede regular de ensino, visando a garantir o sucesso e a autonomia desses educandos. O artigo destaca três categorias: relação teoria/prática, o conhecimento/ação e formação de professores inclusivos.

As reflexões apresentadas por Castaman (2006) partiram da análise da compreensão que os discentes apresentam sobre sua formação e as práticas pedagógicas de ensino na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), considerando a inclusão de alunos com deficiência na classe regular.

Para Castaman (2006), o professor da escola inclusiva deve exercer sua autonomia e promover adaptações e ajustes de forma a facilitar a produção do conhecimento da pessoa com deficiência mental. Ressalta, também, a importância da formação continuada, que deve acontecer em todos os níveis (extensão e pós-graduação), aproximando-se mais da realidade escolar e buscando disseminar conhecimentos específicos da deficiência estudada.

Marques (2001) expõe que a situação atual da inclusão escolar deixa muito a desejar, especialmente no que se refere à qualidade da formação dos professores que lidam com alunos com deficiência mental. Em sua pesquisa sobre 'Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções', realizada entre 1997 e 2000, dito autor traça como objetivo compreender o discurso dos professores de alunos com deficiência mental, com ênfase nas suas concepções e práticas profissionais.

A investigação realizada por Marques (2001) levou à conclusão de que o conhecimento adquirido, para lidar com o aluno com deficiência mental, foi proveniente de cursos realizados, das leituras efetuadas e da experiência escolar. No que se refere a eventos e cursos de capacitação, atualização ou extensão, na área específica da educação especial, apenas as professoras vinculadas ao ensino especial já tinham feito alguns.

Com suporte nesse estudo, o autor aponta a necessidade de estabelecer um novo espaço discursivo sobre a deficiência mental, enfatizando a relevância dos conhecimentos específicos na formação docente, com vistas a mudanças de paradigmas da exclusão para a inclusão, com ênfase na deficiência mental.

Martins (2003), da mesma forma que Marques (2001), elegeu a formação do professor como foco da investigação do seu estudo, entretanto, ancorou seu objeto de estudo em um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados²⁸. Assim, seu trabalho teve por objetivo avaliar as possibilidades de ampliação e aperfeiçoamento das competências de professoras de alunos severamente prejudicados, mediante a implementação de um programa de formação continuada.

²⁸ Foram considerados alunos severamente prejudicados aqueles com deficiência mental severa, inclusive, associadas a outras patologias ou deficiências (visuais, auditivas, paralisia cerebral, autismo).

A primeira etapa do trabalho consistiu na avaliação das competências das professoras para atuação junto aos seus alunos e, com base nos resultados obtidos, foram priorizadas adaptações curriculares e elaboração de planejamentos individualizados. Em seguida, foi elaborado e implementado um programa de formação de professores, com apoio no currículo funcional²⁹.

De acordo com a autora, após o Programa de Formação, com duração de 80 horas / aulas “[...] houve um crescimento na autonomia das professoras e [...] em sua capacidade de gerenciar o processo pedagógico, preocupando-se em ser responsável por suas sala [...]” (MARTINS, 2003,p.17). Dessa maneira, Martins (2003) conclui o seu resultado final, enfatizando a importância da formação continuada, voltada a atender às especificidades de cada deficiência, o que satisfaz à proposta investigativa deste trabalho de analisar a formação continuada do professor do AEE, relacionando-a com os saberes e práticas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira.

Camargo e Nardi (2006), no contexto do ensino da Física, por ocasião da disciplina ‘Prática de Ensino de Física’, observaram a estratégia adotada por futuros professores, aos quais foram solicitados planejamento e elaboração de atividades a serem aplicadas a grupos de alunos nos quais se inseriam pessoas com deficiência visual. O artigo ‘Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades’ resultou de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), de Bauru. De acordo com as informações colhidas, as principais dificuldades apresentadas pelos sujeitos observados referiam-se à abordagem do conhecimento de fenômenos físicos diretamente relacionados à visão. Esses sujeitos, entretanto, se demonstram criativos no sentido de vencer esse problema, elaborando estratégias para que os alunos superassem a relação conhecer/ver.

A superação dessa dificuldade, de acordo com Camargo e Nardi (2006), relaciona elementos de propostas pedagógicas centrada no aluno e em professores ativos, trabalhos de grupo, aproximação professor aluno e, em especial, o respeito e reconhecimento das diferenças, estabelecendo, assim, estratégias metodológicas dialógicas e participativas. Dessa forma, salientam a importância do conhecimento específico, por parte do educador, ante ‘o lidar’ com pessoas com deficiência.

²⁹ “Currículo funcional ecológico considera especialmente atividades que tenham sentido e função dentro do ambiente natural do aluno” (Apostila do IV Curso de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade / Cascavel – Ce , 2008 - Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender – Izabeli S. Matos).

No que se refere à surdocegueira, em razão do mapeamento realizado, foi identificada apenas uma investigação, considerando a ‘formação do professor’. As pesquisadoras Masini, Teodoro, Noronha e Ferraz (2007) desenvolveram o ensaio ‘Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes’, tendo como campo de investigação uma das disciplinas do Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo.

A mencionada pesquisa teve como objetivo identificar o conhecimento de alguns professores dos cursos de Psicologia e de Pedagogia de uma universidade particular na cidade de São Paulo, a respeito da surdocegueira. Após a análise dos dados, evidenciou-se o desconhecimento sobre o significado da surdocegueira e sua literatura específica. Ao concluir o estudo, Masini, Teodoro, Noronha e Ferraz (2007) deixaram explícita a urgência da disseminação de conhecimentos sobre surdocegueira em cursos de graduação ligados à formação de educadores e de psicólogos, considerando o nível de desconhecimento de uma deficiência (surdocegueira) que requer uma miríade de adaptações em virtude da sua grande especificidade.

Sendo assim, a análise detalhada dos autores mencionados nesta categoria (formação de professores relacionada com uma formação específica) pondera a importância da formação docente, considerando as especificidades de cada deficiência como condição relevante à inclusão da pessoa com deficiência na escola, tendo em comum com a pesquisa que propomos, a reflexão sobre a importância da formação continuada, considerando as especificidades requeridas para atuação docente junto a alunos com surdocegueira.

Vale ressaltar que Masini (2011) realizou um estudo sobre pesquisas referentes a deficiências sensoriais, envolvendo a surdocegueira e a deficiência múltipla. De acordo com a autora, “Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas têm sido realizadas em universidades em dissertações de Mestrado e Teses de doutorado e constituem ainda um número bem reduzido” (MASINI, 2011, p. 15). Sua busca identificou 20 pesquisas, entre dissertações e teses, do período de 1999 a 2011. Entre essas, entretanto, não foi mapeada nenhuma investigação que privilegiasse a surdocegueira e a formação docente, tema aqui desenvolvido.

3.3 Constatações com origem no Estado da questão

Apesar de todo o aparato legal, os professores buscam opções referidas por Glat (2007), como forma de possibilitar à pessoa com deficiência a inserção e permanência, com sucesso, na escola comum. Ratificando essa afirmação, nos estudos mapeados, ficam explícitas as dificuldades encontradas, especialmente no que se refere à formação docente.

De acordo com o mapeamento realizado, foram identificados 20 trabalhos relacionados ao tema (formação docente, inclusão e surdocegueira), porém, apenas um estudo tratou, especificamente, da área da surdocegueira. Dessa forma, nota-se a insuficiência de estudos científicos relacionados a essas áreas, considerando que a surdocegueira é uma deficiência, ainda, muito desconhecida, o que ficou explícito no estudo de Masini, Teodoro, Noronha e Ferraz (2007). Além da perda visual, que pode ser total ou parcial, há ainda a dificuldade no desenvolvimento da linguagem e comunicação, o que remete a novas adaptações para aprendizagem dessa pessoa. O apoio, por parte do professor, seja do atendimento educacional especializado ou da classe comum, é fundamental. Somente será possível se, porém, ele estiver preparado profissionalmente para a atuação junto a esse aluno e disponível à mudança de paradigma da exclusão para a inclusão efetiva.

É importante elucidar que não se trata, evidentemente, de segmentar a formação docente, mas de aprofundar conhecimentos considerados pertinentes e indispensáveis, quando se focaliza a formação de professores, com vistas à atuação junto a pessoas com surdocegueira, sem correr o risco de generalizar e superficializar essa formação. A inclusão e a formação docente manifestam-se como temas importantes, levando em consideração os pressupostos abordados anteriormente, estando o contexto acadêmico imbricado nessa discussão nos 20 trabalhos observados. As investigações científicas mapeadas e analisadas demonstram o interesse de estudos sobre a formação de professores, o que denota a importância deste tema. Nota-se, contudo, a insuficiência de investigações científicas na área da formação de professores, em uma perspectiva inclusiva, especialmente relacionando-se aos alunos surdocegos.

O panorama das pesquisas mapeadas e apresentadas aqui permite visualizar estudos na área da inclusão escolar da pessoa com deficiência, que enfocam a formação docente (inicial e continuada) como aspecto relevante nesse processo inclusivo. Além da exiguidade de estudos voltados à formação docente para atuar com alunos surdocegos, porém ressaltamos a inexistência de trabalhos, nos locais de publicação mapeados, que se preocupem com a permanência desses alunos no contexto escolar.

Com procedência nessas constatações observadas em estudos publicados sobre a temática, esta investigação se propôs contribuir para ampliar as publicações no Brasil e, em especial, na região Nordeste, uma vez que as pesquisas existentes, em sua maioria, são desenvolvidas por pesquisadores que concentram suas atividades no eixo sul-sudeste do País. Este estudo enriquece a temática sobre formação de professores do AEE, inclusão e permanência de alunos surdocegos, com reflexões e resultados compatíveis com a realidade de Fortaleza, ajudando a diversificar o panorama de pesquisas na área.

Vale ressaltar que a busca por fontes de pesquisa promove maior conhecimento do tema focalizado, além de fornecer subsídios que dão suportes teóricos ao estudo a que nos propusemos. A elaboração do estado da questão sobre o tema e objeto de investigação é de grande importância para se aprofundar o que é investigado a respeito desse tema, no estado atual do conhecimento, e quais as principais inquietações dos pesquisadores da área, além de suas bases teóricas de sustentação para os estudos que realizam. De tal sorte, foi possível se evidenciarmos a contribuição da pesquisa realizada para a produção do conhecimento científico nesta área.

O próximo capítulo inicia as reflexões teóricas que nortearam esta investigação, trazendo, inicialmente, uma contextualização das raízes do estigma da deficiência, em uma trajetória que se edifica em meio a grandes desafios.

4 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: AS RAÍZES DO ESTIGMA E TAMBÉM DE SUAS CONQUISTAS

Contemplando a natureza, observa-se uma imensa diversidade sensorial de cores, formas, odores, sabores e tantas outras variedades que convivem em sua maioria numa intimidade de harmonia e cumplicidade. Omote (2006, p. 252) aponta que “Mesmo entre os indivíduos da mesma espécie, aparentemente quase iguais, uma observação cuidadosa logo revela uma ampla gama das diferenças de uns em relação a outros”. Quando se observa a história da humanidade, especialmente no que se refere à qualidade de ser diferente, nota-se um cenário de profundas dissonâncias, no qual preconceitos e complexos dão nuances à cumplicidade.

Tendo como premissa a afirmação anterior, consideramos a pessoa com deficiência, de acordo com Pessotti (1984), como um indivíduo que pertence a uma sociedade, com direitos e deveres de cidadão. Ao longo dos anos, no entanto, este indivíduo compõe sua trajetória, percorrendo um longo e tortuoso trajeto para conquistar o espaço de sujeito na sociedade.

Pensando assim, neste capítulo entendemos a importância de uma contextualização histórica que evidencie a trajetória da pessoa com deficiência, expondo as raízes do estigma³⁰ e também de suas conquistas; revelando as marcas do ser social que são impressas pela sociedade ou até pelo próprio indivíduo, tornando-o diferente, ‘desacreditável’ ou até, inferior.

Com efeito, ele se inicia com uma breve análise histórica das concepções adotadas pela sociedade com relação à pessoa com deficiência ao longo dos anos, desde sua completa eliminação, na Antiguidade, seguida da piedade cristã, até chegar ao final do século XX, quando surge oficialmente a luta pelos direitos da pessoa com deficiência. Optamos por esse longo percurso histórico, como forma de favorecer a reflexão sobre as primeiras concepções adotadas em relação à pessoa com deficiência, que foram se constituindo ao longo do tempo, quase sempre impregnadas de estigmas, até chegar ao desafio da inclusão educacional apregoada nos dias atuais.

³⁰ Os estigmas são marcas ou impressões que os gregos empregavam como indicativo de uma degenerescência. Na Antiguidade clássica, representava o *extraordinário*, o *mau*. Na época do cristianismo, os estigmas eram manifestações divinas, anormais. Na atualidade, a palavra “estigma” representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social. (GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. [tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes] 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008).

Entendemos que, ao longo do tempo, a concepção sobre a deficiência foi sendo construída, na sociedade, com uma perspectiva de atender aos interesses daqueles que se apresentavam como ‘eficientes’. Com o intuito de sustentar essa reflexão, este capítulo traz, como suporte teórico, estudos de autores como: Silva (1986) e Gugel (2007), que abordam a história da pessoa com deficiência e sua inserção, ou não, na sociedade; Mendes (1995) e Sassaki (1997) que, na mesma linha de pensamento, localizam esse processo histórico em quatro estádios de desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiência, e Ferreira (1989), Ferreira e Glat (2003), que apontam a relevância dos movimentos populares para a educação especial.

Em seguida, ainda neste capítulo, introduzimos elementos históricos-teóricos que venham a amparar as discussões sobre a formação docente. A intenção desta parte é a de destacar as primeiras instituições especializadas no atendimento à pessoa com deficiência, no mundo, que influenciaram, sobremaneira, as iniciativas de cunho educacional no Brasil, texto apoiado em Mazzotta (1996), que apresenta as primeiras iniciativas de implantação de políticas e instituições de atendimento educacional à pessoa com deficiência; Amaral (2002), por sua vez, ressalta o atendimento à pessoa com surdocegueira; Leitão (1997) e Magalhães (2003) exprimem a educação da pessoa com deficiência no Ceará; Mantoan, Pantoja e Favero (2007), por meio da reflexão referente à implantação das políticas do AEE no Brasil; e, finalmente, fechamos essa parte com Glat, Fontes e Plestsch (2006), que fazem a relação entre a legislação e a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Com o intuito de compreender quem é a pessoa com deficiência e como esta se estabeleceu social, cultural e educacionalmente, ao longo dos anos, a organização deste capítulo oferece uma cartografia necessária para o delineamento das discussões que precisam ser realizadas na pesquisa.

4.1 Pessoa com deficiência – muitas histórias, várias concepções e caminhos de inclusão

Refletir a história pressupõe um distanciamento do entendimento simplista de que as sociedades, mesmo as mais primitivas, são organizadas de forma espontânea. Faz-se necessário compreender as relações sociais, de produção e sobrevivência de determinado contexto de tempo e espaço como forma de possibilitar reflexões sobre como o homem foi se constituindo como um ser social e exercendo, ou não, seu papel em virtude das concepções que a própria sociedade vai adotando ao longo de sua evolução.

No Período Pré-histórico, os homens dependiam do que a natureza lhes podia oferecer: caçavam e pescavam para sobreviver, necessitando, assim, deslocar-se constantemente e, “[...] em função dessa prática, abandonavam aqueles que não pudessem mover-se com agilidade ou que tivessem alguma diferença que impedisse sua mudança de um lugar para outro, com agilidade” (BIANCHETTI, 2006, p. 20).

Sabe-se que, nos primórdios da humanidade, não havia, ainda, meios de registros escritos a respeito de como eram exatamente as condições de vida dessas pessoas. Como refere Silva (1986), no entanto, autoridades em Antropologia e historiadores da Medicina consideram que existiam dois tipos de atitudes para com pessoas com deficiência ao longo dos anos: uma era a de aceitação, de tolerância e de apoio e outra de rejeição, eliminação e desprezo.

Na primeira hipótese, refere Silva (1986), essas pessoas são aceitas e algumas até destacadas em sua comunidade, como acontecia entre os membros mais antigos das raças que povoavam o atual território do Benin, na África Ocidental. Lá, as crianças que nasciam com deficiência eram tidas como protegidas por princípios sobrenaturais, como se fossem sinais de sorte para a aldeia, acolhidas com carinho e até recebiam honrarias. Também, os residentes do Quênia, denominados Aona, possuíam características nômades e acreditavam que os cegos estavam ligados ao sobrenatural e que este, do fundo dos lagos, avisava aos cegos onde estavam os peixes, daí por que as pessoas com deficiência visual eram respeitadas e participavam das pescarias.

No segundo caso, o relato de Silva (1986) diz respeito às pessoas com deficiência, postas à margem de seu grupo, abandonadas à própria sorte em ambientes hostis e perigosos, podendo ser levadas a óbito; eram descartadas, eliminadas da sociedade, como no caso da tribo Chiricoa, que habita, ainda hoje, as florestas colombianas e andinas.

Silva (1986) ressalta, ainda, que esses índios, seminômades, tanto quanto certas tribos do Caribe antigo, abandonam pessoas muito idosas ou incapacitadas por doenças ou por mutilações, por ocasião de suas mudanças e estes acabam morrendo nos antigos sítios de morada da tribo, por não serem independentes e necessitarem de cuidados específicos. Esses últimos estavam ligados ao modelo primitivo de sociedade, no qual a caça, pesca, a guerra, enfim, as tarefas de sobrevivência consistiam nas relações de produção baseadas na coletividade, no trabalho com a terra, trabalho este que contava somente com a força humana.

No Egito Antigo, resultados de estudos arqueológicos da arte egípcia, realizados com bases geralmente nos afrescos, papiros, túmulos e múmias, indicam que a pessoa com deficiência integrava-se às diferentes e hierarquizadas classes sociais. (GUGEL, 2007). A autora ressalta, ainda, que estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., demonstram que pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente como dançarinos e músicos, e que os papiros contendo ensinamentos ressaltam a necessidade de se respeitar pessoas com nanismo e com outras deficiências.

Em Esparta, os meninos eram encaminhados para o Exército, a partir dos sete anos de idade, onde deveriam ser preparados para as batalhas em defesa do Estado. Nessa perspectiva, havia um parâmetro de aptidão para as lutas e os que tivessem alguma deficiência não estariam aptos para tal função. Podemos observar que esta atitude remonta aos gregos.

Em Atenas, a realidade da época não divergia dos fatos observados em Esparta. Crianças disformes e com estruturas físicas e mentais divergentes do que era estabelecido como “normalidade” eram exterminadas, tendo como suporte a legalidade dessa ação:

[...] no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer [...] quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto (PLATÃO citado por SILVA, 1986, p. 124).

Nas sociedades grega e romana, o corpo era supervalorizado, observando-se a preocupação com o forte e saudável, pois estes povos se dedicavam às lutas e guerras, com o intuito de conquistar novos territórios e escravos. Cultuavam corpos perfeitos, explorando corpos consistentes e aptos; daí podemos lembrar a figura do deus Apolo, ainda presente e referenciada na atualidade como fonte de força e beleza. Os corpos imperfeitos na Grécia Antiga eram cruelmente abandonados, desamparados ou, ainda, atirados do alto de suas montanhas.

Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no *A Política*, trataram do planejamento das cidades gregas, indicando as pessoas nascidas ‘disformes’ para a eliminação, feita por meio de exposição, abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia. Esse trecho relacionado a um dos livros foi composto pela leitura de Gugel (2007), a quem agradecemos e transcrevemos:

[...] A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver

um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (GUGEL, 2007, p. 63).

Assim, pessoas que não seguiam o padrão de beleza e força, exigido na época, eram, com frequência, mortas ou banidas do convívio social, ou ainda levadas a trabalhar em bordéis ou atividades circenses. Mesmo perante essa historicidade, porém, houve pessoas com deficiência que se destacaram nas diversas áreas do conhecimento, como foi o caso de Homero, um poeta cego que elaborou obras literárias importantes como *Ilíada* e *Odisséia*, revelando um grande potencial, daí sua presença como uma referência de clássicos importantes ainda no século XXI.

Com o advento do Cristianismo, em seu ideário cristão, as pessoas com deficiência passaram a ser aceitas em virtude da piedade daqueles que acreditavam no Deus cristão. O tratamento dispensado a essas pessoas limitava-se à caridade. Durante a Idade Moderna, período marcado pela passagem da extrema ignorância para o nascer de ideias, com o avanço da Medicina, surgiram investigações que tinham como foco a deficiência (GUGEL, 2007). Pessoas com deficiência eram atendidas em hospitais e/ou instituições especializadas, como se a deficiência fosse, antes de tudo, uma doença.

Nesse período, entretanto, já se observavam as primeiras tentativas de educação da pessoa com deficiência, quando surgiram os primeiros métodos de comunicação para pessoa surda (em 1501) e o *Braille*, para escrita e leitura de pessoas cegas. De acordo com Gugel (2007), o século XIX, influenciado pelas ideias humanistas da Revolução Francesa, marcou a história das pessoas com deficiência, pois, ainda nessa época, foi percebido que hospitais e abrigos eram importantes para essas pessoas, mas, também, que elas necessitavam de atenção especializada.

Com essa exposição, não pretendemos afirmar que as pessoas com deficiência, na Idade Moderna, não eram discriminadas ou alijadas de seus direitos de participação na sociedade. Muitas atrocidades ainda eram observadas, como noticia Gugel (2007), ao referir-se ao reformador Martinho Lutero que, no século XV, dava ordens de afogar crianças com deficiência mental, afirmando que essas pessoas não possuíam natureza humana e eram usadas por maus espíritos. No século XX também se observa a Alemanha, um pouco antes da Segunda Guerra Mundial, que, por ordem de Hitler, não só desencadeia uma “limpeza” da raça ariana, suprimindo judeus e ciganos, eliminação que se intensificou durante a guerra, bem como alemães nascidos com deficiências (KERSHAW, 2010). Intentamos com o exposto, entretanto, sustentar a ideia de que, já no referido período, se iniciava também a inserção das pessoas com deficiência na sociedade.

De efeito, se reafirma que foi durante o século XX que surgiram, em grande parte dos países democráticos, movimentos em prol dos direitos e oportunidades para os seres humanos. A Declaração dos Direitos Humanos, que data do ano de 1948, é considerada um marco na busca de um ideal de liberdade a ser atingido por todos os povos e nações, que proclamam o respeito e o direito de todos, sem discriminação, também ao ensino e à educação (UNESCO, 1994), dando, assim, um grande passo rumo à universalização do ensino, aí inclusa a pessoa com deficiência.

Com origem nessa premissa, observa-se que a pessoa com deficiência, como ser sociocultural, foi sendo aceita, ou não, na sociedade de acordo com as relações sociais, que são reflexos dos interesses daqueles que detinham o poder, inclusive de estabelecer valores, normas e/ou leis vigentes da época. Essa atitude de atendimento da pessoa com deficiência e, posteriormente ao ‘direito’ que ela adquire como cidadã em 1948, ocorreu em etapas distintas nos países, em tempos diferentes, e, principalmente, relacionadas ao entendimento da sociedade, sobre essa pessoa com deficiência.

Nessa linha de raciocínio, Mendes (1995) e Sasaki (1997) assumem que estudiosos, ao analisarem a ‘história da educação especial’ na Europa e América do Norte, identificam quatro estádios no desenvolvimento do atendimento às pessoas que apresentam deficiências, tendo como parâmetro as concepções e tratamentos dados a estas pessoas.

O primeiro estágio, na Era pré-cristã, foi marcado pela negligência. As pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas ou executadas em virtude de suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na Era cristã, informa Pessotti (1984), o tratamento gravitava ao redor das concepções de caridade ou castigo predominantes na sociedade onde o deficiente se encontrava; nada distinto da história recuperada há pouco, só que aqui é relacionada ao tipo de educação especial direcionada à pessoa com deficiência que nesse estágio não existia.

No segundo período, entre os séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos com deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. No Brasil, a institucionalização deu-se a partir de 1854, quando foi criado, por um decreto imperial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamin Constant, localizado no Rio de Janeiro; ou seja, podemos também observar que, embora aconteça uma mudança, a institucionalização (ou segregação em instituições) da pessoa com deficiência não tinha caráter educativo. Também nesse estágio, a educação especial não aconteceu.

A terceira fase, segundo Mendes (1995), data do final do século XIX a meados do século XX e é marcada pela implantação de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, tendo como objetivo oferecer ao indivíduo com deficiência o atendimento educacional, entretanto, é observada nesse período, uma educação, mas, ainda, segregada, separada.

Mendes (1995) refere-se ao quarto estágio, início da década de 1970, como um movimento de integração social das pessoas que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los à escola, de maneira mais próxima possível das pessoas ditas normais.

As discussões sobre reforma universitária e educação popular permeiam esse período (1970) e o Brasil aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, nas escolas públicas. Ferreira (1989) esclarece que, na educação para indivíduos que apresentam deficiência mental, há uma relação diretamente proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para pessoas com deficiência mental leve, nas escolas regulares públicas.

Podemos referir que a prática da integração social, no plano mundial, foi impulsionada somente com o início dos anos de 1980, como um reflexo dos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, esse período foi marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada, o que também inclui a pessoa com deficiência.

Paulatinamente, as discussões sobre a integração³¹ foram crescendo no Brasil, desencadeando algumas medidas, como a implantação das salas especiais³² nas escolas públicas, que se deu na década de 1970. Essas discussões foram ampliadas desde a metade dos anos 1980, com a redemocratização, quando trazia à pauta os direitos sociais e as demandas dos grupos até então excluídos. Nesse movimento, ressaltamos a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência (FERREIRA e GLAT, 2003).

³¹ A integração diz respeito à inserção da pessoa com deficiência à sociedade, de modo que esta pessoa se adapte ao meio. Em 1994, em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, movimento que defendeu a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos, a educação inclusiva passou a ganhar força em detrimento da integração.

³² Salas de aula para ensino de alunos com deficiência.

No Brasil, a promulgação da Constituição (1988) assegurou o direito de todos à educação, conforme ressaltado no capítulo anterior, favorecendo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais³³.

Após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca, em 1994, foi ratificado o compromisso com a 'Educação para Todos', pela Declaração de Salamanca³⁴, instituindo um marco na educação inclusiva nos países signatários desse documento, entre eles, o Brasil. De acordo com essa Declaração,

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, [...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades se estabelece nesse instante a necessidade de novas formulações pedagógicas para que a escola pudesse realmente está apta a receber todos os alunos, independente de sua "condição social, econômica" [...] (UNESCO, 1994, p. VIII - IX).

Visualiza-se, pois, a importância da Declaração de Salamanca no sentido de desencadear e impulsionar alterações nas políticas públicas, no caso do Brasil, que viessem consolidar novas propostas no sentido de possibilitar a educação como um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência. E, de acordo com o que preceitua, ainda, o referido documento elaborado em Assembleia da UNESCO, surgiu a grande ênfase no sentido da garantia de uma formação docente, mais especificamente adequada às novas formas de atuação, com vistas a uma 'Educação para Todos'. Assim refere o texto:

Apelamos a todos os governos e incitamos-os a: conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, adoptar como matéria de lei ou como política [...], o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, [...] garantir que, no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores [...] incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p. IX - X).

³³ A nomenclatura *necessidades educacionais especiais* era utilizada na época da promulgação da Constituição (1988). Posteriormente foi substituída por *pessoa com deficiência*, considerando que as necessidades educacionais especiais não são específicas da pessoa com deficiência, ou seja, uma pessoa que não tem deficiência poderá apresentar necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, uma pessoa com dificuldades de aprendizagem, que não tem deficiência.

³⁴ A Declaração de Salamanca foi elaborada por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência da educação para pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino, como forma de recomendar e nortear governos e organizações do mundo inteiro.

De tal modo, se evidencia e, ao mesmo tempo, se indica a necessidade de mudanças que venham a atender às demandas provenientes desse novo desafio proposto por um movimento mundial, a que o Brasil se fez presente. Governos, escolas, gestores e professores são conclamados a se adaptarem a um novo contexto educacional no qual se busca a inclusão de todos na escola, o que requer possíveis adaptações e novas práticas pedagógicas.

Assim, os encaminhamentos sobre as práticas inclusivas foram previstos, embora tardiamente, na legislação brasileira³⁵, norteando novas atitudes e considerando que essas posições inclusivas reclamam e, portanto, exigem, necessitam de adequações de estrutura físicas, além de alterações na estrutura nas escolas, incluindo, nesse contexto de mudanças, especialmente na formação docente.

Dentre os documentos norteadores das políticas públicas brasileiras, nas quais é possível identificar o início dessas mudanças, ressaltamos a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Desde sua promulgação, no ano de 1996, a Educação Especial passa a ser objeto de muitas discussões, especialmente, em relação ao que prescreve o seu artigo nº. 58, segundo o qual “essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos, portadores de necessidades especiais” (LDBEN, 1996, Cap. V, Artigo nº 58, p.19).

A LDBEN (1996) também prevê, em seu capítulo V, ‘Da Educação Especial’, que

[...] 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; além do [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (LDBEN, 1996, Cap. V, artigo nº. 59, inciso III; Cap. VI, artigo nº. 67, inciso II, p.23).

Constatamos, pois, que a formação docente, como necessidade ante a inclusão educacional da pessoa com deficiência, torna-se um direito consolidado em forma de lei. Vale ressaltar, contudo, que a formação docente e as políticas da educação especial só se tornam laços bem amarrados se, de fato e não só de direito, a ‘educação para todos’ quiser se concretizar no vasto território nacional. Acreditamos que existe o desejo, mas que a sua

³⁵ Dentre os documentos da legislação brasileira que evidenciam as políticas inclusivas ressaltamos os seguintes: Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Resolução n. 2 de 2 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto 6.571/ 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009, que estabelece as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado e mais recentemente o Decreto 7611 de 11 de novembro de 2011.

realização ainda depende de decisões não somente técnicas, estruturais e de formação, mas também políticas.

Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, foi assegurado o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais. Com isso, constatamos que as pessoas com deficiência se organizaram em movimentos e instituições de atendimento especializado, conforme veremos a seguir.

4.2 Primeiros movimentos, organizações e instituições de serviços educacionais de atendimento à pessoa com deficiência: mais uma caminhada

O primeiro movimento relativo ao atendimento educacional à pessoa com deficiência deu-se em torno do século XVII, quando, de acordo com Mazzotta (1996), foi identificada a primeira obra impressa, intitulada *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*, de Jean Paul Bonet, publicada em França em 1620. Em 1784, também em França, foi fundada a primeira instituição para surdos-mudos. E, logo em seguida, Valentin Haüy fundou o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional de Jovens Cegos), com a proposta educacional para ensinar cegos a lerem pelo método de letras em relevo, como a primeira tentativa de ensinar.

Com a instalação desses institutos, deu-se início à educação de surdos e cegos, embora de modo bastante elementar, em França, nos quais eram realizadas atividades voltadas, especialmente, para os trabalhos manuais e os surdos eram incentivados à comunicação, por meio de gestos. Os lucros com a venda dos trabalhos confeccionados por essas pessoas eram revertidos para o próprio sustento dos artesãos cegos e surdos. Somente após alguns anos, foram realizadas atividades efetivamente voltadas ao aprendizado da leitura, da escrita, dos cálculos e das artes.

Com efeito, considerando a leitura e a escrita da pessoa cega, destaca-se Louis Braille (1809/1852) que, após ter acesso ao código de comunicação noturna, criado por Barbier³⁶, desenvolveu um sistema baseado na combinação de seis pontos em duas colunas de três pontos, permitindo a formação de 63 caracteres diferentes que representam as letras

³⁶ Charles Barbier (1767-1841) foi oficial do exército francês e passava muito tempo na linha da frente, nas batalhas, não podendo usar lamparina para ler as mensagens que recebia, sob risco de se expor ao inimigo. Por esse motivo criou um código que consistia numa série de pontos salientes numa folha de papel, que podia ser utilizado durante a noite para comunicar, silenciosamente e sem luz, conhecido como escrita noturna.

do alfabeto, números, simbologia aritmética, musicografia e, mais recentemente, informática. Até os dias atuais, não foi encontrado outro meio de leitura e escrita mais eficiente e útil para uso das pessoas cegas, anuncia Mazzotta (1996, p.19), ressaltando esse método como um ícone na inclusão social e educacional da pessoa cega, até a atualidade.

Com relação à deficiência física, a primeira instituição, de acordo com Mazzotta (1996), foi o Instituto para educar os coxos, manetas e paralíticos, que data de 1832, criada em Munique. Também a deficiência mental, segundo o mesmo autor (1996), teve sua primeira experiência de atendimento na Europa, onde, com o patrocínio do governo francês, o otorrinolaringologista Dr. Itard, demonstrou, no seu trabalho com Vítor³⁷, a possibilidade de educar uma pessoa com deficiência mental. Posteriormente, em 1907, Edward Seguin, médico e aluno de Itard, publicou o livro *Idiocy and its Treatment by Physiological Method* (*Idiotices e seus Tratamentos pelo Método Fisiológico*), no qual apresentou um programa para uma escola residencial (MAZZOTTA, 1996) para esse tipo de deficiência.

O atendimento direcionado à pessoa com surdocegueira tem seus primeiros registros nos Estados Unidos em 1825, por ocasião do atendimento de Julia Brice, uma criança que ficou surdocega e foi para o Asilo de Surdos e Mudos, onde aprendeu a comunicar-se por sinais (AMARAL, 2002). Posteriormente, o Dr. Samuel Gridley Howe fundou a *Perkins School for the Blind* (Escola Perkins para Cegos) que, a partir de 1937, passou a atender a pessoas surdocegas, também realizando um trabalho de formação de professores para o atendimento ao aluno cego e surdocego.

O Brasil, influenciado pelas experiências na Europa e Estados Unidos, criou no Rio de Janeiro, durante o segundo Império, no ano de 1854, por meio de um decreto de D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamim Constant, e, dois anos depois, em 1856, passa a ser o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Posteriormente, em 1929, foram criadas outras instituições como tentativa de suprir a carência de assistência aos deficientes, entre elas, o Instituto Padre Chico³⁸ e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atualmente conhecida como 'Fundação Dorina Nowill', em homenagem à Sr^a. Dorina Nowill³⁹.

³⁷ Dr. Itard foi patrocinado pelo governo Francês e procedeu intervenções com vistas à educação de Vítor, um menino selvagem encontrado na floresta de Aveyron, segundo um programa baseado nas idéias de Jean Jacques Rousseau (PEREIRA, Fausto. *Uma breve introdução à história da deficiência mental*. Disponível em <<http://efacec.pt/appacdm/SinalMais/a.htm>>. Acesso em 13.08.2010.

³⁸ O Instituto Padre Chico foi instituído após a chegada de duas freiras ao Brasil, enviadas a Paris com o intuito de estudar sobre a educação de pessoas cegas.

³⁹ Dorina Nowill, foi a primeira aluna cega a matricular-se em São Paulo, numa escola comum e, pela dificuldade de livros em Braille, na época, Dorina e um grupo de amigas criaram a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, organização que, em 1991, recebeu seu nome pelo merecido reconhecimento do seu trabalho.

Na área da deficiência física, em 1931, foi instituída uma ala para atendimento educacional, na Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, onde crianças que estavam internas no referido hospital recebiam atendimentos especializados com propósitos educacionais. Após serem liberadas de seus atendimentos médicos, entretanto, elas retornavam às suas casas, evadindo-se da escola. Considerando essa realidade, Maria Salgado, em 1943, criou a escola residencial 'Lar de São Francisco' com o intuito de receber crianças com deficiência física para atendimento educacional (MAZZOTTA, 1996).

No que se refere a instituições relacionadas à deficiência mental, Mazzotta (1996) destaca os primeiros atendimentos registrados no Brasil, que datam de 1926, quando um casal de professores, inspirados nas concepções de Henrique Pestalozzi⁴⁰, fundaram o 'Instituto Pestalozzi' do Rio Grande do Sul, considerado o precursor do movimento que se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul. Após esse período, foram criados, por meio de convênios federais e estaduais, Institutos Pestalozzi em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro e, posteriormente, em outros estados, que funcionavam como internato, semi-internato e externato, de acordo com as necessidades dos alunos.

Ainda no mesmo período, em 1954, foi criada, por alguns pais, amigos, professores e médicos de excepcionais⁴¹, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esses pais e profissionais foram influenciados por Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membra fundadora de instituições que atendiam a pessoas com deficiência e mãe de uma jovem com síndrome de Down. Nessa ocasião, nos Estados Unidos, havia em torno de 250 instituições organizadas por componente familiares de pessoas com deficiência (APAE, 1997).

Ressaltamos, pois, que as ações adotadas, embora circunstanciais e situadas, com o intuito de atender às pessoas com deficiência, foram efetivadas, no Brasil, em meados do século XIX, mediante a implantação de instituições para atendimento a pessoas com deficiência. Nota-se, nesse período, que os indivíduos com deficiência eram segregados e protegidos em instituições, especialmente residenciais, as quais, embora já se referissem ao atendimento educacional, as concepções desse atendimento voltavam-se para o protecionismo e o assistencialismo. Esse fato evidencia a influência da Europa e Estados Unidos, cujas instituições para atendimento educacional, desde o século XVIII, também tinham objetivos eminentemente assistencialistas, preconizando ações dirigidas para as necessidades básicas e de sobrevivência em detrimento da educação formal.

⁴⁰ Johann Heinrich Pestalozzi (1746) foi um pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional.

⁴¹ Nos anos de 1950 as pessoas com deficiência eram denominadas de excepcionais.

Em decorrência dessa realidade, a educação especial no Brasil foi se ampliando paulatinamente, acionada por movimentos e pela criação, no caso, dos institutos⁴², por iniciativas particulares e oficiais isoladas e, posteriormente, no ano de 1957, foi assumida no plano nacional pelo Governo federal.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1961, em seus artigos 88 e 89, afirmou o direito à ‘educação das pessoas deficientes’, dentro do contexto educacional geral, o que levou às instituições de atendimento a pessoas com deficiência a reelaborar suas ações concernentes ao trabalho, até então, realizado com essas pessoas. Foi priorizado o atendimento educacional da pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, as instituições especializadas passaram a desenvolver práticas, com o intuito de preparar o aluno com deficiência para o ingresso na escola comum (regular). Os alunos que não estavam em condições de acompanhar a escola comum eram matriculados na escola especial, onde se priorizavam abordagens que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem destes alunos; um fenômeno lento e gradativo ocorrente em meio às mudanças exigidas pela lei.

Já no ano de 2011, as instituições ainda se ajustam às novas perspectivas da educação inclusiva, norteadas pelas políticas educacionais⁴³ vigentes. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, define a ‘educação especial’ como uma modalidade de educação escolar, perpassando por todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior (BRASIL/LDB, 2005). Essa modalidade definida prevê um conjunto de recursos educacionais e estratégicos de apoio à pessoa com deficiência, de forma a possibilitar diferentes opções de atendimento, com o propósito de garantir a inclusão educacional e a permanência da pessoa com deficiência no Sistema Regular de Ensino.

Assim, a escola especial e as instituições de atendimento especializado de ensino buscam adaptar-se às diretrizes atuais da educação especial, como forma de cumprir sua atual função, que é desenvolver ações com vistas a efetivar a inclusão e a permanência da pessoa com deficiência na escola comum de ensino. É uma trajetória que, com base no exposto, remonta a uma história de segregação, luta, compreensão e reformas mundiais, nacionais e também locais. O Estado do Ceará nela se insere e, portanto, traz a sua história.

⁴² A história da educação especial no Brasil tem como marco inicial a criação das instituições: “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” em 1854 e “Imperial Instituto dos Surdos e Mudos” em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial (BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira – integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993).

⁴³ Políticas educacionais atuais serão analisadas no item 4.4 deste estudo.

4.3 A pessoa com deficiência no Ceará: primeiros movimentos, organizações e instituições de serviços educacionais

No Ceará, não é simples mapear as raízes da implantação das instituições educacionais voltadas para as pessoas com deficiência. Destacamos aqui, algumas informações relevantes, mesmo considerando a escassez de registro, de fontes bibliográficas para tratar esse tema, o que resulta em dificuldades de aprofundamento dessa história, ao mesmo tempo em que instiga a novas investigações e publicações relacionadas a essa temática.

Não destoando do quadro brasileiro, no Ceará, as primeiras iniciativas de atendimento a pessoas com deficiência “[...] partem de indivíduos isolados, que se mobilizam numa tentativa de instituir alguma forma de atendimento, em geral assistencial” (MAGALHÃES, 2003, p. 74). Durante a década de 1940, marcada por dificuldades sociais e econômicas, em consequência da seca e da Segunda Guerra Mundial, o médico oftalmologista Dr. Hélio Góes Ferreira, o padre Arquimedes Bruno e o desembargador Eugênio Avelar Rocha, preocupados com a situação de abandono das pessoas cegas no Ceará, e influenciados por programas de prevenção que se instalavam no Brasil, em virtude das doenças endêmicas causadoras da cegueira, fundaram no dia 02 de agosto de 1942, a Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC), primeira instituição de atendimento à pessoa com deficiência, no Ceará.

Porém, a criação daquela entidade especializada no atendimento aos cegos no Ceará não conta com o apoio de órgãos oficiais: foi o resultado de esforços de profissionais especializados, indivíduos de reconhecido espírito humanitário que, preocupados e comprometidos com os problemas sociais dessa população deficiente e abandonada, iniciaram suas ações e mantêm-se à frente, mas somente num momento posterior, passaram a receber algum auxílio do poder público (LEITÃO, 1997, p.86).

Na instituição o atendimento prestado às pessoas cegas tinha um caráter assistencialista e médico-terapêutico, embora o “[...] objetivo inicial era a prevenção à cegueira, porém sem excluir um projeto educacional para os cegos” (LEITÃO, 2008, p.86). Foi criada, entretanto, pela SAC a Casa dos Cegos do Ceará, que surgia em regime de internato e com o intuito de acolher os cegos indigentes que mendigavam pela cidade, além de cegos que viviam no interior do Estado, sem assistência médico-oftalmológica e terapêutica, em regime de internato. Vale ressaltar que o atendimento realizado, na época, por essa instituição, se reduzia à preparação para o trabalho e às atividades de vida diária, sendo introdutório o atendimento educacional realizado a partir de 1943 com a criação do Instituto dos Cegos do Ceará.

Em meados da década de 1960, a SAC que, na época, era mantenedora do Instituto de Cegos do Ceará, passava por dificuldades financeiras e, por intermédio de seu presidente, Dr. Hélio Góis, firmou parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para que pudesse dar continuidade à educação de cegos nela atendidos. Por esse motivo, a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) cedeu professores, material e pessoal de apoio. Assim, passou a funcionar, nas instalações da SAC, a Escola de 1º Grau Instituto dos Cegos, sob a direção da professora Rosa Maria Góes Sampaio, de acordo com o histórico da referida escola, cedido pela atual secretária escolar, Selma Alencar, em fevereiro de 2011.

Quando, em 1994, o Estado anuncia a retirada da Escola de 1º Grau Instituto dos Cegos, ocorre um movimento que divide em dois Institutos de Cegos: um de natureza particular/privada que, com a morte do Dr. Hélio Góes, foi intitulado de Instituto dos Cegos Dr. Hélio Góes Ferreira e, atualmente, Instituto Hélio Góes; outro ficando o Estado como mantenedor, na época, Escola de 1º Grau Instituto dos Cegos e, atualmente, denominada Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos, ambos funcionando até hoje.

Após o rompimento da parceria da SAC com o Estado do Ceará, esta instituição firmou convênio com a Prefeitura de Fortaleza, para cessão de professores, convênio que durou somente de 1994 até 1996, quando foi rescindido, a pedido da então presidente da SAC, na época, Sra. Maria Josélia Sá e Almeida. Com esse rompimento, o Secretário da Educação Municipal da época, Major Asthon Guilherme, fez um convênio com a Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC), lotando ali os professores, encaminhamentos que existem até os dias atuais.

A ACEC, fundada em 09 de novembro de 1985, representa um marco na luta das pessoas com deficiência no Ceará. Essa associação surge como referência pelo fato de romper os limites impostos pela sociedade, em razão da deficiência e da exclusão. A ACEC nasceu do ideal de um grupo de pessoas cegas que procuraram, nessa iniciativa, fazer suas conquistas de inserção social, não se deixando representar, mas procurando exercer diretamente essa ação.

Desde 1985, a ACEC é, para seus associados, um lugar de um percurso e caminho próprio de cada um, na (im)possível ‘formação do cidadão’ e na busca de inserir a pessoa com deficiência visual na sociedade, pois somente conviver já leva à inclusão social. Essa instituição representa, até os dias atuais, um espaço de convivência social e de autonomia, contribuindo significativamente com a transformação das relações sociais. Reconhecida como de utilidade pública, em âmbito municipal e estadual, é uma instituição

civil sem fins lucrativos de caráter filantrópico, cuja atividade precípua está em assegurar meios para o desenvolvimento das potencialidades, fundamentada em uma filosofia que propicia o bem-estar do ser humano, em sua plenitude.

Atualmente, ano de 2012, a ACEC⁴⁴ se encontra vinculada à Secretaria Executiva Regional I (SER I), como unidade anexa da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Gustavo Barroso. Em sua jornada, está contribuindo para a formação educacional de alunos com deficiência visual, que, de acordo com seus registros, propiciou nos últimos sete anos o retorno à sala de aula e ao convívio social de o número considerável de pessoas com deficiência visual (90 pessoas), com faixa etária heterogênea, que se encontravam isoladas em seu domicílio, sem o convívio social e/ou atendimento educacional.

Para a realização dessas ações, a ACEC conta com Educação de Jovens e Adultos; AEE; cursos de formação de professores e profissionais de áreas afins em Deficiência Visual e Surdocegueira; cursos (para pessoas com deficiência) de Braille, Orientação e Mobilidade (O.M), Práticas Educativas para a Vida Independente (PEVI), formação para o trabalho (massoterapia, operador de câmera escura, informática específica, auxiliar administrativo e revisor de *Braille*); além de atividades turísticas, culturais, desportivas e recreativas, desenvolvidas sob parcerias com instituições como o Serviço Social do Comércio (SESC).

Na trajetória histórica do Ceará na inclusão educacional da pessoa com deficiência, até o ano de 2009, registrou-se em Fortaleza, três instituições de serviços especializados à pessoa, no caso, com deficiência visual: a ACEC, conforme referido nos parágrafos anteriores; a Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC), que, além de serviços nas áreas da educação e reabilitação, por meio do Instituto Hélio Góes, mantém em sua estrutura serviços médico e hospitalar, em convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS); e a Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos, que atende, além de alunos com deficiência visual, estudantes com surdocegueira, desde 1992. Essa instituição passou a atender a alunos com surdocegueira, em virtude de uma aluna que, aos dois anos, não era aceita em nenhuma instituição desta Capital, por ser surdocega e não haver profissionais com formação para essa atuação. Assim, a Escola de Ensino Fundamental Instituto dos

⁴⁴ ACEC, conforme refere sua coordenadora, Elinalva Alves de Oliveira, apresenta um diferencial: “(...) uma educação de qualidade, esse é o foco de atenção do grupo de profissionais que entende ser essa a maior contribuição, enquanto educadores construtores de uma nova sociedade que inaugura novos conceitos de cultura, educação e que constrói sua própria história”.

Cegos aceitou o desafio de iniciar o atendimento, mesmo sem haver, na época, profissionais qualificados para o referido trabalho.

Vale ressaltar que o MEC criou, em 1998, em parceria com os estados brasileiros, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais (CAP), com o objetivo de apoiar as escolas comuns que possuem matriculados alunos com deficiência visual e surdocegueira, ficando a direção do CAP sob a responsabilidade da Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos.

Em relação a outras deficiências, Magalhães (2003) refere a criação de instituições como: o Instituto Pestalozzi do Ceará, criado em 1956 e destinado à educação de pessoas com deficiência intelectual; o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), fundado pelo Poder Público estadual, em 1961, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1965.

O Instituto Pestalozzi do Ceará foi criado com o intuito de escolarizar crianças até dez anos, que não estavam matriculadas nas escolas comuns. Em 1978, esse instituto fundou a 'Minha Escola Profissionalizante', para crianças com idade acima de dez anos (LEITÃO, 1997), compreendendo que esses alunos deveriam ser direcionados para o desenvolvimento de habilidades específicas ao trabalho.

Nessa mesma proposta, em 1965, por ocasião da I Semana Nacional do Excepcional, promovida pela SEDUC, em Fortaleza, foi lançada a propositura da criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Fortaleza (APAE Fortaleza); entretanto, somente em 26 de abril de 1972, foi oficialmente fundada a referida instituição filantrópica, conforme D.O de 25.05.72, tendo publicado em seu Estatuto na mesma data.

Quanto à educação de surdos no Ceará, observamos que, após a criação do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), que o MEC, em parceria com Estados brasileiros, criou o Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), com o objetivo de prestar serviços de formação, na área da deficiência auditiva, aos professores e profissionais de áreas afins, alunos, familiares e comunidade em geral.

Ressalta-se, ainda, a Associação Beneficente Cearense de Reabilitação (ABCR), no que se refere ao atendimento à pessoa com deficiência física, instituída em 1954, pelo padre Arimateia Diniz e pelo almirante José Cabral e Araújo, ambos com deficiência física. Atualmente, essa instituição filantrópica funciona nas áreas de reabilitação

clínica e atendimento educacional, mantendo convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Já em 2010, o Estado do Ceará deu um importante passo em direção à Escola inclusiva, quando, por meio da SEDUC, foi criado o 'Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará' (CREAECE), reunindo as seguintes instituições de atendimento especializado do Estado: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais (CAP), Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), o Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS) e o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE). O CREAECE desenvolve serviços de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, surdocegueira, transtornos do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e a alunos com altas habilidades e superdotação, atuando, ainda, na produção de material didático acessível e na formação de professores e profissionais de áreas afins.

Com isso, o CREAECE, ainda em decurso de estruturação física, situado à rua Graciliano Ramos, nº. 52, Bairro de Fátima (Fortaleza – CE), com ações voltadas a todo o Estado do Ceará, é uma instituição promotora de ações de política pública integrada, contando com a parceria das instituições públicas e privadas e da comunidade em geral. A união traz força no cumprimento da inclusão de pessoas com deficiência na área educacional.

Desta forma, dentro das ações voltadas para a política inclusiva, desde 2007, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) e sob a orientação do MEC, redimensionou o trabalho que era realizado pelas salas de apoio pedagógico⁴⁵, implantando salas de recursos multifuncionais. Desta maneira, foram criadas, até o momento, 88 SRM nas escolas públicas comuns da Rede Municipal de Fortaleza. O objetivo dessa iniciativa é propor uma prática educacional inclusiva, organizando-se para o oferecimento do atendimento educacional especializado

A Secretaria de Educação Especial do MEC, por sua vez, oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização destas salas, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação de cada estado, como forma de auxiliar a atividade. Além disso, estão sendo oferecidos, aos

⁴⁵ O Projeto Salas de Apoio Pedagógico foi criado no ano de 1993, pela Secretaria de Educação e Cultura do Município, para oferecer aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou deficiências, um atendimento pedagógico especializado, individual ou em pequenos grupos.

professores do AEE, cursos de formação, desenvolvidos desde 2007 pelo MEC e, desde 2010, também, pelo 'Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará'.

Com essas ações, visualizamos no Ceará, principalmente em Fortaleza, o fato de que as instituições, teoricamente, procuram se adaptar ao movimento de inclusão que implantado nas escolas, apoiadas pelo suporte pedagógico prestado aos alunos e membros familiares e da promoção de programas de formação e atualização de professores e profissionais de áreas afins, ofertados pelo MEC e por instituições filantrópicas como a ACEC e o CREAECE, em busca de realizar da inclusão.

Contextualizando a história da pessoa com deficiência no Ceará, observamos um panorama semelhante ao que ocorreu no Brasil. Magalhães (2003, p. 75) ressalta que “[...] repete-se no Ceará a intrincada relação entre público x privado que caracteriza a educação especial no Brasil.” O caráter filantrópico das instituições dedicadas ao atendimento à pessoa com deficiência, até os dias atuais, confunde-se com a iniciativa do Poder Público, que, ao longo dos anos, realiza parcerias e convênios, cedendo professores, funcionários e/ou recursos como tentativa de minimizar as dificuldades referentes à segregação e à exclusão escolar das pessoas com deficiência. É importante lembrar que a demanda é grande, bem como a área para atendê-la, e os recursos humanos e materiais ainda são limitados.

Mesmo com as iniciativas privadas e do Poder Público, sem desconsiderar o movimento que se constituiu, ao longo dos anos, evoluindo da exclusão para as ‘tentativas’ de inclusão, observam-se grandes dificuldades para que se inaugure uma prática inclusiva, de fato, nas escolas, o que leva à reflexão, a seguir, a respeito dos caminhos trilhados, agora no âmbito das políticas públicas, como norteadoras desse processo.

4.4 Educação especial e políticas públicas: caminhos trilhados desde as campanhas para atendimento a pessoas com deficiência

Nesse item tencionamos destacar questões relativas à inclusão educacional, tendo por base a análise de documentos que orientam a educação especial no Brasil, desde 1988. A análise descritiva desenvolvida neste subcapítulo considera pessoa com deficiência, sua inclusão educacional e a formação de professores, com o intento de identificar o que reza a legislação atual sobre este tema e acerca da formação docente, na perspectiva de uma ‘escola para todos’, conforme será discorrido a seguir.

A educação especial tornou-se um direito de todos, com a promulgação da Constituição Brasileira de 5 de outubro de 1988, ora vigente, que passou a oficializar o direito à inclusão. As primeiras tentativas de organização para o atendimento a pessoas com deficiência, no País, no entanto, merecem registro o que passamos a executar neste item.

A educação especial, no Brasil, decorreu do resultado de um processo gradativo e de reflexos dos movimentos internacionais, oriundos, especialmente, de países da Europa e América do Norte. De acordo com Mazzotta (1996), alguns brasileiros inspirados em experiências realizadas na Europa, Estados Unidos e Canadá, já no século XIX, organizaram serviços de atendimento a pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicos, contudo, somente em meados do século XX foi definida a inclusão da educação especial na política educacional brasileira.

No período de 1854 a 1956, destacado por Mazzotta (1996), foram identificadas apenas ações destinadas à educação especial, mediante iniciativas isoladas e particulares. As primeiras iniciativas de elaborações de políticas de âmbito nacional, no Brasil, foram observadas em 1957, com a implantação de campanhas criadas, especificamente, como tentativas de se programar o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Sobre isso, Ribeiro (2010) ressalta a criação dessas campanhas no Brasil como um marco da iniciativa do Poder Público federal, no que se refere ao atendimento educacional às pessoas com deficiência.

A primeira campanha – na contextura nacional – instituída no Brasil foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal nº.42.728, de 03/12/1957, que tinha por finalidade, "promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no sentido, em todo o Território Nacional" (BRASIL, 1957, artigo 2º.).

Posteriormente, foram estabelecidas outras, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Visão (1958), vinculada ao Instituto Benjamin Constant, e, posteriormente, subordinada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura e, em 1960, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Esses movimentos, de cunho assistencialista, tinham como objetivos a ampliação e melhoria na qualidade do atendimento a pessoas com deficiência, incluindo o treinamento e especialização de professores, além da aquisição de recursos que favorecessem a educação e reabilitação dessas pessoas. Como eram campanhas, em seguida, elas foram extintas, sendo criada, em 1986, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o intuito

de disseminar, efetivamente, em todo o Território Nacional, ações voltadas à educação especial.

Afirmamos, então, que foi somente a partir de 1988 que o Brasil demonstrou traços de um discurso inclusivo em sua política. Evidenciamos o dito, quando da promulgação da Constituição Federal, ao 'garantir' o direito à igualdade (Art.5º, p.2). Esse direito visa ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art.205, p.2) e elege como princípio para o ensino (Ar. 206, ins. I, p.2) a "[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL/CF,1988).

Além disso, a Constituição Brasileira ressalta que "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, 'preferencialmente' na rede regular de ensino;" (Título VIII, Art 208, p.68).

Esse mesmo documento cita ainda, em seu art. 227 do cap. 7º, parágrafo primeiro, que:

§- 1º II criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL/CF, 1988, p.72).

Chamamos atenção para o caráter 'preferencialmente na rede regular de ensino', o que denota a fragilidade de condições para este atendimento efetivo na escola regular e conseqüentemente de seus professores. Maior fragilidade, entretanto, é evidenciada diante da realidade que se instaurou, nesse período, quando o Brasil teceu sua política atrelada ao ideário neoliberal e em conformidade com os movimentos mundiais.

Assim, com início na década de 1990, alguns tratados internacionais foram referência para a história da educação especial, no Brasil. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)⁴⁶ e a Declaração de Salamanca (1994)⁴⁷ foram documentos

⁴⁶ Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, (Jomtien, 1990)-Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (<http://www.unesco.org/pt/brasil/resources-services/legal>. Acesso em 10.04.2010)

⁴⁷ *Declaração de Salamanca* (Salamanca - 1994) - Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas culminaram no documento da ONU "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", assegurando a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional (UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha Declaração de Salamanca e

importantes que direcionaram diversas ações no que se refere à educação inclusiva no Brasil. Tendo como objetivo ratificar a obrigatoriedade da educação numa proposta de 'escola para todos', em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº. 9.394/96), assecuratória do direito ao atendimento às pessoas com deficiência na escola, levando em consideração suas necessidades.

Desde o encontro realizado em Salamanca (1994), a inclusão educacional da pessoa com deficiência constitui um tema gerador de debates em meio acadêmico, em eventos científicos, na política educacional do Governo, nas reivindicações e movimentos a favor da pessoa com deficiência, em publicações e notícias nos meios de comunicação. Observa-se, entretanto, no cotidiano escolar do contexto educacional brasileiro, que a inclusão educacional se apresenta, ainda, como um processo um tanto incipiente, em que ainda se disseminam dúvidas e dificuldades, sendo motivo de várias discussões e controvérsias⁴⁸.

Mazzotta (1996, p.190)⁴⁹ ressalta que,

Particularmente, pelas ações do MEC, [...] tendências da política em educação especial no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas e particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entretanto, ratifica, pelo menos oficialmente, o apoio à pessoa com deficiência, na escola regular, no seu artigo 58º, do Capítulo V - Da Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL/MEC/LDB, 1996, p.21).

Assim, como uma tentativa de atender às especificidades dos alunos com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe o atendimento educacional especializado (AEE), como um serviço complementar e/ou suplementar que preceitua como função “[...] identificar, elaborar e

Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994).

⁴⁸ Fazemos essa afirmação, também, com base na nossa atuação, como formadora, em cursos de formação de professores, onde podemos confirmar as dificuldades desses professores em virtude do despreparo para a atuação na escola inclusiva, segundo relatos dos próprios educadores.

⁴⁹ Mazzotta faz essa referência com ânimo nos dados colhidos em sua pesquisa concluída em 1993 e publicada em seu livro: *Educação Especial no Brasil*. História e políticas públicas. SP: Cortez, 1996.

organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 10). Identifica-se o fato de que o AEE é um serviço que foi criado, de acordo com a legislação, para apoiar o processo de inclusão educacional, todavia são muitos os desafios, considerando suas atribuições em razão da atual política e mais que isso, considerando a individualidade dos diversos contextos educacionais. Esse parece ser o primeiro grande desafio.

Em um país multifacetado, povoado com realidades diferenciadas foi estabelecido um programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, que prevê os referidos ambientes, seguindo modelos estabelecidos pelo MEC. São espaços que constituem em um modelo padrão, envolvendo mobiliários, recursos pedagógicos e atendimento especializado, numa tentativa de padronizar a inclusão educacional.

Desta forma, o atendimento AEE, de acordo com as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, tem como "(...) função complementar e/ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação (...) e desenvolvimento de sua aprendizagem" (BRASIL, 2009, p.2).

Como forma de explicitar o papel do professor de AEE, desenhado pela política pública atual, cabe ainda situar as atribuições pertinentes a este profissional, de acordo com Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de

acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL/MEC/SEESP, 2009, p.5).

É importante lembrar que, ainda de acordo com o desenho instituído pela atual política pública, o AEE não deve substituir o ensino regular. A educação especial, de acordo com o “Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p.8). O Decreto presidencial nº. 7.611 de 17 de novembro de 2011, em seu Art.1º, Capítulo VII, anuncia ser dever do Estado a “[...] oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL/MEC/SEESP, 2011, p.1).

Assim, o termo ‘preferencialmente’ abre precedentes para a matrícula na educação especial, o que compreendemos ser, também, um reflexo das reivindicações dos próprios segmentos de pessoas com deficiência e instituições, que consideram a importância do direito de escolha de estar, ou não, em um espaço escolar ‘inclusivo’. Estes reclamam que algumas escolas, ditas inclusivas, na realidade, não se configuram como tal, não oferecendo situações oportunas para a inclusão e permanência dos alunos com deficiência. Então, inferimos que o sistema educacional brasileiro vem se desenhando em meio a referenciais que orientam um pretenso processo de inclusão em meio a desafios e dúvidas.

Observamos, assim, que as políticas públicas da educação especial no Brasil, por meio de seus documentos norteadores⁵⁰, apontam a premência de se implantar a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Notamos, também, que essas políticas foram norteadas por um movimento mundial, que se constituindo historicamente, combatendo a marginalização e a exclusão de uma parcela da sociedade que, durante muito tempo, foi alijada de seus direitos como cidadã.

Apesar de a legislação brasileira anunciar a ‘garantia’ da inclusão dessas pessoas no contexto escolar,

[...] e ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. Existem inúmeras barreiras que impedem que a Educação Inclusiva se torne

⁵⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009 e DECRETO Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.

realidade no cotidiano das nossas escolas (GLAT, FONTES e PLETSCH, 2006, p.5).

Compreendemos que, nem sempre, o que se tem como “garantia” legal configura a realidade identificada no contexto escolar. Além disso, as próprias leis, em alguns casos, não se apresentam assim claras em suas pretensões, como evidenciam Cardoso e Magalhães (2010, p. 7):

[...] este preceito não é pormenorizado, razão pela qual não se consegue perceber de forma clara como isto se dará. Não basta dizer que as Escolas Especiais funcionarão como centros de apoio ao Ensino Regular “perpassando todos os níveis, etapas e modalidades”, é necessário dizer como tal dinâmica será viabilizada no cotidiano das escolas de ensino regular.

Mesmo que essas políticas públicas funcionem como uma bússola a guiar as ações no sentido da inclusão, faz-se necessário considerar a realidade de cada contexto educacional, seja estadual, municipal ou mesmo da escola. Abre-se um espaço de preocupações e, portanto, para indagações oriundas das observações realizadas na legislação vigente: como acontece a inclusão escolar da pessoa com deficiência prevista em forma de lei? Como se concretizam as políticas públicas previstas? De que forma é compreendida e como sucede a formação continuada dos professores e, em especial, a formação dos professores do AEE? As reflexões oriundas desses questionamentos são registradas e discutidas no capítulo a seguir.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA – A PROPOSTA DE INCLUSÃO ANTE A REALIDADE

Neste capítulo discutimos a formação continuada dos professores da educação básica, que atuam com educação especial na escolarização brasileira, com a intenção de problematizar as propostas presentes na atual política educacional de educação especial, ressaltando as necessidades de mudanças na formação de seus docentes, em virtude do desafio de se instalar a prevista ‘Educação para Todos’. Neste segmento, são realizadas algumas reflexões sobre a formação docente no âmbito educacional brasileiro, evidenciando o surgimento das demandas para uma formação continuada, observada ante o desafio da inclusão educacional no Brasil, fazendo um destaque final e especial à formação do professor do atendimento educacional especializado (AEE).

Pretendemos, pois, iniciar breve reflexão acerca da formação docente continuada com auxílio dos estudos de Imbernón (2004) e Freire (1996), que propõem uma formação docente contextualizada e reflexiva ante a realidade. Em seguida, procedemos a análise dessa formação, considerando as concepções e constituições dos saberes docentes com apoio no ideário de autores como Tardif (2010), Tardif e Gauthier (1996) e Pimenta (1999), subsidiada pelo pensamento de Omote (2004), como forma de estabelecer relações com saberes específicos e necessários ao atendimento educacional à pessoa com deficiência.

Por fim, perante a realidade atual, o texto expõe uma análise conceitual e estrutural de como se estabelece o atendimento educacional especializado (AEE) no movimento rumo à inclusão do aluno com deficiência, com base em documentos que norteiam a política educacional voltada à inclusão educacional de alunos com deficiência e nos dados oriundos da nossa vivência, explicitados na parte introdutória deste relatório de pesquisa.

5.1 Formação docente continuada – os saberes entre os textos e os contextos

A formação do professor resulta de circunstâncias que se mesclam e se compõem, ao longo da trajetória de vida desse profissional, sendo também elaborada de acordo com as influências provenientes do contexto em que o profissional se encontra, considerando suas relações sociais, culturais e profissionais. Na citação de Nóvoa (1995, p. 25). “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é

também uma identidade profissional”. O homem, como ser social, busca sentido, enquanto elabora significados, adquirindo hábitos, atitudes, pensamentos e ações, sendo influenciado e influenciando suas relações e ideias.

Com origem nessa premissa, consideramos que a formação acadêmica é imprescindível para o desenvolvimento desse profissional, mas entendemos que esta deve ser contextualizada no cotidiano do professor. É parte do senso comum, principalmente na academia, a ideia de que a formação docente não significa um mero acúmulo do conhecimento acadêmico. Freire, nesse sentido, ressalta que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p.15), é também possibilitar novas práticas pedagógicas em relação a uma reflexão que promove o repensamento das práticas atuais.

Pensando assim, o professor deve estar preparado para, em sua prática, repensar e interpretar aspectos referentes à educação e à realidade sociocultural que o cerca, além de aspectos relacionados à diversidade⁵¹, considerando o contexto atual que denota cada vez mais essa variedade.

Ressalta-se a importância de se abandonar “[...] o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, [...] revisar e construir teorias” (IMBERNÓN, 2004, p.49). No que concerne à formação docente, para atuação junto a pessoas com surdocegueira, em um contexto educacional inclusivo, ressaltamos a relevância de uma formação que não despreze a capacidade reflexiva do professor, mediante um contexto escolar diverso, incerto, considerando que esses indivíduos podem demandar estratégias e/ou recursos diferenciados, no que diz respeito a língua, escrita, mobilidade e/ou comunicação, o que favorece ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, de acordo com a Resolução nº 01 de 2002 do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) do Ministério da Educação (MEC), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para curso de licenciatura, em seu art. 6º, § 3º, refere que o projeto pedagógico da escola deve incluir conhecimentos que possam promover o debate sobre questões culturais, sociais, econômicas. Nesse documento, fica evidente uma abordagem que ultrapasse o domínio de uma área específica, dada a diversidade de saberes observada

⁵¹ Fazendo uma relação entre diversidade e deficiência, compreendemos que a diversidade envolve uma perspectiva mais abrangente e que a deficiência, considerando a deficiência como diferença, se encontrando inserida nessa diversidade.

na sociedade atual, que renova e amplia os referidos saberes a cada dia. Esse fato é observado, notadamente, na área da educação especial, com a quebra do paradigma da exclusão.

A sociedade se transforma, dia após dia, e, em grande velocidade, se inovam tecnologias, informações e conhecimentos. As tecnologias mudam a rotina, a comunicação, enfim, o pensamento e mesmo a vida cotidiana das pessoas. Acompanhando toda essa evolução, as desigualdades sociais se deslocam e, muitas vezes, se agravam em determinadas localidades. Ninguém se encontra protegido das contradições resultantes desse processo e as profissões envolvidas na Modernidade transmutam-se em decorrência das novidades e contradições do mundo atual. Se há necessidades de novos modelos de aprendizagem, há novas exigências do ensinar e, conseqüentemente, professores com perfis apropriados a essas contingências e exigências.

Essa concepção de realidade educacional é corroborada por Imbernón (2004, p.14) ao assinalar que

[...] o magistério tornou-se complexo e diversificado (...) a profissão⁵² já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação [...].

O referido autor destaca nessa análise, como característica primordial, a capacidade reflexiva e também política do magistério. Em consonância com esse autor, ressaltamos um dos grandes desafios observados na atualidade para os educadores: que ele deve se tornar um professor que não seja apenas um repassador de conteúdos, que seja capaz, em sua prática cotidiana, de estimular o pensamento reflexivo, crítico e criativo em seus alunos e que, além disso, possa, ele próprio, se manter em estado de reflexividade numa rotina de trabalho que lhe exige constantes análises do contexto educacional e, conseqüentemente, tomadas de decisões frequentes.

Compreendemos, portanto, que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve ultrapassar os muros do conhecimento, voltando-se para uma proposta educativa que seja capaz de preparar o professor para a compreensão e transformação positiva e crítica do contexto de sua prática diária; formação que se aplica ao professor do

⁵² Para Imbernón, a profissão docente envolve um conhecimento pedagógico específico e, além disso, um "(...) compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, (...) não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica" (IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.)

aluno com, ou sem deficiência. Para tal, faz-se necessário repensar a formação docente considerando o professor, os saberes e sua atuação profissional.

Então, à vista das considerações realizadas a respeito da formação docente, é essencial pensar-se, também, a prática docente voltada para a formação de alunos críticos, reflexivos, que dominem saberes significativos para seu contexto de vida. Assim, sua formação docente deve estar pautada sobre essa mesma dinâmica, não se resumindo à aprendizagem de conteúdos a serem ministrados ou a recursos didáticos a implementar para sua atuação com seus alunos. Essa formação docente considera a complexidade e a diversidade manifesta no contexto educacional vigente⁵³ e deve possibilitar a esse profissional o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão constante, em razão das inúmeras alternativas de ações e situações advindas também das circunstâncias de sua rotina de trabalho.

Com essa pressuposição, podemos suscitar algumas questões: que saberes devem ser incluídos na formação desse professor de que falamos? Considerando o panorama da educação inclusiva, existem outros saberes relacionados a essa área, nos quais os professores devem, também, ser formados? Se existem, quais são esses saberes?

Como forma de refletir sobre essas indagações, ressaltamos que os saberes, aqui denominados saberes docentes ou saberes dos professores, são objeto de estudo de muitos autores, dentre eles: Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Gauthier (1996) e Pimenta (1999), que buscam manifestar a relevância da formação docente para a atuação desse profissional. Nesses teóricos, buscamos a fundamentação teórica para subsidiar as questões levantadas e, aqui, escrita de outra forma: o professor de crianças e jovens com deficiências necessita de 'outros' saberes para desenvolver sua prática pedagógica ou profissional? Para Maurice Tardif (2010, p.11),

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

⁵³ Ressaltamos ainda a importância de esse profissional ter uma visão crítica acerca do contexto extraescola, ou seja o contexto mundial, que num mundo globalizado influencia e é influenciado pelo movimento das relações e políticas implementadas.

Considerando essa percepção, o professor necessita de uma formação que considere as condições da sua prática profissional envolta na multiplicidade, inerente ao trabalho de profissionais que atuam com diferentes situações e pessoas, mobilizando teorias, estratégias e metodologias diferenciadas. Em vista dessa realidade, em consonância com Tardif (2010), o saber docente é um saber plural e situado temporalmente, considerando que é uma aquisição contextualizada em uma história de vida e experiências profissionais. Para esse autor, os saberes são elementos que se compõem mediante a prática docente e em articulação com outros saberes; e, de acordo com sua teoria, esses saberes se categorizam em “[...] saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo aí os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (2010, p. 33).

No intuito de aprofundar a reflexão sobre os saberes presentes na constituição do saber docente, recorreremos às categorias que Tardif (2010) identificou e definiu, em sua teoria, ressaltando, inicialmente, os saberes profissionais que ele considera como “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (2010, p.36).

Esses saberes (profissionais) situam-se no plano mais acadêmico, compondo, de certa forma, o espaço de preparação para o exercício da docência (formação inicial e/ou continuada), na qual se supõe o contato com a elaboração científica no plano institucional. Esses podem ser considerados como saberes transmitidos para a formação do professor, que incluem em sua prática os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica (aqueles que guiam a ação pedagógica). No caso dos professores de AEE, entendemos que esses saberes estão articulados ao ideário relacionado ao paradigma da inclusão, uma vez que referem-se à “[...] força para romper com a imobilidade dos preconceitos e das verdades ultrapassadas e ingressar em uma nova perspectiva: plural, inclusiva e mais humana da educação” (Adaptado de Blum, *O Livro de Runas*, citado por GLAT, 2007, p.193)

Em virtude do desafio da inclusão de alunos com deficiência em um contexto escolar atual, que prima pela produtividade e efetividade da aprendizagem, observamos a necessidade, então, da ruptura do paradigma da exclusão. O professor do AEE, tendo sua atuação junto ao aluno com deficiência na escola comum, demanda saberes que orientem sua ação pedagógica nesse âmbito inclusivo, constituído ao longo dos anos.

Os saberes disciplinares “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2010, p. 38). Esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento e configuram-se sob a forma de disciplinas em universidades e cursos

diversos, compondo a formação inicial e continuada. Existem algumas disciplinas, em cursos, relacionadas à surdocegueira, como o caso da ‘Orientação e mobilidade’⁵⁴, que é parte de cursos de reabilitação para pessoas com surdocegueira, além de programas de formação de professores para atuação com esses alunos. Compreendemos que o professor do AEE, ao planejar e realizar atendimentos direcionados a esses alunos, deve ter o conhecimento dos saberes relacionados com essa disciplina, considerando que uma de suas funções, de acordo com o Art. 13 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, é

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL/MEC/SEESP, 2009, p. 5)

Sabe-se que a instituição escolar demanda um currículo, sob forma de programa que compõe o ensino. Os discursos, objetivos e métodos validados pela escola, traduzidos em forma de currículo, são classificados por Tardif (2010) como saberes curriculares. Esses também são indispensáveis quando se referem ao profissional do AEE, considerando que o currículo é comum aos alunos, independentemente de existência ou não da deficiência. “A ideia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão [...] (ROPOLI *et al*, 2010, p.17). Proceder assim, seria mais uma vez segregar alunos que teriam, ou não, condições de acompanhar determinado currículo em virtude da deficiência. O trabalho do professor do AEE diz respeito à organização de situações que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, dentro do currículo comum, o que entendemos como prática pedagógica também ligada aos saberes experienciais.

Tardif (*op. cit.*) conceitua os saberes experienciais como aqueles baseados no exercício da prática profissional, ou seja, no cotidiano e suas relações de trabalho. São os saberes constituídos e reelaborados pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). E, nessa relação, notamos um ato coletivo de troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, permitindo que os professores, animados numa reflexão na prática e sobre a prática, elaborem e/ou reconstituam seus saberes necessários ao ensino.

⁵⁴ Orientação e Mobilidade (O.M) é uma disciplina que compreende estratégias para a aprendizagem de técnicas que propiciam condições para que alunos com deficiência visual e surdocegueira desenvolvam a capacidade de se orientar e se movimentar com o máximo de segurança e independência.

O saber experiencial, conforme Gauthier (1998), precisa ser alimentado e orientado por um saber anterior que auxilia na relação com os acontecimentos presentes, favorecendo à invenção de novas soluções. Assim, com base nos saberes apreendidos pelo professor, ao longo de sua formação, estes são repensados e reelaborados a cada nova realidade vivenciada, mediante a reflexão de sua prática num determinado contexto. Os saberes da experiência são próprios e individualizados, mas, quando se tornam públicos, são divulgados, passam a ser saberes pedagógicos.

Pimenta (1999) também refere os saberes docentes inventariando-os em três categorias: os saberes da experiência, em consonância com Tardif (2010); os do conhecimento, os quais a autora ressalta como os de formação específica (Português, Matemática, História, Educação Física, e outros), que Tardif nomeou como ‘disciplinares’; e finalmente, os pedagógicos. Esses últimos, Pimenta (1999) julga que são os responsáveis pela ação do ato de ensinar, o ‘saber como ensinar’. Na compreensão de Tardif, estes saberes pedagógicos são relacionados aos saberes profissionais, os que guiam a ação pedagógica.

Ao referir-se ao ‘saber ensinar’, Santos (2004) acentua que a prática do professor no contexto atual, na chamada ‘cultura do desempenho’⁵⁵, é complexa, não apenas por envolver grande variedade de habilidades, mas, também, por carecer de que estas sejam, muitas vezes, utilizadas simultaneamente. Ao lecionar determinado conteúdo, o professor, para a autora, necessita dominar o teor estudado e utilizar estratégias, de modo que o aluno se aproprie dos saberes estabelecidos, em um desempenho sugerido pela realidade atual do trabalho docente, em decorrência da referida ‘cultura do desempenho’.

É importante salientar que diferentes autores (Ball, 2001; Elliot, 2001) têm demonstrado que as escolas e os professores, imersos nessa cultura, vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo (SANTOS, 2004, p.1153).

Entendemos o ‘como ensinar’, considerando as contribuições de Santos (2004), como um grande desafio, especialmente, quando se refere a professores que têm docência

⁵⁵ Santos (2003) refere-se à cultura do desempenho fazendo uma alusão às mudanças observadas também no contexto educacional, desde os anos de 1990 no Brasil, quando foi notadamente implementada uma política marcada pelo neoliberalismo. Desde então foi possível se observar a escola voltada para o mercado competitivo: o professor deve ser competente o suficiente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho globalizado; o aluno, por sua vez, se torna-se consumidor e a educação é produto do capital humano. (SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 02.02.2011).

junto a alunos com deficiência e, ainda, em um contexto no qual novos valores e, conseqüentemente, novos saberes, se formam a cada dia.

Em conseqüência deste ideário relacionado aos saberes, notamos que esses, embora categorizados pelos autores referidos, se encontram imbricados, constituindo-se como aprendizagens sistemáticas durante toda a formação, embora provenientes de fontes distintas. A exemplo disso, os saberes docentes apreendidos durante a formação inicial, saberes disciplinares, profissionais (TARDIF, 2010) e de formação específica (PIMENTA,1999) relacionam-se e reconstituem-se no cotidiano do espaço escolar por meio dos saberes curriculares, experienciais (TARDIF, 2010), pedagógicos (PIMENTA,1999) e do saber ensinar (SANTOS, 2004).

De tal maneira, em razão da proposta de inclusão educacional da pessoa com deficiência, na atualidade, identificamos uma demanda de saberes relacionados, também, às especificidades das deficiências, além de aspectos voltados ao 'como lidar' e criar estratégias que favoreçam o ensino-aprendizagem deste aluno. Como identificar e denominar, então, este saber? Deve ser um saber que o professor adquire na sua formação inicial? Após esta formação? Na vivência com os próprios alunos com deficiências? Na escola regular? Em cursos específicos?

Compreendemos que toda essa discussão conduz à reflexão da necessidade de um saber diferenciado dos saberes docentes voltados para atuação junto a alunos 'ditos normais', ou seja, alunos sem deficiência. Esse entendimento leva a mais uma forma de segregação e distanciamento dos alunos com deficiência dos que não apresentam deficiência. A demanda de saberes docentes específicos, contudo, para trabalhar com alunos com deficiência, não é uma forma de segregar, e sim de qualificar, e nesse sentido, de ministrar uma educação inclusiva adequada, não negando a deficiência. O fato é que a deficiência existe e com sua existência há a necessidade de algumas adaptações, dentre as quais, a criação de estratégias pedagógicas e adaptações de recursos didáticos que irão favorecer o ensino aprendizagem da pessoa com deficiência. Essas adaptações, porém, são subsidiadas pelas potencialidades do aluno, isso é, as atividades devem ser organizadas em função da possibilidade de êxito e não das dificuldades desses alunos. Nessa perspectiva, é necessário para tal ação pedagógica relacionar os diversos saberes, como os pedagógicos (PIMENTA,1999), os experienciais (TARDIF, 2004) e o saber ensinar (SANTOS, 2004). Ressaltamos, entretanto, o saber específico relacionado à deficiência, um saber diferenciado e imprescindível para a prática docente com o aluno com deficiência.

Propor estratégias que favoreçam a inclusão educacional do aluno com deficiência, tendo como premissa suas potencialidades constitui uma atribuição do professor do AEE, na sua prática. Isso se constitui como um saber específico do professor do AEE, uma vez que essas estratégias e os recursos por ele utilizados dizem respeito, diretamente, aos saberes específicos para sua atuação com essa pessoa com deficiência.

Na verdade, sob a perspectiva da educação inclusiva, hoje não se considera mais a opção de ser professor somente de alunos *ditos normais*. “(...) qualquer professor, em algum momento de sua trajetória profissional, terá alunos com necessidades especiais em sua classe e deverá ter conhecimentos básicos e autonomia para criar estratégias mais condizentes com essa nova realidade” (GLAT, 2007, p. 188). Os saberes específicos possibilitam a esse professor o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para a atuação com a pessoa com deficiência.

Quando nos referimos especificamente ao professor do AEE os saberes necessários à sua atuação profissional, entendemos que vão além dos saberes específicos referidos para atuar com alunos com deficiência, considerando que este professor tem atribuições diferenciadas do docente de sala comum. Omote, ao referir-se à pessoa com deficiência, ressalta que

[...] está se falando também de diferenças que resultam de processos patológicos, os quais podem ser profundamente degenerativos e incapacitantes, não representando nenhuma forma de vantagem para as pessoas acometidas nem para seus pares, sob perspectiva nenhuma. A extensão em que diferenças dessa natureza podem limitar o indivíduo é ampla, chegando eventualmente a confinar o seu portador a uma vida vegetativa. Não podem ser vistas, entretanto, como obstáculos inevitáveis à vida normal de seus portadores [...]. Tudo isso dependerá de novas conquistas do homem, na sua busca incessante de novos conhecimentos e de novas tecnologias (OMOTE, 2004, p. 288-289).

O professor do AEE, mesmo tendo como parâmetro as potencialidades do aluno com deficiência, para a elaboração do seu plano de atendimento, conforme foi referido, deve considerar as dificuldades provenientes dessa deficiência e utilizar os saberes específicos referentes à deficiência, numa tentativa de minimizar essas dificuldades e facilitar a inclusão desse estudante. Os saberes específicos, relacionados às particularidades de cada deficiência, possibilitarão ao professor do AEE o desenvolvimento de estratégias de acessibilidade que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência. Vale ressaltar que, dentre os saberes específicos à surdocegueira ressaltamos a ‘orientação e mobilidade’

(O.M), as práticas educativas para a vida independente (PEVI), o Braille, o sorobã⁵⁶, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de comunicação alternativa, as tecnologias assistivas e a informática educativa.

Dadas as políticas que norteiam a educação no Brasil, numa perspectiva inclusiva, esperamos que os cursos de graduação passem a privilegiar em seu projeto político pedagógico, bem como em sua matriz curricular, esses saberes específicos, de forma que se transformem em saberes disciplinares. O saber específico, como por exemplo, o *Braille* e/ou a *Orientação e Mobilidade*, antes citados, passariam a ser disciplinas ou a fazer parte de uma disciplina nos cursos de graduação.

Esses saberes, entre outros, são essenciais para a inclusão de determinados alunos, com surdocegueira, na escola comum. Compreendemos, entretanto, que o aluno deve ser encarado com suas individualidades e considerado seu contexto de vida, experiências e relações socioafetivas. Além disso, existem pessoas com deficiência, que considerando a escolarização formal do aluno, não têm condições de inserção em uma escola comum. São pessoas severamente comprometidas, e o fato de estarem no contexto escolar comum poderia representar uma agressão e motivo de infelicidade para elas. Omote chama atenção para esses casos, quando assevera que “[...] há deficientes para os quais a educação escolar, por mais inclusiva que possa parecer, é absolutamente inviável” (2003, p.164). Assim, a formação do professor do AEE, também, deve prever reflexões nesse sentido, em que se preceitua o respeito ao indivíduo e às particularidades deste.

Pensando assim, sob a perspectiva inclusiva, entendemos que esta formação necessita adotar saberes que contemplem as especificidades inerentes ao indivíduo e a cada deficiência. Como exemplo do que expomos, observamos a surdocegueira, que é uma deficiência única proveniente de duas outras perdas sensoriais - a visão e a audição. Estas perdas ‘duplas’ são condutoras de maiores diferenças e especificidades para a educação inclusiva. “As perdas audiovisuais o tornam com características peculiares que exigem que sejam adotados recursos e metodologias específicas para o mesmo” (MATOS e VIDAL, 2006, p.33). Assim, a pessoa com surdocegueira necessita de adaptações, especialmente nas áreas da *comunicação* e *orientação e mobilidade*; adaptações para o indivíduo com estas deficiências e habilidades do professor para estas adaptações, que compreendemos e

⁵⁶ Sorobã é um recurso (tecnologia assistiva) utilizado pela pessoa cega para auxiliar em atividades de cálculo matemático. Este recurso será mais bem compreendido nas reflexões posteriores, no capítulo 6 desta dissertação.

consideramos, estarem incluídas nos saberes específicos, no caso, relacionadas à deficiência audiovisual (surdocegueira).

Tendo como base a realidade das escolas atuais e o desafio da inclusão de alunos com deficiência, ratificamos a urgência da formação continuada, considerando que os saberes específicos relacionados à atuação docente com alunos com deficiência não é privilegiada na graduação.

Na realidade de hoje, conta-se com o AEE como aliado para a inclusão escolar. Este atendimento é realizado por professores supostamente ‘preparados’ por uma educação continuada, visando à inclusão. O AEE, todavia, que realiza desde 2007 nas escolas públicas da Rede Municipal de Fortaleza, também precisa ser avaliado, uma vez que é considerado uma ‘referência’, ou, pelo menos, um ‘suposto modelo’ para elaboração de propostas de formação advindas dos cursos de graduação. É com esta preocupação que surgem as discussões a seguir.

5.2 Atendimento educacional especializado (AEE) – professores em formação continuada e o começo de enfrentamento do grande desafio

Refletir e discutir acerca da formação de professores do AEE, no caso da inclusão do aluno com deficiência, é a proposta deste texto. Vale lembrar que esta reflexão/discussão considera os documentos que norteiam a política educacional inclusiva, voltada para alunos com deficiência, bem como as situações de vivência por nós adquiridas em nosso trabalho de dez anos nas áreas da deficiência visual e surdocegueira. Pretendemos, no escrito, estabelecer uma relação entre o proposto pelos documentos legais, em relação à formação do professor do AEE e o que se efetiva, de fato, na realidade das escolas comuns, o que dimensiona de certa forma o desafio a ser enfrentado..

Para iniciar a discussão sobre o AEE, fazem-se necessários alguns esclarecimentos acerca da formação continuada em geral, para, em seguida, tratar mais diretamente do tema em foco, a formação de professores do AEE.

Como forma de elucidar a ideia que assumimos aqui acerca da formação continuada, compreendida como a formação docente adquirida após sua certificação oficial

(graduação) optamos por conceituá-la como Formação Continuada⁵⁷ com o intuito de demonstrar a amplitude considerada do conceito de constituição desse profissional ante um dos atuais caminhos para a inclusão. Essa formação não abrange apenas o professor, mas também inclui outros profissionais da educação, como os gestores, coordenadores e profissionais de áreas afins⁵⁸. Este item, contudo, diz respeito ao processo de formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado (AEE).

A formação continuada, de modo geral, tem, entre outros objetivos, ensinar novos saberes, conforme referido no item anterior, e possibilitar aos profissionais o conhecimento da ciência. Esse conhecimento e novos saberes fomentam também novas discussões teóricas e práticas atuais. A formação continuada, com frequência, é buscada por professores, com a intenção de favorecer possíveis mudanças, vislumbrando melhorias na atuação pedagógica na escola e na educação em geral.

O constante repensamento desta formação, em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelo avanço tecnológico e pelas contínuas descobertas que abrem espaços de incertezas. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação inicial acadêmica, tenha concluído sua formação. Teoricamente, este profissional está pronto para atuar profissionalmente, já que recebeu um diploma; possui a formação básica para começar a ensinar.

O professor, ao longo de sua atuação, em sua maioria, dá continuidade à sua constituição, na qualidade de profissional e sujeito que é, considerando as inúmeras referências no seu percurso pessoal, escolar, acadêmico e, em especial, em sua vivência docente. É fato que este professor deve trazer como bagagem de sua formação inicial uma base sólida de conhecimentos (básicos) e experiências. Partindo desses pilares, no entanto, devem ser estabelecidos novos saberes e práticas, sendo, desta forma, o protagonista de sua história profissional, possibilitando, assim, uma adequada atuação profissional.

Quando nos reportamos ao ‘professor do AEE’, consideramos que este profissional se estabeleceu recentemente no quadro da educação brasileira, como uma resposta do Poder Público às necessidades de mudanças no âmbito das escolas rumo à inclusão. Considerando a incipiência da existência desse profissional, no País, os cursos de licenciatura, em geral, não proveem disciplinas específicas à sua formação. Desta forma,

⁵⁷ Termo utilizado na declaração de Genebra, em 1996, documento elaborado por educadores. (PERRENOUD, Philipe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000).

⁵⁸ Em instituições especiais são considerados profissionais de áreas afins fonoaudiólogos, terapeutas e outras.

resta a cargo da formação continuada a preparação deste profissional para sua atuação nas salas de recursos multifuncionais. A exemplo disso, observamos o curso de Especialização em AEE, no patamar de pós-graduação, na modalidade a distância desenvolvido em convênio do MEC / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e universidades brasileiras, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Como forma de esclarecer como se efetivam esses cursos, de acordo com o projeto político pedagógico (PPP) do Curso de Especialização (*lato sensu*) em AEE da Universidade Federal do Ceará (UFC), este programa pode ser estruturado em duas versões: na primeira, há o 'Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado', com carga horária mínima de 360 horas; e a segunda o 'Curso Básico – AEE', com carga horária mínima de 180 horas e 'Curso Específico', com a mesma carga horária (180 horas), sendo que nas áreas da Comunicação Aumentativa e Alternativa; Tecnologia de Informação e Comunicação Acessível e Recursos e Códigos de Comunicação na Área da Deficiência Sensorial. Em 2007, deu-se início aos cursos básicos ministrados pela UFC Virtual com o apoio do MEC, sendo capacitados cerca de 1300 professores em todo Brasil; em 2008 foram capacitados 2130 professores e em 2010 iniciou o Curso de Especialização em AEE, também na modalidade a distância com a participação de 3150 professores, implicados em 420 municípios brasileiros. Haja vista esse contingente de professores que participou desses cursos, que resposta se tem, considerando o desafio da inclusão? Esses cursos são suficientes para enfrentar esse desafio?

Além dos referidos cursos, os professores do AEE buscam sua formação continuada, por iniciativa própria também, em instituições especializadas, como podemos conferir a crescente procura por cursos de formação nas áreas da Deficiência visual, auditiva, surdocegueira e outras no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE) e Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC), instituições especializadas que desenvolvem formação na área da educação especial e inclusão.

Verificamos que a formação continuada do professor do AEE, apesar de não ser o único fator que interfere na inserção do aluno com deficiência na escola comum, é considerada como relevante, no que se refere à contribuição docente para a inclusão. Assim, para tratar do tema “formação continuada dos professores do AEE” e, mais do que isso, relacionar esse assunto à inclusão, que se verifica (ou não) nas escolas comuns, é necessário retomar alguns pontos conceituais e estruturais do Atendimento Educacional Especializado, refletidos anteriormente.

Assim, conforme referido no capítulo anterior, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o AEE é um serviço da educação especial com funções próprias que não objetiva substituir o ensino comum e, nem mesmo, fazer adaptações curriculares ou avaliações de desempenho. Este é organizado com o intuito de suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos, público-alvo da educação especial, nas escolas comuns.

Cabe ainda citar que esta proposta tem como referência a inclusão e permanência do aluno na escola, uma vez que não basta o incluir no contexto escolar, fazendo-se necessário o uso de práticas e recursos que possibilitem a constância do aluno e seu envolvimento nas atividades escolares. Mesmo de forma incipiente, porém, essas práticas e recursos são adotados e “[...] com alguns equívocos, muitas escolas têm-se autodenominado inclusivas, permitindo que crianças e jovens com alguma deficiência frequentem os bancos escolares junto com alunos não deficientes, nas mesmas classes” (OMOTE, 2004, p.300).

Desta forma, mesmo com as ações norteadas pela legislação vigente, a pretensa inclusão da pessoa com deficiência, nas escolas comuns, demonstra na prática um panorama repleto de dúvidas, dificuldades e equívocos. Os professores do AEE denotam uma demanda por saberes inerentes a sua prática e, mais do que isso, suas incertezas são, até mesmo, em relação ao “que seria” a sua prática. Esse fato não causa estranheza pela incipiência da atuação e formação desse profissional, mas promove grande preocupação, em virtude da responsabilidade que este profissional tem para com a educação das pessoas envolvidas no processo de inclusão, o que “[...] está propiciando acaloradas discussões em toda a comunidade escolar, seja de entusiasmo e encantamento seja de temor e desconfiança. A discussão já está irreversivelmente instaurada na escola” (OMOTE, 2004, p.300).

Retomemos, então, o debate acerca dos saberes necessários ao professor que atua junto à pessoa com deficiência e, nesse momento, mais especificamente, os saberes docentes específicos para atuação do docente do AEE, em razão de tantas atribuições citadas anteriormente. Entre outros aspectos, como as adaptações físicas, além da motivação para a aprendizagem e permanência do aluno na escola, esses saberes são essenciais para que o professor do AEE tenha uma prática que favoreça a inclusão escolar do aluno com deficiência e ainda sua permanência nesse espaço escolar. Então, como a sala de recursos multifuncionais se adapta fisicamente para atender às necessidades do aluno com deficiência?

Vale ressaltar que o AEE constitui garantia legal⁵⁹ nos sistemas de ensino, embora a opção por participar dos atendimentos seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis. Além disso, caso o aluno queira ser atendido e a escola na qual está matriculado não disponibilize esse serviço, ele poderá ser atendido na escola mais próxima a sua residência, que tenha sala de recursos multifuncionais, ou, ainda, em instituição especializada. Esse atendimento, entretanto, sempre deve acontecer no contraturno, ou seja, no horário inverso à sua aula na escola comum.

Neste atendimento, o professor (do AEE) busca promover estratégias de modo a possibilitar que o aluno com deficiência aprenda a lidar com os saberes estudados, favorecendo a sua participação ativa na sala de aula comum. Cabe ao professor do AEE identificar a necessidade específica do aluno e traçar seu plano de atendimento e implementá-lo. Assim, atender o aluno em suas necessidades, em um espaço coletivo como a escola, é um grande desafio para os que fazem a educação; e especialmente para o professor do AEE, que atua diretamente com esses alunos e que, além disso, tem a missão de facilitar o processo de inclusão em uma sala de aula, onde na maioria das vezes, o professor regente não se encontra preparado para o desafio da inclusão educacional.

Para que sejam implementadas essas práticas, faz-se necessário que professores e gestores educacionais estejam preparados para atuar nessa escola inclusiva. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, nesse sentido:

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, [...] com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN [...] e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências [...] (BRASIL/MEC/SEESP, 2001, p.5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁶⁰ ratifica a importância da formação de professores em seu capítulo IV - Objetivo

⁵⁹ “[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública [...]” (Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, art 1º, p. 1).

⁶⁰ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, referindo no seu texto:

A Política Nacional de Educação Especial [...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...] (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p.14).

Observa-se na lei da política da educação inclusiva que a formação docente torna-se parte essencial na inclusão das pessoas com deficiência; o professor deve ser encarado como o facilitador no decurso da implementação da inclusão escolar. Assim, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), fica explícita a importância da formação continuada, em seus artigos 63 e 67 respectivamente:

Art.63 Os institutos superiores de educação manterão:
 III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL / MEC/LDB, 1996, p.23).
 Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão [...]:
 II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL/MEC/SEESP, 1996, p.23).

Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL/MEC/SEESP, 2001) preveem, em seu artigo 8º, “[...] I - professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...]” (BRASIL, 2001, p.2), o que também estabelece o artigo 12º das Diretrizes do AEE, como condição de atuação no referido atendimento, ou seja, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL/MEC/SEESP, 2009, p.5).

A formação continuada do profissional do AEE, nesse sentido, é fundamental para a realidade atual, considerando que as funções que lhe foram atribuídas para o atendimento especializado são relativamente novas, datando, inicialmente, de 2008 (Decreto Nº 6.571/2008) e sendo ratificadas pelo Decreto 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências.

Mesmo, considerando o aparato legal, que legitima a inclusão e oferece apoio ao aluno com deficiência (por meio do AEE) e ao professor, a realidade atual é um contexto de inclusão educacional muito incipiente. Consideramos que esta se constitui em meio a

ensaios, acertos e erros. Mediante o exposto, observamos que a formação continuada dos professores do AEE ocorre por meio dos cursos de especialização em AEE, desenvolvidos em convênios firmados entre universidades e o MEC/FNDE, além de cursos de formação voltados às áreas específicas da deficiência e inclusão, realizados em instituições especializadas.

Compreendemos que, mesmo com essas formações, o panorama dos professores do AEE do Município de Fortaleza, conforme seus relatos⁶¹, é prenhe de dúvidas, especialmente no que se refere ao saber específico que demanda cada deficiência e ao saber pedagógico, ao saber *como fazer* para facilitar o processo de inclusão e permanência dos alunos com deficiência no espaço escolar. Nessas circunstâncias, resulta que a formação docente do professor do AEE é uma necessidade iminente, mediante a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência, já que legalmente a referência dessa formação se encontra explícita nos documentos normativos que norteiam a educação brasileira.

Assumimos, aqui, a ideia de uma formação que seja continuada, no sentido de ser algo sistemático, como prática reflexiva, que busca a construção de “sujeitos aprendentes”, que pensa e avalia seus diversos saberes num constante refazer-se com vistas a uma atuação pedagógica inclusiva. Sendo assim, faz-se necessário o fortalecimento de novas discussões acerca dos ‘saberes específicos’ dos professores do AEE, voltado especialmente às especificidades de cada deficiência. Buscamos, assim, uma prática que considere os alunos na sua diferença, favorecendo a perspectiva para a inclusão da pessoa com deficiência, aqui neste estudo, alunos com surdocegueira, conforme está expresso no capítulo a seguir.

⁶¹ Relato obtido nos cursos de formação de professores e profissionais de áreas afins, no CREAEECE (2009/2010).

6 SURDOCEGUEIRA – ENTRE SABERES E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

A formação continuada do professor de AEE, anteriormente contextualizada e discutida, direciona este capítulo para reflexões e discussões mais pontuais acerca das especificidades dessa formação, junto ao atendimento educacional à pessoa com surdocegueira. Estabelece um aprofundamento teórico voltado aos saberes peculiares, que consideramos imprescindíveis, para atuação com o aluno surdocego, numa proposta inclusiva.

Como base de sustentação teórica a estas reflexões e discussões, destacamos, no texto, autores como Vygotsky (1989, 1997) e Gomes (2010), que abordam a função social dos canais sensoriais auditivos e visuais e suas implicações na perda desses sentidos; Amaral (2002), Garcia (2011) e Maia (2010), que trazem o seu conceito e as suas classificações; Cormedi (2011), Cader-Nascimento (2003), Cader-Nascimento e Costa (2005), Masini (2011) e Wallon (1979), que estudam aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, linguagem, comunicação e aprendizagem; Van Dijk (2011), que reflete sobre a teoria do desenvolvimento da consciência e sobre a nova abordagem educativa voltada para pessoas surdocegas; e finalmente, nos reportamos a Bruno (1993), Masini (2011), Cormedi (2011), Amaral (2002) e Maia (2003, 2011), ao discorrerem a respeito dos desafios e possibilidades dos atendimentos educacionais, dirigidos a pessoas com surdocegueira.

Entendemos que os saberes específicos e necessários ao professor do AEE se encontram submergidos nestas descrições e considerações que formam o escrito deste capítulo e, ao mesmo tempo, também se encontram manifestos nas práticas inclusivas.

6.1. Surdocegueira: implicações ante as perdas audiovisuais, conceito e classificações

A visão e a audição - importantes sentidos de distância - conectam as pessoas ao mundo, dando-lhes informações relevantes para uma relação socioafetiva e de aprendizagem significativa com o outro e com o meio. Por intermédio desses sentidos, é possível identificar informações do ambiente, mesmo que o indivíduo esteja a uma distância considerável, favorecendo o relacionamento interpessoal e com o meio.

Vygotsky (1997) considera que a visão e a audição são órgãos, funcionam como intermediárias entre o homem e o mundo, e que a sua perda, se não for substituída por vias alternativas, implica dificuldades dos vínculos sociais e modificações de condutas por parte do indivíduo. Desta forma, a ausência da audição e da visão acarreta dificuldades, em termos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, comunicação, além de orientação espacial e mobilidade. Estas perdas interferem diretamente na dimensão social e interpessoal, bem assim, no desenvolvimento do sujeito psicológico.

Considerando, então, que “toda a construção, inclusive a própria consciência, é social por natureza” (GOMES, 2010, p.46), as perdas audiovisuais podem trazer ao indivíduo, quando não estimulado adequadamente, consequências caracterizadas pela percepção diferenciada do mundo, dificultando, deste modo, o seu relacionamento com o mundo exterior e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

O Governo federal do EEUU, em 1990, fez referência a crianças com surdocegueira como

[...] crianças e jovens que apresentam deficiências auditivas e visuais, cuja combinação cria necessidades tão severas de comunicação, desenvolvimento e de aprendizado e outros, que elas não conseguem ser devidamente educadas sem o concurso de uma educação especial e serviços a ela relacionados, além daqueles que seriam fornecidos para crianças somente com deficiências auditivas, deficiências visuais, ou incapacidades graves, para avaliar suas necessidades educacionais devidas a essas deficiências concomitantes (AMARAL, 2002, p. 122-123).

Mais do que dificuldades, a combinação dessas perdas pode significar formas diferenciadas de compreender o mundo e conceituá-lo. Ao referir-se sobre a defectologia, Vygotsky (1997, p. 12) assinala que “[...] a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo” (traduzimos)⁶². Uma criança que tenha a combinação das perdas auditivas e visuais, concomitantes, identifica, percebe e compreende a si e ao meio de forma diferenciada, ou seja, fazendo uso de outros sentidos remanescentes.

Justifica-se que a surdocegueira é deficiência única, resultante de duas perdas sensoriais, a visão e a audição. Assim compreendendo:

[...] o importante, porém, é não confundirmos ou simplificarmos deficiência múltipla, que sabemos se tratar de duas ou mais deficiências em um

⁶² Do original: “[...] el niño cuyo desarrollo se ve complicada por el defecto no es más que un niño de menor desarrollo que sus pares normales, pero un niño que ha desarrollado de manera diferente” (VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos da defectologia*. Madri: Visor, 1997).

indivíduo com “soma” de deficiências, ou seja, o Surdocego legalmente é sim considerado um deficiente múltiplo porém funcionalmente deve ser entendido como um deficiente único, indivisível e a condição de que é portador, específica, com abordagens e metodologias próprias [...] (GARCIA, 2011, p.1)⁶³.

Vale ressaltar que, considerando a evolução histórica da educação do surdocego, várias nomenclaturas foram utilizadas para designar a pessoa com perdas audiovisuais, entre as quais relacionamos algumas como: “[...] dupla deficiência sensorial, múltipla privação sensorial (MPS), deficiência audiovisual (DAV), deficiência auditiva e deficiência visual (DA/DV), surdez-cegueira e, atualmente, surdocegueira (SC)” (CADER-NASCIMENTO e COSTA 2005. p.16).

A grafia “surdocegueira”, sem hífen, não tem registro dicionarizado no Brasil, entretanto, utilizamos este termo ratificando a unicidade desta deficiência, diferentemente da deficiência múltipla, que é o somatório de duas ou mais deficiências. As perdas auditivas e visuais, coexistentes, caracterizam-se pelo prejuízo das informações sobre o contexto em que se encontra o indivíduo, ao passo que na deficiência múltipla, é possível contar com um dos sentidos, visual ou auditivo. “Na deficiência Múltipla (...) sempre terá o apoio de um dos canais distantes (visão e ou audição) como ponto de referência, esses dois canais são responsáveis pela maioria do conhecimento que vamos adquirindo ao longo da vida” (MAIA, 2010, p.4).

Mesmo sendo a surdocegueira uma deficiência única, de acordo com o que foi referido, seu universo é muito amplo, pois a pessoa com surdocegueira nem sempre tem perda total da visão e audição. “A surdocegueira é um comprometimento em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão)” (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005, p. 18). Desta forma, a combinação da intensidade das perdas influencia, consideravelmente, no modo como essa pessoa interage com o outro, com o meio e apreende os significados de si e do mundo. Assim, a surdocegueira, pode se apresentar em diferentes graus, sendo inclusive classificada de acordo com a intensidade dessas perdas, como mostra o Quadro a 3 seguir:

⁶³ Presidente da AGAPASM – Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes e Membro da World Federation of Deafblind.

Quadro 3: Classificação da surdocegueira, considerando a intensidade das perdas auditivas e visuais (MAIA, 2010, p. 1)

CLASSIFICAÇÃO	INTENSIDADE DAS PERDAS
Surdocegueira total	ausência total de visão e audição
Surdocegueira com surdez profunda associada com resíduo visual	ausência de percepção da fala, resíduo visual que permite orientar-se pela luz; com apoio de alto contraste é possível ter percepção de objetos, pessoas e escrita ou símbolos
Surdocegueira com surdez moderada associada com resíduo visual	dificuldade para compreender a fala e percepção visual à luz para a mobilidade e com apoio de alto contraste é possível ter percepção de objetos, pessoas e escrita ou símbolos
Surdocegueira com surdez moderada ou leve com cegueira	dificuldade auditiva para compreender a fala em voz normal ou baixa; total ausência de visão.
Surdocegueira com perdas leves, tanto auditivas quanto visuais	dificuldade para compreender a fala em voz baixa e seu resíduo visual possibilita que defina e perceba volumes, cores e leitura em tinta ampliada.

Faz-se necessário também ressaltar que as perdas auditivas e visuais podem ocorrer em diferentes fases da vida da pessoa, o que, também, influencia na relação que o surdocego desenvolve com o outro e com o meio. Assim, na surdocegueira congênita, a deficiência é adquirida antes ou com o nascimento; na surdocegueira adquirida, a pessoa pode nascer sem deficiência auditiva ou visual e adquirir as perdas ao longo de sua vida, ou mesmo nascer com uma das duas perdas (auditiva ou visual) e adquirir a outra no decorrer de tempo.

No primeiro caso, diz-se que a surdocegueira é pré-linguística em virtude da deficiência ou mesmo da perda auditiva ter se dado no período anterior à aquisição da linguagem. No caso seguinte, quando as perdas, ou mais especificamente a audição, é perdida após a aquisição da linguagem, diz-se que a surdocegueira é pós-linguística. Nos dois casos, a perda auditiva vai ser decisiva para a classificação, considerando que este sentido está diretamente relacionado com o desenvolvimento da linguagem e da língua, que no caso do surdocego brasileiro, poderá ser a Língua Portuguesa ou a Libras. Nesse momento é importante explicitar a diferença que aqui adotamos entre linguagem, língua e comunicação. As caracterizações descritas influenciam na comunicação, mobilidade e desenvolvimento socioeducacional deste indivíduo, entretanto,

Independente do momento em que surge, pré-linguístico ou pós-linguístico, a surdocegueira altera o processo de desenvolvimento da pessoa, fazendo com que ela necessite de atendimento especializado (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005, p. 30).

Além disso, é fundamental considerar as habilidades e potencialidades, pela funcionalidade na vida cotidiana. As categorias e classificações são importantes e úteis, em especial para fins de sistematização dos estudos, contudo, é prioritário que consideremos a pessoa individual, como ser único, com sua história de vida singular e a forma como se relaciona com o meio e com o outro. Nesse contexto, que se analisem as formas de comunicação praticáveis diante das perdas sensoriais (auditivas e visuais) e a utilização dos sentidos proximais, como o tato, olfato, o cinestésico, e o vestibular.

O entendimento acerca da unicidade da surdocegueira, das implicações que as perdas podem ocasionar ao indivíduo, além da organização dos sentidos remanescentes são saberes inerentes à formação do professor, que atua na área da surdocegueira. Por meio desses saberes, é possível se estabelecer os primeiros passos rumo ao processo de aquisição e/ou desenvolvimento da comunicação.

6.2. Os sentidos em busca da comunicação e da aprendizagem e a teoria do desenvolvimento da consciência

A comunicação é uma necessidade básica para o convívio social. Desde o nascimento, a criança demonstra ser eminentemente comunicativa; quando um bebê chora, estabelece comunicação, mesmo que de forma inconsciente ou sem intencionalidade. Miles e Riggio, citados por Silva (2002, p.9), assinalam que comunicar é “[...] conectar-se, é a forma como ‘tocamos’ os outros, como nos conectamos com o ambiente”. Por via da comunicação, determinam-se as primeiras manifestações de ‘troca’ com o ambiente, instituídas por meio dos sentidos.

Mediada pelos sentidos, a criança estabelece as primeiras percepções em relação ao meio onde se encontra. Assim, a percepção é “um processo dinâmico (sic) pelo qual obtemos informações em primeira mão sobre o nosso ambiente por meio do uso e integração dos receptores sensoriais ou funcionais” (GIBSON citado por COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003, p. 99). Para que essa percepção seja estabelecida, faz-se necessário o uso dos sentidos. A própria criança é responsável por ser a mediadora dos diversos estímulos sensoriais, em um mundo cheio de cores, sons, odores, sabores e movimentos. Sabe-se, entretanto, que o surdocego é privado dos sentidos visuais e auditivos, conforme referido no item anterior, e que o acesso à informação, por não ser efetivado por esses canais sensoriais (visão e audição), é obtido por outras vias. No entendimento de Cormedi (2011, p. 24-25),

O indivíduo surdocego caracteriza-se pelo fato de não poder compensar a perda visual pela audição e não poder compensar a perda auditiva pela visão. A resposta compensatória será pelo movimento. As mãos representam a principal via de obtenção de informação, por isso o tato aliado ao movimento é a resposta comunicativa expressiva e receptiva para a pessoa com surdocegueira.

Além do tato, importante canal sensorial para aquisição de informações pela pessoa surdocega, outras vias sensoriais possibilitam as permutas de informações com o meio. Cobo, Rodriguez e Bueno (2003) dividem o sistema em sensorial perceptivo e proprioceptivo, no qual o primeiro diz respeito ao visual, auditivo, gustativo, olfativo e tátil. O tátil (somatossensorial), para os mesmos autores, tem um destaque especial por possuir um grande número de células especializadas por todo o corpo. O outro sistema referido pelos autores (COBO, RODRIGUEZ E BUENO, 2003), é o proprioceptivo, constituído pelo cinestésico, que se relaciona à posição do corpo, e o vestibular, relacionado com o equilíbrio e a orientação do corpo no espaço.

Desta forma, associado ao tato, importante canal sensorial para aquisição de informações pela pessoa surdocega, os demais sentidos, como o olfato, o paladar e especialmente, o cinestésico e o vestibular, possibilitam as permutas de informações com o meio. Por outro lado, a organização desses sentidos permite a extração eficiente de informações do ambiente, facilitando ainda as relações interpessoais, embora, esse processo, no surdocego, ocorre de forma diferenciada das pessoas não privadas dos canais sensoriais auditivos e visuais. Na compreensão de Cormedi (2011, p.31),

[...] poderia ser mais efetivo afirmar que a percepção do mundo será diferente na ausência simultânea da visão e da audição e a organização das informações sensoriais será conseqüentemente diferente, pois se processará por outras vias sensoriais.

É importante assinalar também, que o desejo de comunicar-se, de interagir, advém dos estímulos recebidos pelas vias sensoriais. Esses estímulos, por sua vez, possibilitam os primeiros contatos da criança com a mãe e em seguida com o meio. O cheiro e o toque, atrelados ao movimento e à postura, são meios que promovem as primeiras relações de troca de informações da pessoa com surdocegueira com seu entorno. Em muitos casos, entretanto, para que seja possível a utilização desses canais sensoriais, o surdocego carece de estratégias que possibilitem as referidas relações de troca de informações. A ausência desses sentidos causa a carência da curiosidade e motivação natural do ser humano. Nesses casos, quando o surdocego não consegue, ele mesmo, mediar a percepção e a organização desses sentidos, faz-se necessário um mediador, que pode ser o professor ou um componente familiar, para facilitar esse processo de interação.

A comunicação, mediada ou não, constitui, também, as primeiras formas de aprendizagem, em que o indivíduo elabora e reelabora o conhecimento por intermédio das relações interpessoais. Assim, quando se trata de uma pessoa com surdocegueira, uma estratégia considerável é a atuação junto a esse sujeito, mediando, estimulando e intensificando as percepções sensoriais e trocas sociais.

Helen Keller⁶⁴ (1939) ao se referir às primeiras relações com sua professora, Anne Sullivan, relatou que, no início do trabalho, ela era resistente ao toque e apresentava comportamento agressivo. A autora descreve que foi levada à força para sua primeira aula e que, na época, não compreendia os sentidos e significados das palavras e dos objetos. Sua professora foi responsável por lhe mostrar o mundo e favorecer a sua compreensão e aprendizagem perante as relações que eram estabelecidas entre ambas e o ambiente.

Amaral (2002) lembra que, ao longo dos anos, algumas abordagens educativas foram adotadas com o surdocego, entre estas, as de base piagetiana, a comportamental, a funcional e a de Van Dijk. Abrimos aqui um parêntese para nos referir a esta última, por ser a única projetada, especificamente, para pessoas com surdocegueira, considerada como um marco teórico para o trabalho com estas pessoas.

Jan van Dijk (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005), por meio da teoria do desenvolvimento da consciência da criança com surdocegueira, fundamentou seu programa educacional num enfoque baseado no movimento e na estruturação de uma rotina diária, associada ao desenvolvimento das percepções, da linguagem e da comunicação. Segundo esta teoria, as vivências motoras e o movimento coativo estabelecem as bases para toda aprendizagem. O corpo do adulto é modelo inicial para a criança que, aos poucos, descobre seu corpo, seus interesses e as possibilidades de relação com o ambiente e com o outro, passando da comunicação pré-linguística até a simbólica. Sobre o exposto, Van Dijk enfatiza que “[...] algumas crianças surdocegas nunca aprendem os valores simbólicos da linguagem [...]” (VAN DIJK citado por CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005, p.42), entretanto, podem descobrir e adaptar-se a formas alternativas de comunicação e interação social. É pelo movimento, no entanto, com ou sem suporte do corpo de um mediador⁶⁵ que o desenvolvimento da linguagem e a comunicação com o outro e o ambiente são estabelecidos.

64 Hellen Keller (1888-1968) ficou surdocega em virtude de uma febre aos 18 meses de idade. Foi aluna de Anne Sullivan da Perkins School e a primeira surdocega a ingressar na Universidade. Foi a maior referência mundial como surdocega. Visitou o Brasil em 1953 (CORMEDI, Maria Aparecida. Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. Tese. São Paulo: 2011).

65 O mediador pode ser o professor ou familiares

Jan van Dijk, contribuiu efetivamente para o processo educacional do surdocego ao relacionar seis níveis de desenvolvimento deste sujeito. Esses níveis são fases de progressão do desenvolvimento da linguagem simbólica da criança surdocega e/ou com múltipla deficiência. “O objetivo destas fases é viabilizar condições de aprendizagem de um sistema de comunicação ampliando a interação do surdocego com o ambiente e buscando atingir níveis mais elaborados do desenvolvimento humano” (CADER-NASCIMENTO, 2003, p.43). Vale ressaltar que estes estádios são dinâmicos e sequenciais, embora muitas vezes a pessoa com surdocegueira possa encontrar-se em duas fases, concomitantemente, ou em determinado momento esteja numa fase à frente e retorne à anterior. Assim, os níveis estabelecidos por Van Dijk são: nutrição, ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação e gestos naturais. Consideramos importante caracterizar um pouco cada um deles, uma vez o conhecimento mais específico de cada uma tem significado próprio para o processo educativo e, portanto, o estabelecimento do ensino-aprendizagem entre professor de AEE e a criança com surdocegueira, o que fazemos a seguir.

A *nutrição* é a primeira fase e um prerequisite para as demais. É o momento em que se estabelece um vínculo afetivo e o sentimento de segurança, dando subsídios para o desenvolvimento das outras etapas. Nesta fase, propõe-se que a criança aceite a aproximação e presença do outro intermediando suas vivências. Quando da implementação dos programas educacionais, é oportuna a redução do número de profissionais envolvidos, facilitando a empatia entre o profissional e o surdocego, otimizando as reações positivas da criança em relação ao mediador. São utilizadas posturas de colo, ‘aconchego’ e estabelecimento do vínculo. É chamada de nutrição por alimentar o sentimento de aproximação, afetividade e motivação capazes de potencializar a confiança necessária para novas aquisições.

A segunda fase da abordagem de Van Dijk é a *ressonância*, a qual reflete o envolvimento, onde adulto e criança ressoam como um só indivíduo. “[...] a ressonância consiste no movimento corpo a corpo, sendo que a forma do gesto corporal total é determinada pela criança, que influencia e coordena as atividades do mediador e vice-versa” (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005, p. 47). Pela proximidade em que se encontram em um dado momento, as vibrações coativas do corpo de um tendem a refletir-se no outro. Assim, o mediador, em contato corporal com o surdocego, aguarda que este inicie um movimento para em seguida acompanhá-lo no mesmo movimento, como uma vibração de corpos. No caso de o surdocego não se manifestar, o mediador escolhe um movimento corporal que a criança goste de realizar, possibilitando que ela experimente a sensação do prazer em se moverem juntos, em sintonia. Com efeito, o profissional deve estar atento às

primeiras tentativas de comunicação da criança; o adulto acompanha o corpo do surdocego e em seguida pára, aguardando uma reação, ao desejo de mover-se ou não. Qualquer reação, como levantar a perna, mexer a cabeça ou o quadril, pode sinalizar uma solicitação de continuar a atividade.

No *movimento coativo*, fase também conhecida como ‘mão na mão’, a proximidade entre adulto e surdocego ainda é muito grande, embora o espaço explorado por ambos vá aos poucos sendo ampliado. Na terceira fase, observa-se a diferenciação entre ambos. O mediador muda de postura, iniciando um pequeno distanciamento físico, posicionando-se ao lado do surdocego, entretanto, dando continuidade ao toque, em especial, ‘mão na mão’. Nesta fase, usam-se sequências de movimentos e ou atividades diferenciadas de forma a ampliar as habilidades comunicativas. O mediador realiza um movimento segurando a mão do surdocego para indicar o início da atividade e outro diferente para o término desta. Aos poucos, esta estratégia possibilita a identificação do início e final da atividade, estimulando a memória e as habilidades comunicativas.

Na fase *referência não representativa*, os objetos começam a ter significados para o sujeito, que expressa sinais de intenções comunicativas por meio deles. “Esta fase tem por objetivo orientar a percepção da criança para a relação entre o objeto e a atividade, sendo o primeiro o indicativo do segundo” (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 46). O mediador promove uma relação entre o objeto concreto e a ação a ser realizada de forma que, com a repetição da atividade, o sujeito tenha subsídios para antecipar sua rotina. Como exemplo disso, ao estimular o aluno a explorar uma bola a ser utilizada na atividade, antes que se inicie a mesma atividade, este profissional sinaliza que a ação de brincar com a bola irá começar. A bola é um objeto de referência para aquela atividade, ou seja, aos poucos, o aluno vai relacionando o objeto (bola) àquela atividade.

Neste estágio pode-se utilizar, ainda, a ‘mão na mão’, mas aos poucos se afasta mantendo-se por perto para que a pessoa com surdocegueira sinta a segurança da presença do mediador. À medida que o surdocego começa a antecipar as atividades, faz-se necessário que estas sejam modificadas como forma de estimular novas aprendizagens.

Na *imitação*, o surdocego é incentivado, inicialmente, a imitar, e em seguida, a criar as próprias ações; “[...] nesta fase a criança começa a re-criar os elementos simbólicos assimilados, a fim de conseguir a satisfação de suas necessidades” (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 47). O mediador, frente a frente, imita o surdocego encorajando-o a fazer o mesmo e estimulando-o a criações próprias. O espaço vivenciado vai sendo cada vez mais ampliado, e os movimentos devem ser repetidos e, aos poucos, refinados,

favorecendo o desenvolvimento de um diálogo corporal entre ambos e o fortalecimento do relacionamento interpessoal e da comunicação.

A última fase referida por Van Dijk (CADER-NASCIMENTO, 2003), os *gestos naturais*, diz respeito à atribuição de gestos a objetos e ações. “Embora esses gestos ainda sejam muito concretos, são a primeira tentativa de falar a respeito de algo que está ausente” (AMARAL, 2002, p. 129). O surdocego realiza a representação de seus desejos por conta própria por meio de gestos naturais que, posteriormente, vão sendo substituídos por gestos intencionais e indicativos como apontar, levar a mão à boca (quando quer comer) e outros.

Desta forma, de acordo com a proposta pedagógica, preceituada por Jan van Dijk, é pelo movimento e relação com o outro que a pessoa com surdocegueira pré-linguística estabelece suas primeiras formas de comunicação e aprendizagem. “É a linguagem que autoriza ao indivíduo a construção de sua subjetividade. [...] é pela linguagem que o indivíduo se coloca no mundo e ela é a força determinante para as novas possibilidades de ser e estar no mundo” (MASINI, 2011, p. 44-45). Assim, por meio da referida proposta pedagógica, é possível favorecer a aprendizagem, partindo da pessoa com surdocegueira em movimento, passando pelo corpo do outro (mediador) e pelos objetos, identificando os significados e sentidos desses objetos e ações.

Essa apresentação reforça o entendimento de que a aprendizagem da pessoa com surdocegueira “[...] requer um trabalho contínuo de investigação e da contribuição dinâmica entre os profissionais e estudiosos do processo de aprendizagem” (MASINI, 2011, p.51). Referida autora ressalta, ainda, a *Aprendizagem Significativa* como “[...] aquela que ocorre quando o aprendiz organiza, elabora e compreende o que é ensinado” (AUSUBEL citado por MASINI, 2011, p.52). Assim, corroborando o ideário de Van Dijk, Masini (2011) e Cader-Nascimento (2003) entendemos que, para que ocorra a aprendizagem do surdocego, parte-se de suas experiências corporais, suas relações com o outro e, especialmente, das percepções ou compreensões de que já dispõe.

Durante todo processo de aprendizagem, a pessoa com surdocegueira deve ser estimulada a utilizar todos os sentidos possíveis, diversificando suas percepções e ampliando suas possibilidades comunicativas. Estes são considerados por nós como saberes específicos, imprescindíveis aos professores que atuam com alunos surdocegos.

Atrelada a estas vivências, ressaltamos o estabelecimento de atividades de rotinas que sejam funcionais e significativas, ou seja, que tenham um sentido, um significado, dentro do contexto em que a pessoa está envolvida. Como exemplo disso observamos uma atividade como o jogo de enfiar, que consiste em enfiar e retirar cadarços

em uma prancha de madeira contendo pequenos furos. Esta atividade tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento da *praxia* fina, para que, entre outras habilidades, a pessoa possa realizar atividades de vida diária, como calçar o tênis, por exemplo. Para o sujeito que não compreende os objetivos desta vivência, entretanto, ela se torna sem sentido. Para que essa mesma ação seja funcional, podemos propor que se enfie o cadarço no próprio tênis e que, em seguida o calce, como forma de facilitar a compreensão da ação, ou seja, para compreender o porquê de enfiar o cadarço. A prancha de madeira não tem uma função para o aluno, enquanto o tênis vai ser usado por ele.

Vale ressaltar que, além do movimento e da ação concreta e significativa, a atividade é sugerida para ser desenvolvida em um ambiente que proporcione segurança e tranquilidade ao aluno e que seja estabelecido um vínculo de afetividade deste com o mediador. Wallon (1979), em sua teoria, leciona que a afetividade atua sobre o cognitivo e vice-versa. A afetividade, para o referido autor, tem importante papel no desenvolvimento humano, determinando interesses e necessidades individuais. Percebemos, com base na nossa experiência, que a relação afetiva estabelecida, entre o mediador e a pessoa com surdocegueira, favorece o desenvolvimento de uma atmosfera de confiança, o que vai auxiliar também na cognição.

Não se distanciando desse discurso, Van Dijk, por ocasião da XV Conferencia Internacional de Surdocegueira, realizada no Brasil, no período de 27 de setembro a 01 de outubro de 2011, anunciou novas abordagens de aprendizagens com o surdocego. Por meio do tema *Novos entendimentos do cérebro límbico humano e como podemos mudar a abordagem educativa com pessoas surdocegas*⁶⁶ (tradução nossa). Em seus estudos, enfatiza o poder da afetividade, da memória das emoções e a relação destes com a cognição.

Na perspectiva da contribuição de vivências e saberes, Van Dijk relata que ao estabelecer os primeiros contatos com um garoto surdocego congênito, fez movimentos, cantou, sorriu e o garoto reagiu positivamente, também sorrindo. No momento em que Van Dijk tocou no garoto, ele se retraiu, buscou apoio na mão de sua mãe. Em seguida, conta que se distanciou, esperando novas reações e aos poucos o menino sorriu, dando sinais de que se encontrava disponível ao toque. De acordo com Van Dijk, quem estabeleceu essa mensagem de ‘perigo’, que fez com que o garoto se afastasse, foi o sistema límbico⁶⁷. O fato

66 New insights in the human limbic brain and how this may change the educational approach af persons with deafblindness. New approaches for the limbic brain (Jan Van Dijk, 2011).

67 Sistema límbico são estruturas cerebrais responsáveis pela emoção. “Além das emoções provocarem alterações nos músculos, na cor da pele e nos batimentos cardíacos, situações emocionantes ativam o sistema

de Van Dijk ter se afastado e aguardado por outra reação e depois ter retomado a mão do garoto, permitiu (com base na nossa experiência) que o seu sistema se reorganizasse. Se ele não tivesse agido dessa forma e tivesse sido invasivo, poderia chegar ao nível de causar um trauma psicológico na criança, e esta fechar-se para as relações posteriores, porque o sistema límbico armazena essas informações.

Depois de se possibilitar uma relação de confiança, é possível realizar as primeiras trocas, os primeiros relacionamentos sociais que serão a base para outras relações sociais favorecedoras da cognição, considerando que a aprendizagem é permeada pela interação com o outro, especialmente num contexto afetivo positivo. Nesta perspectiva, consideramos que a afetividade possibilita o estabelecimento de uma relação de confiança entre mediador e surdocego. Partindo desse entendimento e relação, é possível trabalhar a estimulação sensorial e perceptiva que vai favorecer o desenvolvimento da linguagem, comunicação e, conseqüentemente, da aprendizagem, da pessoa com surdocegueira.

6.3. Possibilidades comunicativas da pessoa com surdocegueira: é só começar...

Um dos questionamentos mais frequentes feito a pessoas que trabalham ou convivem com surdocegos é: como se comunicar com o surdocego? “A questão do contexto linguístico presente na sala de aula é um dos graves problemas enfrentados pelo aluno com alguma deficiência sensorial” (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005, p.57). Em virtude da combinação dos níveis das perdas auditivas, o universo das pessoas com surdocegueira é bastante diversificado, sendo também muito diferenciadas as formas de comunicação dessas pessoas. A mensagem é expressa pela comunicação de várias formas ou das maneiras como lhes são possíveis. São os resíduos visuais e/ou auditivos, os sentidos remanescentes, além das habilidades cognitivas e sociais, que fornecem subsídios para que se estabeleça a ação comunicativa. A comunicação está diretamente ligada à singularidade de cada pessoa com surdocegueira e ao nível de desenvolvimento em que esta se encontra. Esse é um ponto crucial, no trabalho com o aluno surdocego no AEE - a busca pela comunicação.

límbico [...]. Com isso os circuitos cerebrais ficam mais rápidos, facilitando a armazenagem de informações e o resgate das que estão guardadas” (GENTILE, P. É assim que se aprende. Nova Escola. São Paulo, n.179, p. 52-57. Disponível em: <http://WWW.novaescola.com.br/>. Acesso em 15 dez. 2011).

O ato de comunicar envolve, no entendimento de Maia (2010), a transmissão de informações com alternância de turnos entre duas ou mais pessoas e pressupõe um emissor, o que transmite a informação; um receptor, aquele que recebe a informação; e um código, que é um conjunto de regras estabelecidas de forma a ser possível a transmissão e entendimento da informação. Assim concebendo a comunicação, pode-se partir de um nível mais concreto para o abstrato, de acordo com o grau de consciência que o indivíduo vai atingindo. Como exemplo disso, quando uma criança surdocega sente fome, poderá chorar, apontar para a comida, tocar sua boca ou até realizar o sinal de “comer” ou “fome” em língua se sinais. Dito de outra forma, de acordo com o nível de consciência em que se encontra essa pessoa, ela poderá utilizar diferentes recursos ou formas de comunicação.

O bebê, ao chorar, sinaliza que está incomodado por algum desconforto; existe a comunicação no momento em que sua mãe compreende que ele sente fome, contudo, é uma comunicação rudimentar, apenas para suprir uma necessidade imediata dele, e não mediada pelo pensamento, pois a criança, nessa fase, ainda não possui a linguagem estruturada. O choro dessa criança é um instinto, enquanto a linguagem “É entendida como a representação da realidade, das experiências individuais no meio social, cultural e histórico” (CORMEDI, 2011, p.68). São utilizados sistemas simbólicos. Dito de outra forma, se essa criança passa a utilizar um sinal de libras ou mesmo um objeto concreto com a intencionalidade de designar a mesma mensagem, diz-se que utiliza a comunicação linguística, uma vez que demonstra utilizar o pensamento, fazendo uso de símbolos para comunicar.

A forma de comunicação pré-linguística diz respeito à emissão de uma informação, desejo ou sentimento, sem que a linguagem esteja estruturada, enquanto na comunicação linguística existe a intencionalidade de comunicar-se. Objetos, palavras, sinais e gestos produzem significados próprios, nas vivências e relações que se estabelecem.

Considerando os aspectos referidos, vale ressaltar algumas das variadas formas de comunicação possíveis à pessoa com surdocegueira, partindo das estruturas mais concretas até formas comunicativas mais elaboradas, porquanto entendemos que esta caracterização contribui para evidenciar a necessidade, também, de outros saberes específicos para lidar com a criança com este tipo de deficiência. Isto fazemos a seguir:

Os *movimentos corporais* são as primeiras formas de comunicação estabelecida pela criança. Por intermédio do corpo, a criança estabelece as primeiras relações quando “Após o nascimento, o corpo do bebê entra em relação com um outro corpo, procurando a fusão e a unidade que ele acaba de perder” (LELOUP, 2003, p.19). É como se ele buscasse

no corpo do outro a segurança perdida, da vida intrauterina e, aos poucos, vai descobrindo que também tem um corpo. Um corpo que como “Alguns já disseram, [...] não mente. Mais que isso, ele conta muitas histórias e em cada uma delas há um sentido a descobrir” (LELOUP, 2003, p.15).

Ao nascer, a criança apresenta um tônus aumentado, com características reflexas e espasmos frequentes, que aos poucos se reduzem (MATOS e VITAL, 2006). À medida que a criança se desenvolve, os movimentos passam a ser menos instintivos e mais conscientes. Mesmo os movimentos mais rudimentares, contudo, são expressivos e capazes de comunicar, podendo vir associados a outras formas comunicativas, como chutar, bater, empurrar, apertar, balançar a cabeça, jogar-se no chão e bater os pés.

Além dos movimentos corporais, as expressões faciais também são formas de comunicação bastante utilizadas, como as primeiras formas de comunicação expressiva e receptiva. Tanto o movimento corporal quanto a expressão facial podem não ter intencionalidade, mas são possíveis de emitir uma mensagem, e podem ser utilizadas para se iniciar as primeiras relações sociais, com a pessoa com surdocegueira, da mesma forma que o choro, o riso, a vocalização e os gritos.

Os movimentos corporais e as expressões faciais do bebê e da criança com surdocegueira ainda não tem função cognitiva, pois significam expressões emocionais de suas necessidades e sentimentos. O grito, o balbúcio da criança são estágios absolutamente nítidos do desenvolvimento do pensamento. É a comunicação que traz alívio emocional e faz a função social da linguagem (CORMEDI, 2011, p. 76).

Mesmo sem intencionalidade, estas expressões comunicativas são como a ponta de um *iceberg*, e, que quando desvelada, podem emergir um potencial comunicativo considerável para a evolução do pensamento e da linguagem. Vale ressaltar, que com a criança surdocega congênita total, a mediação para esse processo é fundamental, já que são desprovidas dos sentidos distais que favorecem esse processo de forma incidental.

Outra forma comunicativa são as *pistas* ou *pistas de informação*. Estas são representações concretas que podem simbolizar uma pessoa, ação, lugar ou atividade. A professora do AEE pode utilizar, por exemplo, um objeto, como uma determinada pulseira (Ver Figura 1) e, ao iniciar seu atendimento, ela estimula seu aluno a tocar na pulseira como forma de indicar que é ela que está ao seu lado.

Figura 1: Foto da pista de informação: objeto de referência que significa a professora. Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Fortaleza-Ceará, 2009.



Da mesma forma, esta pista pode antecipar uma atividade, como a touca de natação, que antecipa a aula de psicomotricidade na piscina, ou um prato, que pode significar o refeitório (Vê Figura 2), local onde ele come, faz uso do prato.

Figura 2: Foto da pista de informação: prato colado num cartaz na parede, indicando o refeitório, com a escrita em tinta, Braille e um desenho do sinal em Libras. Centro de recursos em deficiência múltipla e deficiência visual (ADEFAV). São Paulo, 2006.



O surdocego, com o estabelecimento de rotinas de atividades, ambientes e pessoas, vai se organizando, antecipando eventos e compreendendo o contexto onde se encontra. Associadas a estas pistas, pode haver outras informações, como o sinal da professora, da touca e do prato, e este aluno vai criando imagens mentais e relacionando-as com as situações vivenciadas. Desta forma, os *gestos* e os *sinais*, também são formas de comunicação muito usadas pelos surdocegos. Estas, entretanto, devem considerar o nível de perda visual; se a perda for total, devem ser feitas sob as mãos da pessoa com

surdocegueira e, no caso de haver algum resíduo visual, deve ser considerado o campo visual residual desta pessoa.

Os *gestos* podem ser naturais, quando reconhecidos convencionalmente por um grupo de pessoas, ou indicativos, quando apontam, indicam um desejo ou uma referência. Estes podem ser usados simultaneamente com as pistas, como forma de ampliar a compreensão do que se expõe. Como exemplo, podemos mostrar um objeto como o copo e fazer o gesto de beber água, para, em seguida, tomar o líquido. Dessa forma, a criança compreende concretamente o objeto (copo) e a ação de tomar água. Nesse caso, o gesto deve ser ensinado à criança com surdocegueira, já que a aprendizagem incidental não é possível porque ela não enxerga outras pessoas fazendo a mesma ação.

Os *sinais* fazem parte da língua de sinais, que

[...] é uma linguagem que não depende de representação acústica, mas da articulação ou configuração das mãos, do movimento de sinalização do espaço, do local de articulação, da orientação da mão no espaço, tudo isso articulado à expressão facial (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005, p.59).

Os sinais, porém, são como palavras isoladas, se compararmos a língua de sinais à língua falada. Da mesma forma que palavras isoladas não se configuram como uma língua, os sinais isolados também não o são. A língua

É um sistema padronizado de sinais ou sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente formando uma rede de elementos interligados que representam um fenômeno social de interação verbal possibilitada pelo uso dos enunciados organizados no discurso do interlocutor. O discurso contém significados e sentidos relativos aos diferentes momentos sociais, culturais e históricos (CORMEDI, 2011, p. 70).

De tal modo, os sinais de Libras, isolados, não se configuram como uma língua, mas sim como ícones que facilitam o processo comunicativo, mas que não substituem a língua de sinais. A língua de sinais é reconhecida como a língua natural dos surdos; esta igualmente, deve ser a do surdocego que tem perda total auditiva.

Numa linha bilingue, o ensino do português (ou outra língua) deve ser ministrado aos surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências lingüísticas na primeira língua dos surdos (língua gestual) e depois de esta primeira língua estar sedimentada ensina-se a língua majoritária como segunda língua, na modalidade escrita ou nas modalidades falada e escrita, consoante as capacidades dos alunos (BRITO, citado por GOMES, 2010, p. 33).

O autor refere a Língua de Sinais em primeiro lugar, como uma condição para a aprendizagem de outra língua. Verifica-se, nesse processo, a importância das experiências

linguísticas, do conhecimento de mundo e atribuições de sentidos e significados aos saberes apreendidos. Também, assim, se dá a aprendizagem da Libras pela pessoa com surdocegueira.

É importante registrar o fato de que a ‘Língua de Sinais’ é um sistema linguístico, com estrutura gramatical própria, desenvolvida com base na língua de sinais francesa. Cada país possui a sua língua de sinais, que apresenta, inclusive, variações regionais; no Brasil a língua de sinais é a Libras.

Os sinais, por serem formados por meio da combinação de formas, dos movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço, além de expressões faciais, possuem características essencialmente visuais e motoras. Por sua tendência visuomotora, a pessoa com surdocegueira faz adaptações de seu uso de acordo com a potencialidade de sua visão. Quando a perda visual é total, os sinais são digitados sob as mãos da pessoa com a referida deficiência, desconsideram-se as expressões faciais e é usualmente conhecida como *Libras tátil*.

Outra forma de comunicação bastante utilizada é o *alfabeto dactilológico*, conhecido como alfabeto manual ou alfabeto digital. Trata-se do alfabeto utilizado pelo surdo, em que cada letra corresponde a uma determinada posição da mão. Também não é universal, já que são observadas variações posturais nos dedos, em diferentes países. É utilizado pelo surdocego com espaços variáveis, dependendo do resíduo visual e, no caso da pessoa com perda total da visão, este é soletrado na palma da mão, conforme se vê na Figura 3 a seguir.

Figura 3: Foto do panfleto distribuído pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, contendo o alfabeto manual para o surdocego (São Paulo, 2007).



Também a *escrita na mão* é utilizada principalmente pelo surdocego que teve a perda visual após ser alfabetizado com a grafia em tinta. Consiste na escrita do alfabeto na palma da mão do surdocego, com letra cursiva ou em caixa alta (Vê na Figura 4).

Figura 4: Foto das mãos de uma professora comunicando-se com um aluno surdocego por meio da escrita na palma da mão. Projeto SESC ATIVO. Fortaleza-Ceará, 2009.



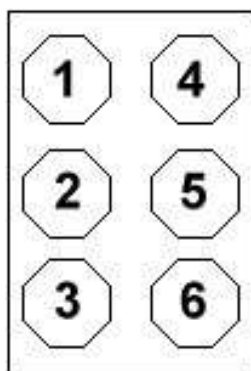
Diversificando essa escrita na mão, se observam alguns casos da *escrita na mão* por meio da localização das letras (Vê Figura 5) em determinados pontos da palma da mão e dedos. Nesse caso, é uma comunicação receptiva e o surdocego que faz uso dessa forma de comunicação, se expressa em língua de sinais.

Figura 5: Foto das mãos de uma guia intérprete com uma pessoa com surdocegueira na XV *Deafblind International World Conference*. São Paulo, 2011.



O *Braille*, sistema criado por Louis Braille em 1825 e adotado no Brasil, desde 1854, com a criação do Imperial Instituto Benjamin Constant, consiste num “[...] sistema de leitura e escrita tátil para cegos, baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma” (PINEIRO, QUERO e DIAZ, 2003, p. 228), como indica a figura 6.

Figura 6: Cella Braille utilizada para realizar a combinação dos pontos na leitura e escrita em Braille.



A escrita é realizada por meio da *reglete*, que é uma prancha com um dispositivo para prender o papel e uma régua dupla, unida à esquerda por uma dobradiça. O punção é uma espécie de sovela, que se adapta à forma e ao tamanho da mão. “Para escrever apoia-se a falange do dedo indicador, e se segura entre os dedos polegar e médio” (MARTIN e BUENO, 2003, p.301). É como uma pequena haste de metal. A escrita é realizada da direita para a esquerda, enquanto a leitura é feita com o toque e leve pressão dos dedos no relevo. Também pode ser utilizada a máquina de escrever Braille ou a produção por meio de impressoras, além da leitura mediante linhas Braille acopladas ao computador. Assim, além das pessoas cegas, o surdocego com perdas visuais acentuadas, também faz uso desse sistema, considerando o nível da perda visual.

Já o Tadoma, é um sistema de comunicação tátil, que ocorre mediante a percepção da vibração e dos movimentos da articulação no momento da fala. Foi desenvolvido na Europa por uma professora de crianças surdocegas; suas alunas eram Tad e Oma, o que deu origem ao nome Tadoma. Esta é uma forma de comunicação receptiva que consiste em tocar o rosto e pescoço de quem estiver falando. Keller (1939) referiu que, além de sentir as vibrações da garganta da professora, colocava os dedos nos lábios dela e sentia o movimento da boca e a expressão de seus lábios, o que facilitava sua compreensão.

Figura 7: Foto da mão de uma pessoa com surdocegueira comunicando-se por intermédio do Tadoma no IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2009.



Poucas pessoas fazem uso dessa comunicação, contudo é mais uma opção, entre tantas, que devem ser estimuladas como forma de ampliar as possibilidades comunicativas da pessoa com surdocegueira.

Considerando as diversas formas de comunicação da pessoa surdocega, é importante ressaltar a importância do guia-intérprete, profissional que realiza a interpretação da língua oral para a língua de sinais ou para outra forma de comunicação e vice-versa. Esse processo se dá de modo individualizado, pois o surdocego necessita fazer adaptações no uso da língua de sinais ou utilizar estratégias diferenciadas na comunicação, tendo muitas vezes, que realizar a interpretação 'mão na mão'. Assim, este se distingue do intérprete, por fazer a interpretação atendendo às necessidades e especificidades das perdas auditivas e visuais do surdocego, considerando suas potencialidades, necessidades e preferências comunicativas.

Mediante o universo de possibilidades comunicativas da pessoa com surdocegueira, estas se configuram como saberes específicos imprescindíveis ao professor que lida com crianças com esse tipo de deficiência. Nesse entendimento, justificamos a importância na apresentação desse texto, que, embora contenha informações aparentemente mais técnicas, dimensiona o conhecimento que se faz necessário para o desenvolvimento da habilidade que o professor necessita conhecer e desenvolver, para descobrir as possibilidades de favorecer a aprendizagem no contexto educacional da criança surdocega e responder aos desafios que se apresentam.

6.4 Contexto educacional – desafios e possibilidades

Ante a complexidade de trabalhar com a surdocegueira, em virtude do ensino de estudantes surdocegos ser um dos campos mais especializado da educação (AMARAL, 2002), um ponto-chave desse desafio é a comunicação, uma vez que é com suporte na

comunicação, consciente, que o surdocego passa a se relacionar de forma significativa com o meio e com o outro. Além disso, é por intermédio dessas relações que se estabelece a aprendizagem. Sabe-se que o potencial comunicativo desta pessoa, em geral, é muito diverso e o desafio é identificar qual a melhor forma de comunicação, ou a que melhor ela se adapta. Dito isso, que caminho pedagógico percorrer para se possibilitar a aprendizagem desta pessoa no âmbito escolar? Que opção escolher? Há uma afirmação de Cormedi (2011, p.129), com a qual concordamos totalmente, que diz:

Professores de crianças com surdocegueira ou com deficiência múltipla têm na elaboração de modelos curriculares e programas educacionais um dos seus maiores desafios, quer sobre o aspecto do desenvolvimento da linguagem e comunicação, quer sobre a definição do conteúdo programático a ser ensinado.

Conhecer a surdocegueira e suas peculiaridades, mais um desafio, é essencial para entender a forma como pessoas surdocegas estruturam o seu desenvolvimento e ingressam nos grupos sociais. Compreendemos que não existe um caminho único para todos os casos, especialmente em virtude da diversidade das perdas auditivas e visuais, conforme referido anteriormente. Apoiando-nos, porém, nos estudos realizados e na experiência de dez anos de nossa atuação no campo da surdocegueira, acentuamos que a base do trabalho junto ao aluno surdocego se concentra, especialmente, nas áreas da comunicação e mobilidade. Como consequência do que assinalamos, a atuação do professor nesse mister, requer saberes específicos nas mesmas áreas.

Como uma possibilidade a vencer esse desafio, ressaltamos a intervenção do mediador, no caso, do professor, fundamental para se obter êxito, mediante um programa educacional que atenda às necessidades e peculiaridades desse aluno. Nessa mediação, é importante considerar o nível linguístico, as formas de comunicação expressiva e receptiva que este aluno apresenta, além de todo o contexto familiar em que ele se encontra. O enfoque de Van Dijk e a relação pelo movimento podem servir de base para esse trabalho, considerando a possibilidade da aquisição e desenvolvimento da linguagem. “Prioritariamente deve-se, portanto, disponibilizar recursos para favorecer a aquisição da linguagem estruturada no registro simbólico, tanto verbal quanto em outros registros, como o gestual, por exemplo” (BOSCO, MESQUITA, MAIA, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, vale ressaltar outros desafios da prática docente: o enfoque no potencial do aluno, além da realização de atividades funcionais, que sejam significativas e que considerem o ambiente em que se encontram, além da idade cronológica do aluno. Com frequência, observam-se algumas práticas educacionais que, em virtude da dificuldade

comunicativa do aluno, utilizam-se “falas” ou atividades infantilizadas, que não condizem com a idade e os interesses do aluno.

Outro aspecto que precisa ser considerado, ao lidar com a aprendizagem da pessoa surdocega, é o ambiente escolar. A organização espacial da escola e da sala de aula requer possíveis adaptações físicas e/ou visuais, em virtude da mobilidade deste aluno. A acessibilidade física, no espaço escolar, vai além das rampas, banheiros adaptados e portas alargadas. Esta observação e as providências com relação a estas questões facilita a prática do professor junto a esse aluno e diminui os desafios a serem enfrentados por ele.

A sinalização com pistas de informações táteis, desenhos, escrita em Braille e ampliada são possibilidades que podem ser utilizadas para facilitar o reconhecimento e a mobilidade do aluno. Além disso, é uma forma de sensibilizar e socializar os demais estudantes e comunidade escolar sobre as diversas potencialidades comunicativas e de mobilidade deste aluno. Vale ressaltar que essa sinalização se configura como possibilidade de auxiliar nos aspectos relacionados à orientação e mobilidade (O.M). A ‘orientação e mobilidade’ refere-se ao desenvolvimento da capacidade de o indivíduo perceber o ambiente e localizar-se nesse espaço, além de deslocar-se de um ponto a outro, de forma organizada e eficaz, com o máximo de autonomia possível.

Abrindo um parêntese, cabe destacar que as técnicas de O.M foram criadas após a II Guerra Mundial, como forma de reabilitar os soldados veteranos cegos, vítimas desta guerra. Com isso, deu-se início a um trabalho científico voltado para a mobilidade das pessoas cegas, que resultou na adoção do uso de recursos, como a bengala, e métodos específicos de proteção e exploração, com o intuito de proporcionar segurança e independência a estas pessoas. Assim, ‘Orientação e Mobilidade’ diz respeito a técnicas que favorecem a locomoção e autonomia da pessoa cega.

No caso do aluno com surdocegueira, utilizam-se as mesmas estratégias, embora possam ser feitas adaptações em virtude das perdas sensoriais audiovisuais. Dentre as habilidades desenvolvidas, ressaltam-se as técnicas utilizadas como o uso de guia vidente, a autoproteção, o uso de bengala longa e, ainda, a utilização do cão-guia. Estas foram reunidas por serem, também, saberes inerentes ao trabalho do professor, junto ao aluno com surdocegueira, especialmente o professor do atendimento educacional especializado (AEE), o que se configura como mais um desafio no programa educacional do aluno surdocego.

Assim, o atendimento educacional especializado do aluno com surdocegueira pressupõe um programa de O.M que contemple, também, as adequações ou sinalizações

no ambiente escolar. Estas sinalizações se relacionam com a forma como o aluno enxerga, no caso de ele ter algum resíduo visual. Assim, como mais um desafio ao professor, é fundamental que ele conheça a etiologia da deficiência do aluno e identifique, portanto, a melhor forma de adaptar a visão do aluno ao ambiente interno e externo, uma vez que “O uso funcional da visão está relacionado às experiências visuais captadas e armazenadas no córtex visual, associadas às informações significativas recebidas pelos demais sentidos, que serão integradas no cérebro” (BRUNO, 1993, p.71). Com efeito, é importante considerar os fatores ambientais escolares ditos controláveis. Estes estão relacionados com o desempenho visual da criança e, de modo geral, dizem respeito à *iluminação*; à *cor* e ao *contraste*; *tamanho* e *distância*; e ao *tempo*. Assim, caso se façam adaptações adequadas no ambiente, estas podem influenciar significativamente, também, na aprendizagem e desempenho do aluno surdocego. Por entendermos que esses fatores são importantes saberes relacionados ao atendimento ao aluno surdocego, optamos por explicitá-los a seguir, não a fim de sugerir modelos a serem seguidos, mas como possibilidades de superar tantos desafios.

No que se refere à *iluminação* é importante observar o comportamento do aluno em diversas situações de iluminação, pois algumas pessoas são deveras sensíveis à luz e outras são mais tolerantes, mesmo apresentando a mesma patologia visual. De modo geral, contudo, deve-se evitar que a luz incida diretamente sobre o aluno, devendo esta posicionar-se sobre a tarefa do aluno, para prevenir o ofuscamento da visão. Quanto à distância e à quantidade entre a luz e a atividade, é importante decidir, combinando com o próprio aluno. Assim, é essencial que o professor do AEE esteja atento e realize as adaptações de luz, de acordo com as necessidades de seu aluno.

Em relação à *cor* e ao *contraste*, uma boa opção é se colocar um fundo preto, que pode ser adaptado com um papel fosco preto. De acordo com Bruno (1993, p.86), “Os jogos para encaixar e empilhar serão realizados visualmente e com mais facilidade, se tiverem contrastes”. As atividades podem ser contrastadas com o branco e outras tonalidades, como amarelo, por exemplo. Pode, ainda, ser utilizado um lápis 6B ou caneta esferográfica preta em papel branco.

No que se refere ao *tamanho* e à *distância*, uma boa sugestão é usar letras e imagens ampliadas e aproximar mais de seu rosto. Pode-se fazer um plano inclinado para leitura, e para escrita se utilizar de um acento mais baixo, como forma de aproximar a tarefa do rosto do aluno.

Em relação ao *tempo*, a velocidade das atividades pode diminuir, em virtude da perda visual. Um indivíduo com deficiência visual está sujeito a utilizar mais tempo para identificar uma imagem ou realizar determinada tarefa do que alguém que não tenha a mesma deficiência. É importante, ainda, se observar quando o aluno cansa, quando há uma fadiga visual. Vale lembrar, porém, que essas adaptações acontecem de acordo com o contato com o aluno, podendo ser modificada consoante às respostas visuais ou às funções visuais deste aluno.

Assim, perante os desafios referidos do trabalho complexo da docência, torna-se decisiva a utilização dos recursos pedagógicos na atuação com o aluno surdocego. Neste comenos, é oportuno compreender, também, esses recursos e a prática docente, e como esses assuntos se entrelaçam num programa educacional direcionado a alunos surdocegos. Cabe salientar a importância de alguns recursos que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem e o desempenho da aprendizagem desses alunos. Além disso, enfatizar o valor da adaptação desses recursos, dada a necessidade do aluno surdocego. Estes recursos pedagógicos

[...] podem ser de alta ou baixa tecnologia. Recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade deles. Recursos de alta tecnologia são os adquiridos após a avaliação das necessidades do aluno, sob a indicação do professor de AEE (SARTORETTO e BERSCH, 2010, p. 9)

O que mais interessa, entretanto, não é saber se estes são de baixa ou alta tecnologia, mas sim se são usados adequadamente, de acordo com as necessidades e potencialidades do aluno em questão. Importa, ainda, ter conhecimento se, de fato, “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 1). E, mais ainda, se os professores que atuam com alunos surdocegos possuem formação adequada para esta função; e se eles possuem saberes relacionados às especificidades que requerem a utilização e/ou adaptação desses recursos. Desta forma, no âmbito educacional do surdocego, por considerarmos essenciais na superação dos desafios, sentimos, a necessidade de expor alguns desses recursos, conforme vem na sequência.

Referidos recursos, ligados diretamente ao nível linguístico em que se encontra o aluno, podem partir de materiais concretos e evoluir para objetos simbólicos ou, até mesmo, ser substituídos pelo sinal ou simplesmente pela fala, quando se tem algum resíduo auditivo.

Portanto, entendemos que estes recursos estão diretamente relacionados à comunicação e, mais especificamente, à comunicação total, na qual se efetivam todas as possibilidades comunicativas com o aluno. Esta comunicação diz respeito ao “[...] uso de todos os meios possíveis de comunicação para dividir sentimentos, informações e significados. Um meio de comunicação não é mais valioso que o outro” (MAIA, 2003, p.13). Busca-se, por meio dos gestos, movimentos, expressões, sorriso, choro, sinais, libras, Tadoma, Braille, enfim, de todas as formas de comunicação, referidas anteriormente, um contato com o outro e, mais do que isso, procura-se entender, conhecer e ser compreendido. Desta forma, estas estratégias comunicativas incluem alguns recursos, que também se configuram como possibilidades a minimizar os diversos desafios do trabalho com o aluno surdocego, os quais observamos à frente.

O *objeto de referência*, reportado anteriormente como pista de informação, é um recurso pedagógico, no qual se utilizam objetos concretos que substituem a palavra significante de uma pessoa, objeto, lugar ou atividade. Este objeto vai evoluindo do concreto para formas diversas de abstração. Inicialmente, pode ser utilizado o próprio objeto; em seguida, pode ser colada parte do objeto em uma cartela, que pode evoluir para o contorno do mesmo objeto, o que pode ser mais bem observado na Figura 8.

Figura 8: Foto de um objeto de referência fixado próximo à porta da sala de aula, na LARAMARA: boneco representativo da aula da professora. São Paulo, 2009.



Esse objeto, além de facilitar a comunicação, favorece o reconhecimento do ambiente e, ainda, a mobilidade, funcionando com sinalização do meio.

O *calendário* é, também, um recurso que favorece a comunicação, e, mais do que isso, possibilita a estruturação e a compreensão de uma rotina, a ideia de tempo, sequência das ações, além de facilitar a elaboração de conceitos abstratos e ampliação dos vocabulários. Este é composto de materiais concretos que significam a sequência de atividade a serem realizadas. Conforme a figura 9, o aluno, ao chegar à escola, segue esta rotina: lanche (colher), lavar as mãos(sabonete), massagem (hidratante) e atividade com música (CD), como se vê na Figura 9.

Figura 9: Foto de um calendário com materiais concretos e representativos de uma rotina de atividades, na ADEFAP. São Paulo, 2009.



Antes de começar cada atividade, a professora conduz a criança até o calendário, ajudando-a a pegar o objeto que representa a atividade. Ao terminar a atividade, o aluno põe o mesmo objeto em uma caixa, que fica ao lado do calendário, conhecida como caixa de terminalidade. Ao final do atendimento, ele vai observar que o calendário está vazio, significando que não fará mais atividades naquele dia. É o momento de ir para casa. Essa mesma rotina é repetida por algum tempo até que ele comece a antecipar a atividade, compreendendo o contexto em que se encontra. Posteriormente, este calendário vai sendo alterado de acordo com as mudanças das ações diárias e nível de compreensão do aluno.

O *caderno de comunicação* é, também, outro recurso importante, considerando que “[...] a comunicação deverá ser propiciada em todas as situações da vida e períodos de desenvolvimento [...]” (MAIA, 2011, p. 302). Este recurso consiste em um caderno utilizado para registrar as atividades realizadas pelo aluno. Este pode ser elaborado pelo estudante surdocego e seu professor, mediante o diálogo e reflexão sobre o que foi realizado, com

quem e onde. Podem ser utilizados figuras, fotos, texturas, escrita (Braille e/ou em tinta), desenhos, pinturas e outras estratégias.

Este recurso promove a organização das ideias, mediante associação entre o que foi vivido, o diálogo e o próprio caderno. Auxilia, ainda, no processo da memória, atenção, reflexão; estimula a comunicação e a organização do pensamento, o que favorece o processo de aprendizagem. Este, também, entretanto, é um recurso relacionado com a sua forma de utilização. Este não se resume na criação de um mero caderno de registro, mas em um recurso pedagógico que seja um meio de se estimular a capacidade do aluno pensar, interagir e aprender. Consiste na possibilidade de facilitar o processo aprendizagem, na qual, para Vygotsky (1989, p. 81),

[...] é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força que direciona seu desenvolvimento, determinando o destino de todo seu desenvolvimento, no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e outras áreas do pensamento.

Assim, por meio do caderno de comunicação, possibilita-se ao aluno surdocego, a ampliação e elaboração de conceitos, favorecendo seu desenvolvimento e consciência. A mediação do professor, contudo, é fundamental e exige um saber específico relacionado às peculiaridades e necessidades de seu aluno.

Também, outros recursos, ditos de alta tecnologia, como o computador, *softwares* específicos de comunicação alternativa ou de voz, podem favorecer o referido processo. Um exemplo disso é a Linha Braille, um *hardware* que exhibe, em Braille, a informação contida na tela do computador, o que permite a utilização do computador. Além desses, existem outros recursos, de baixa e alta tecnologia, todavia, não se objetiva apresentá-los em sua totalidade, e sim aludir a sua existência e referi-los como uma possibilidade, quando do trabalho com o aluno surdocego.

Conforme evidenciamos, os recursos pedagógicos utilizados com o aluno surdocego relacionam-se com o seu nível de compreensão do mundo e com relações que estabelece no lugar onde se encontra. Se isso é observado, os desafios podem ser minimizados, pois no caso, estão relacionados à habilidade de utilização de todo esse material com o aluno surdocego, objetivando sua aprendizagem. Assim, mais uma vez se identifica o papel relevante do mediador, no caso, o professor.

É certo que o processo educacional da pessoa com surdocegueira demanda atendimento específico. Na surdocegueira, observamos que o professor, seja da classe comum ou do atendimento educacional especializado, necessita conhecer e identificar as

especificidades da deficiência, para priorizar o que vai ser trabalhado com seu aluno, adotando estratégias que possibilitem suportes e condições adequadas as suas necessidades para que possa efetivamente aprender.

De acordo com Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p.18), “[...] escolas tradicionais alegam um despreparo para receber pessoas com deficiência visual, auditiva, mental e até física [...]”. Seguindo a linha de pensamento das autoras, se são claras as dificuldades em relação a estas deficiências, muito mais despreparadas estão em relação à surdocegueira, considerando suas especificidades. E se as escolas não estão preparadas, esse desafio cabe a quem? Que possibilidade, de fato, tem o professor para trabalhar com indivíduos surdocegos num ambiente inadequado? Que formação o professor do AEE tem experimentado para desempenhar esse amplo e complexo rol de funções que lhe é atribuído?

Esta reflexão promove também um argumento político, além de educacional. De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2005, p. 67), “[...] pode-se inferir que uma das complexidades da surdocegueira é a falta de oportunidades adequadas [...]”, ou seja, abordagens pedagógicas nos quais sejam priorizados os processos de desenvolvimento da linguagem, da comunicação, orientação e mobilidade, além do acesso a conceitos e conteúdos historicamente constituídos pela humanidade. Que possibilidades são evidenciadas para que o professor do AEE supere os inúmeros desafios perante a inclusão e permanência do aluno surdocego no contexto educacional escolar? Os professores não são sujeitos isolados em sua ação pedagógica necessitam de condições oportunas a sua prática pedagógica.

Teoricamente, a escola regular é um espaço privilegiado de vivências psicossociais, deveras favoráveis ao aluno com surdocegueira; um local onde é possível se estabelecer relações sociais favoráveis à aprendizagem, e consequentemente, à inclusão deste aluno. Para que isso seja efetivado, todavia, se faz necessário um ambiente escolar organizado, incluindo professores com formação adequada para exercer seu fazer pedagógico.

Assim, por compreender que a formação continuada do professor do AEE constitui-se de um importante canal para o processo de inclusão e permanência do aluno surdocego no contexto escolar, este estudo buscou investigar, por meio de estudos de caso, as características da formação continuada do professor do AEE, considerando seus saberes e práticas pedagógicas, entre desafios e possibilidades.

7. PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS

O capítulo da metodologia na pesquisa revela os percursos adotados pelo pesquisador ao longo da investigação, seu planejamento e rigor nesse caminhar, bem como sua base de apoio ao conhecimento científico.

Assim, este capítulo traz os aportes teóricometodológicos com destaque para a natureza e o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica escolhida, bem como os passos adotados para dar respostas às indagações contidas nos objetivos, e que tem, entre outros desafios, o de refletir a complexa relação entre a formação docente e a permanência e inclusão educacional do aluno com deficiência na escola regular.

Conforme já referido, esta investigação teve como objetivo maior *analisar a formação continuada do professor do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta de inclusão educacional e da permanência de alunos com surdocegueira, nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública, no Município de Fortaleza*. Mais especificamente, a proposta da investigação buscou:

- descrever como sucede a formação continuada dos professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo como foco o *Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado do MEC/SEESP*;
- caracterizar a prática do professor do AEE, na sala de recursos multifuncionais inseridas nas escolas pesquisadas;
- identificar o que o docente do AEE considera como saberes relevantes na sua prática profissional com alunos surdocegos;
- conhecer a opinião dos professores do AEE sobre a contribuição, ou não, da formação continuada para a inclusão educacional e permanência de alunos com surdocegueira na escola; e
- estabelecer uma relação entre a opinião dos professores do AEE sobre as contribuições da formação continuada para a inclusão e permanência dos alunos com surdocegueira, e sua com esses estudantes.

Para atender aos objetivos propostos, optamos pela utilização de uma abordagem qualitativa, considerando, primeiramente, algumas características básicas, atribuídas a ela, descritas por Bogdan e Biklen (1994), que refletem, amplamente, o intento desta investigação. Esses autores assinalam que a pesquisa qualitativa é descritiva, sendo

o ambiente natural a fonte direta para coleta dos dados. Consideram, ainda, que, nessa abordagem, há uma relação dinâmica entre o mundo real (objetivo) e o sujeito (com sua subjetividade) que não é reduzida a números ou estatísticas. Para eles, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa. Com efeito, entendemos que a pesquisa qualitativa responde às necessidades desta investigação, uma vez que tencionamos descrever, de forma densa, as situações por nós observadas e interpretadas referidas pelo sujeito da investigação, evidenciando a relação entre estes mundos e sentidos.

Considerando a intenção de analisar a formação continuada do professor do AEE, relacionando-a com os saberes e a sua prática pedagógica, na proposta de inclusão educacional e permanência de alunos na escola, estes saberes e práticas pedagógicas representam o fenômeno a ser observado e o significado em sua relação com a formação continuada desses professores. A análise da formação continuada do professor do AEE ocorreu com base no entendimento da relação que o próprio sujeito, o professor do AEE, faz da sua formação (saberes) com a sua prática pedagógica (vivência na SRM) e a inclusão e permanência dos alunos com surdocegueira no contexto escolar.

Com amparo nesse entendimento, podemos dizer, ainda, que esta pesquisa se caracteriza como um *estudo de caso* (EC), em consonância com o paradigma que norteia essa investigação, o naturalista ou construtivista, também conhecido como interpretativo, cuja principal característica diz respeito à interpretação do fenômeno pesquisado, com suporte na percepção dos agentes envolvidos em um contexto específico. No caso, o fenômeno investigado são os saberes e as práticas pedagógicas, na formação continuada dos professores do AEE para inclusão de alunos com surdocegueira, em contexto específico que é a escola, mais diretamente, a sala de recursos multifuncionais.

A investigação foi definida, então, como exploratória e descritiva, de natureza qualitativa, que optou pelo *estudo de caso* por ser um método de pesquisa que pode ser usado “[...] para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural (ANDRÉ, 2005, p.93); sendo ainda o “[...] *estudo de caso qualitativo* [...] um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola ou de espaços educacionais alternativos” (BANDEIRA, 2006, p. 22). No caso desta pesquisa, identificamos as salas multifuncionais como espaços educacionais alternativos para os alunos com deficiências, considerando que o AEE constitui oferta obrigatória dos sistemas educacionais, embora a participação do aluno seja opção sua, de seus pais ou responsáveis.

Como aporte teórico a esta metodologia, adotamos, especialmente, os estudos de Robert Stake (2007) e Robert Yin (2001), reconhecidos como expertos em *Estudo de Caso*, além de Marli André (2005), que, dentre outros estudiosos brasileiros, desenvolve estudos considerados como referência a subsidiar a compreensão deste método de pesquisa.

Vale ressaltar que Stake (2007) se encontra mais afinado com o paradigma que norteia essa investigação, o construtivista, conforme referido anteriormente. Yin (2001) é, também, contudo, importante referência neste estudo, mesmo sendo considerado pós-positivista. Alves-Mazzotti (2006), ao referir-se aos dois autores, assevera que ambos, apesar de apresentarem algumas diferenças irreconciliáveis, vinculadas aos paradigmas nos quais operam, estão de acordo sobre algumas questões essenciais.

Outros autores, como Bogdan e Biklen (1994, p.89), quando se referem ao estudo de caso, acentuam que “Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para seu primeiro projeto, *um estudo de caso*”. Estes autores, ao associarem o EC como a metodologia mais adotada por pesquisadores iniciantes, por considerar mais fácil o estudo de objeto de pesquisa único, abre um precedente para que se pense esta metodologia, sem relevar sua complexidade e possíveis dificuldades. Stake (2007) e Yin (2001), ao contrário de Bogdan e Biklen (1994), corroboram a ideia da relevância do estudo de caso, atribuindo grande valor à metodologia em virtude da profundidade que se atribui ao estudo.

Para Yin (2001, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para esse autor, da mesma forma que os experimentos, os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações e universos, já que o caso é único. Para Yin (2001), o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não generalizar frequências.

Leciona Stake, entretanto, que o estudo de caso, como metodologia qualitativa de investigação, não está direcionada a obter generalizações, de teorias e nem de frequências, como entende Yin, uma vez que, para esse autor, há preocupações fundamentais com o tratamento estatístico e de quantificações de dados. Na inteligência de Stake, o que importa é a compreensão total do caso específico, sua análise aprofundada, ao defender o argumento de que “os casos particulares não constituem uma base sólida para a generalização de um conjunto de casos, como ocorre com outros tipos de pesquisa” (STAKE, 2007, p. 78). Essa compreensão de Stake, acerca da pesquisa e da metodologia

utilizada, aproxima esse autor do paradigma construtivista, o qual serviu de norte para esta investigação.

O *estudo de caso*, no entendimento de Stake (2007), permite uma análise detalhada e em profundidade de um contexto, observando o dinamismo próprio, possibilitando informações relevantes para a tomada de decisões. Tal compreensão se articula a este estudo, que caracterizou a formação continuada do professor do AEE relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, no âmbito da inclusão educacional e da permanência de alunos com surdocegueira. Stake ressalta, ainda, que

[...] o caso pode ser uma criança. Pode ser um grupo de alunos, ou um determinado movimento de profissionais que estudam alguma situação da infância. O caso é um entre muitos. Em qualquer estudo dado, vamos nos concentrar nesse único estudo”⁶⁸ (STAKE, 2007, p.15, tradução nossa).

Nesse juízo, o *estudo de caso* busca examinar um sistema bem definido como uma pessoa, uma instituição, uma disciplina, um sistema educativo ou qualquer outra unidade social. A unidade/caso escolhida para o estudo está relacionada ao professor do AEE, um indivíduo posto numa situação delimitada, no caso, a sala de recursos multifuncionais, espaço natural de atuação de sua prática. É importante ter em mente a noção de que o referido contexto também exhibe diversas feições que se articulam a esse sistema, definindo entre outras, a situação escolar e as políticas que compõem e norteiam o AEE.

Como modo de ampliar ainda mais o entendimento sobre o *estudo de caso*, ressaltamos o pensamento de André (2005), renomada pesquisadora brasileira que teve sua iniciação “no estudo de caso e na abordagem qualitativa de pesquisa” (ANDRÉ, 2005, p.7), quando aluna de Stake. Ela expressa que acompanhou de perto as críticas e aprofundamentos aos estudos de Robert Stake por volta do ano de 1978 e, no âmbito dessas discussões, foi também aprofundando seus estudos. Atualmente, entretanto, detém-se no estudo de caso do tipo etnográfico.

André (2005), após análise das definições de *estudo de caso* de vários autores, atribui-lhe quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. Para a autora (2005, p.18) a particularidade diz respeito a uma situação ou fenômeno específico, delimitado, para que se investiguem problemas práticos do dia a dia; a descrição refere-se à exposição

⁶⁸ Texto original: “El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en esse uno” (STAKE, 2007, p. 15).

[...] densa do fenômeno, incluindo dados como as normas, costumes e atitudes relacionados ao contexto observado; a *heurística* relaciona-se à descoberta, à nova compreensão sobre o fenômeno estudado; e finalmente a *indução*, que se baseia na descoberta pela lógica indutiva, mais que pela verificação ou hipóteses pré-definidas (MERRIAM citada por ANDRÉ, 2005, p.18).

Nessa perspectiva, a análise da formação continuada do professor do AEE, no que concerne à inclusão e à permanência de alunos com surdocegueira, ocorrerá por intermédio da descrição e análise, pormenorizadas e aprofundadas, desse fenômeno específico investigado, considerando aspectos relacionados à sala de recursos multifuncionais e a sua dinâmica natural, como há pouco referido, mediante a prática docente desse professor. Este estudo procura um novo entendimento sobre o tema, referente à formação continuada do professor do AEE, por meio da inferência dos dados recolhidos e analisados.

Vale ressaltar, ainda, que o *estudo de caso* aqui proposto, é um ‘estudo de caso múltiplo’, considerando que o pesquisador não se concentra em um só caso, mas em dois ou mais (STAKE, 2007). Esse autor refere-se a um mesmo fenômeno investigado em contextos diferentes, mediante realidades diversas. De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p.640-641),

Os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os ‘casos clínicos’ descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo.

Considerando o exposto pela autora citada, o caso pode ser entendido, entre outros, como um grupo social, uma organização, um grupo de profissionais específicos, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação, ou mesmo, toda uma cultura. Referindo-se a essa investigação, os professores do AEE são considerados um grupo de profissionais que atuam mediante funções específicas que lhes foram atribuídas de acordo com as políticas públicas educacionais brasileiras.

Gil (2009, p.52), ao referir-se aos estudos de casos múltiplos, acentua que “são aqueles em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno”. De tal maneira, nesta pesquisa, os casos referem-se a dois professores do AEE (Caso 1 e Caso 2), mediante sua prática docente, na qual investigamos

um dado fenômeno (formação continuada, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas), por intermédio do contato direto com eles (sujeitos/professores do AEE). Esses dois casos foram estudados, considerando a análise do fenômeno em profundidade, o que aconteceu simultaneamente, porquanto os dados foram colhidos num determinado tempo e, em seguida, as análises foram realizadas.

De acordo com o que se propôs neste percurso metodológico, foram mapeadas as escolas e identificados os professores que se constituíram como os sujeitos dessa investigação, além dos caminhos adotados para obtenção das informações necessárias para o alcance do objetivo proposto no estudo, conforme se observamos nos itens subsequentes.

7.1 Locais da investigação e escolha dos sujeitos

Consoante as políticas públicas de inclusão adotadas pelo MEC, desde o ano de 2005 está sendo implantado um programa de apoio ao sistema de ensino, com o intuito de favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola comum, nos estados e municípios do Brasil. Esse programa prevê a instalação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização. Atuam nessas salas, como expediente de efetivar o referido programa, professores do AEE.

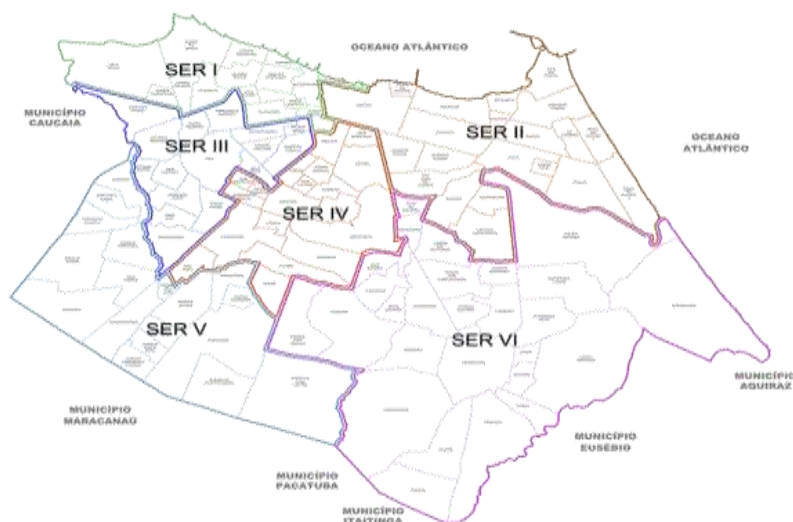
O programa é implantado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, desde o ano de 2007, ao passo que, nas escolas da rede Estadual de Ensino, ainda é um processo muito incipiente, que se deu, de fato, em 2011, de acordo com informações colhidas na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará-SEDUC⁶⁹. A informação de que o AEE foi implantado em 2011 determinou o campo desta investigação às escolas da rede municipal de Fortaleza.

O Município de Fortaleza está dividido, administrativamente, em seis secretarias executivas regionais (SER), conforme está na Figura 10. Cada SER possui administração própria e é composta por um número específico de bairros. Em cada um deles, há certo número de escolas/instituições educacionais que, até 27 de dezembro de 2010, totalizaram

⁶⁹ Setor de Educação Especial, por meio da coordenadora Nara Lúcia dos Santos, em dezembro do ano de 2010.

449 unidades. Dessas (449) somente 88 (19,59%) possuem salas de recursos multifuncionais e, portanto, formam a Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, de acordo com ofício expedido em dezembro de 2010 pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Figura 10: Cidade de Fortaleza e sua divisão administrativa em secretarias executivas regionais. Fortaleza-Ceará, 2011.



Em novembro de 2010, foi feito contato com a SER I, sendo solicitada a relação de alunos com surdocegueira matriculados nas escolas/instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza, por intermédio do Departamento de Ensino desta secretaria regional. Com esses dados, foi elaborado o Quadro 1 para ilustrar os primeiros achados e se visualizar o número de alunos com surdocegueira, matriculados nas seis SER(s) sem, necessariamente, haver a identificação dessa matrícula por salas de recursos multifuncionais, o que fizemos posteriormente.

A terminologia 'instituição', aqui utilizada, se refere a estabelecimentos educacionais conveniados com a PMF, para o atendimento ao aluno com deficiência. No total, são dez instituições conveniadas, sendo uma delas destinada também ao atendimento ao aluno com surdocegueira, que é a Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC). Vale ressaltar que, dentre os serviços prestados pela ACEC, está o AEE, embora não tenha as mesmas características do AEE preconizado pelo MEC. A ACEC funciona com atendimentos exclusivos a pessoas com deficiência visual, surdocegueira e múltipla deficiência (com o comprometimento visual). Desta forma, de acordo com os dados fornecidos pela SER I (Departamento de Ensino), foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 4: Mapeamento dos alunos com surdocegueira, por secretarias executivas regionais do Município de Fortaleza. Fortaleza - CE, 2010 (nov.)

SER(s)	Nº de alunos com SC matriculados em Escolas/Instituições	Nº de Escolas/Instituições com alunos SC matriculados
I	2	1
II	-	-
III	-	-
IV	-	-
V	1	1
VI	-	-
TOTAL	3	2

Notamos, de acordo com o Quadro 4, que apenas nas Secretarias Executivas Regionais I e V foram identificadas escolas/instituições com alunos surdocegos matriculados. Vale salientar que os três alunos relacionados não se configuram como alunos do AEE, considerando a possibilidade de alguns desses não serem atendidos pelo Programa.

No mesmo período (dezembro de 2010), foi encaminhado ofício (Processo Nº 109470/2010) à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, solicitando a relação nominal das escolas/instituições que têm sala de recursos multifuncionais (SRM) e dos alunos com surdocegueira ali matriculados. Ressaltamos que cada escola/instituição possui somente uma sala de recursos multifuncionais (SRM); e ainda que, em cada uma dessas salas, apenas um professor realiza o atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com orientações do MEC, o professor do AEE deve ser lotado na escola e, mais especificamente, na SRM, em dois períodos (manhã e tarde), como forma de atender ao aluno no contraturno, ou seja, no período em que não está em sala de aula comum.

De acordo com dados do Parecer Técnico (Processo Nº 109470/2010 da SMEF), datado de 27 de dezembro de 2010, as seis secretarias executivas regionais apresentam, portanto, 88 salas de recursos multifuncionais, que realizam AEE, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição por secretarias executivas regionais do Município, do número de SRM, por SRM que atendem a alunos SC e número de alunos SC, respectivamente. Fortaleza - CE, 2010 (nov.)

SERES	Nº de SRM	Nº de SRM que atendem alunos SC	Nº de alunos SC
I	14	1 (7,14%)	2
II	16	-	*
III	13	-	*
IV	17	-	*
V	14	-	2
VI	14	-	*
TOTAL	88	1 (1,13%)	4

A SER I possui 14 SRM, nas quais uma (7,14%) tem atendimento a alunos com surdocegueira. Ainda, de acordo com parecer técnico expedido pela SME, os dois alunos identificados na SER I são surdocegos matriculados e atendidos no AEE da EMEIF Associação de Cegos-ACEC, instituição especializada. Assim, o professor que atende a esses alunos no AEE, não sendo de escola comum, não se configurou como público-alvo desta investigação.

Na SER V, foram identificadas também 14 SRM, nenhuma das quais atende alunos com surdocegueira. Dois alunos surdocegos, contudo, foram mapeados na EMEIF Ary de Sá Cavalcante (SER V), escola que não possui SRM.

Em decorrência dos resultados aqui apresentados, ficou explicitada a matrícula de quatro alunos surdocegos, sendo dois em instituição especializada (SER I), que não se configura como *locus* desta investigação, conforme mencionado antes; e dois em escola comum que não possui SRM (SER V).

Com feito, demandamos outras informações através do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado (CREAECE)⁷⁰ em janeiro de 2011, quando realizamos uma visita para solicitar informações sobre a escolaridade de alunos com surdocegueira, uma vez que essa instituição é considerada de referência, ou seja, que dá apoio pedagógico especializado a alunos com deficiência.

Por intermédio da coordenação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), instituição subordinada ao CREAECE, obtivemos a informação⁷¹ de que uma jovem surdocega, aluna da EMEIF Belarmina Campos (SER II), era atendida pelo AEE da referida escola e que os demais alunos surdocegos atendidos pelo AEE do CREAECE, em número de três (n=3), são alunos de escolas especiais como EEF Instituto dos Cegos e Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES).

A EMEIF Belarmina Campos foi referida no parecer técnico da SME como uma escola que tem SRM, portanto, que tem AEE. Não constou nesse mesmo Parecer, entretanto, a matrícula dessa aluna surdocega. Em razão das contradições de informações entre o parecer técnico da SME e aquelas obtidas no CAP e, considerando a possibilidade

⁷⁰ O CREAECE, Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado, é uma instituição pública estadual criada em janeiro de 2010, com o propósito de oferecer serviços de atendimento a pessoas com deficiência, altas habilidades/surpedotação, transtornos de desenvolvimento e formação docente, nas mesmas áreas.

⁷¹ As informações foram colhidas com a coordenadora, do CAP, na época, Professora Norma Matos, em janeiro de 2011.

de existência do AEE a alunos com surdocegueira nas escolas das Secretarias Executivas Regionais I, II e V, visitamos estas SERs, em janeiro de 2011, quando obtivemos as informações que se seguem:

- na SER I, de acordo com informações do seu Departamento de Ensino, ficou confirmada a informação de que os alunos com surdocegueira são matriculados na EMEIF Associação de Cegos do Estado do Ceará, instituição especializada, o que não configura espaço desta investigação;
- na SER II, a EMEIF Belarmina Campos, de acordo com informações da Gestão Escolar, apesar de ter SRM, se encontrava na época, sem professor para o AEE. A aluna identificada, também, não estava sendo atendida por esse serviço em outra escola, em virtude de dificuldades financeiras para seu deslocamento;
- na SER V, por intermédio de seu Departamento de Ensino, foram referidas as escolas EMEIF Jan van Dijk (Escola 1) e EMEIF Hellen Keller (Escola 2)⁷², como escolas que possuem alunos surdocegos matriculados e frequentando o AEE. Vale ressaltar que foram utilizadas essas denominações, como forma de preservar a privacidade das escolas, *locus* de investigação e deixar os sujeitos investigados, os professores, mais livres, em suas falas, durante a entrevista.

De posse dessas informações, foi possível diagnosticar o contexto, e consequentemente, a situação educacional do aluno com surdocegueira, no Município de Fortaleza (Ver APÊNDICE A). No que se refere ao *locus* de investigação, de um total de 88 escolas/instituições identificadas que possuíam AEE, somente três (3,4%) delas atendiam alunos com surdocegueira. Considerando que entre as três, uma era escola/instituição especializada, não configurando, portanto, espaço desta investigação, em virtude de ser uma escola especial, sobraram duas escolas ou dois casos para procedermos a investigação.

Assim, o *locus* de investigação foi, primeiramente, em duas escolas e, consequentemente, dois professores. Ao realizar contato com os docentes do AEE das duas escolas, para apresentação da investigação, as escolas e EMEIF Jan van Dijk e EMEIF

⁷² Para denominar as escolas optamos por utilizar nomes fictícios, fazendo uma alusão a Jan van Dijk (importante estudioso na área da surdocegueira) e Helen Keller (surdocega que veio a se tornar escritora, conferencista e desenvolveu extenso trabalho em favor das pessoas com surdocegueira) com vistas a não identificar a unidade escolar, a bem da ética científica.

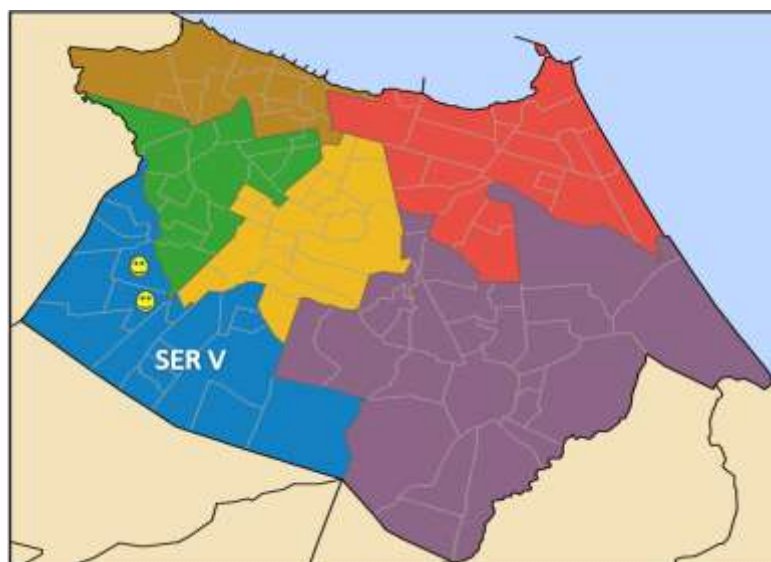
Hellen Keller confirmaram a existência desses alunos e o interesse, também, em participar da pesquisa.

Quanto à escolha dos professores, como sujeitos da investigação, outros critérios foram considerados, como:

- atuar no AEE, nas SRM, em 'escolas comuns' da Rede Pública Municipal de Fortaleza;
- desenvolver práticas de atendimento especializado com alunos com surdocegueira;
- ter uma atuação, nessa área por, no mínimo, um ano; e
- disponibilizar-se a participar da pesquisa.

Assim, com os sujeitos identificados, delimitamos o campo desta busca, considerando que os professores, identificados e contatados, atenderam aos critérios pre-estabelecidos. São professores do AEE pertencentes a escolas comuns: EMEIF Jan van Dijk e EMEIF Hellen Keller e, localizadas na SER V, conforme mostra a Figura 11:

Figura 11: Cidade de Fortaleza e sua divisão administrativa em secretarias executivas regionais, ressaltada a procedência das escolas/professores a serem investigados na SER V. Fortaleza-Ceará, 2011.



7.2 Instrumentos e coleta dos dados

Depois de realizada a delimitação do espaço (*locus*) e dos sujeitos a investigar, este item se detém na escolha e explicitação dos instrumentos de coleta de dados para o estudo de caso múltiplo.

O estudo de caso possibilita a utilização de uma pluralidade de procedimentos para a coleta de dados (YIN, 2001; VENTURA, 2007; GIL, 2009). Nesta investigação, os instrumentos selecionados e, que se constituíram como os mais adequados para obtenção dos dados que atenderam aos objetivos propostos no projeto foram: o documento, o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada.

A pesquisa em documentos foi realizada no projeto político pedagógico do Curso de Especialização em AEE, com o intuito de subsidiar a descrição do processo continuado de formação dos professores do AEE da Rede Municipal de Fortaleza tendo como foco o *Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado*⁷³ do MEC/SEESP, o que veio privilegiar um dos objetivos desta investigação.

Foram consultados, o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008); o Decreto nº 6.571/2008 (MEC/SEESP, 2008), que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único da Lei 9.394/1996, que acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007; e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade da educação especial.

A consulta a esses documentos oficiais se justificou pelo fato de serem fontes de dados tradutores das intenções das políticas educacionais que norteiam a educação inclusiva no Brasil e, mais especificamente, orientam a formação docente do sujeito desta investigação. A leitura e análise dessas fontes possibilitaram a interpretação do que é preconizado pela União e, conseqüentemente, pelo Estado do Ceará e Município de Fortaleza, no que respeita à formação docente do professor do AEE. Assim, foi possível estabelecer - o que podemos assinalar como uma triangulação entre o que é previsto na lei (documentos consultados) acerca da formação do professor do AEE - o Curso de Especialização em AEE e a opinião dos professores do AEE sobre, no caso, o contributo dessa formação para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola comum.

Outro instrumento utilizado foi o questionário fechado (APÊNDICE B), que buscou identificar o sujeito a ser pesquisado, quanto às características, que levaram em conta gênero, faixa etária, contato, local e turno de trabalho, vínculo institucional; além de

⁷³ O Curso de Especialização em AEE, *lato sensu*, é parte do programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, instituído pelo Programa de Formação Continuada do MEC/SEESP (2009/2010).

aspectos ligados à sua experiência profissional; formação docente (inicial e continuada); tipos de deficiências nas quais atua no AEE; tempo de docência, no AEE, com alunos surdocegos; e ainda, a aceitação de participação nas fases posteriores do estudo. Este instrumento teve como objetivo nos aproximar, na qualidade de investigadora, do *locus* da pesquisa e do provável pesquisado, pois permitiu esboçar um desenho inicial do perfil dos sujeitos participantes da investigação. Visou também à caracterização desse sujeito, com o objetivo de responder aos critérios de sua inclusão no estudo, bem como contribuir para enriquecer os dados obtidos quando da observação e da entrevista. Este questionário foi por nós aplicado nos dias 26 e 27 de junho de 2011.

A observação foi utilizada como uma técnica que "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos" (MINAYO, 2009, p. 59). Por meio dessa estratégia, promovemos um contato pessoal com o campo de investigação e com o objeto pesquisado, tendo sido um momento significativo de aproximação pesquisadora - objeto de pesquisa.

As observações desta investigação caracterizaram-se como diretas, pois registradas no contexto natural do sujeito, a sala de recursos multifuncionais, espaço cotidiano do professor do AEE. Foram observações abertas, considerando que a observadora "[...] é visível aos observados que sabem que estão sendo objetos de uma pesquisa" (VIANA, 2003, p.18-19) e, mais do que isso, os professores do AEE, concordaram com a investigação realizada.

Foi uma observação sistemática, na qual elaboramos roteiro (APÊNDICE C e D) prévio que norteou a referida observação, pois "Nesta modalidade de estudos, o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade, da organização ou do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos" (GIL, 2009, p.73). Assim, com os objetivos da investigação bem definidos, foi-nos possível elaborar um roteiro de observação que contemplasse os referidos objetivos.

É importante assinar que "a observação é uma das mais importantes fontes de informações qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência" (VIANA, 2003, p. 12). Com efeito, entendemos que a observação teve importância fundamental neste estudo, uma vez que nos permitiu "identificar e obter evidências com relação aos motivos pelos quais os indivíduos escolhem e adotam caminhos, embora muitas vezes não tenham consciência, do que orienta sua escolha ou seu comportamento" (LAKATOS e MARCONI, 1996, p.79). Esta evidencia observada possibilitou a aquisição de situações relacionadas à

atuação profissional do professor do AEE, relacionando-a com os saberes docentes ante a proposta de inclusão e a permanência de alunos com surdocegueira no contexto escolar.

Pensando assim, a observação foi desenvolvida de duas formas: do contexto escolar e da prática. Para essas observações elaboramos dois roteiros (APÊNDICES C e D). A primeira observação (do contexto escolar) teve um roteiro composto por duas partes e foi registrada de forma descritiva. A primeira parte, contendo o nome da escola e data da observação, teve a finalidade de identificar o *locus* da investigação e o período de realização dessa atividade. A segunda teve a função de identificar o número de alunos e professores, as características gerais da escola, seus espaços e equipamentos de lazer, acessibilidade arquitetônica, salas de aula comuns, sala de recursos multifuncionais, sala de multimeios e/ou biblioteca, espaços para atividades socioculturais, sala dos professores, laboratórios, refeitórios, banheiros, além do entorno da escola e acessibilidade de transporte e vias até a referida escola.

A observação do contexto escolar serviu como base de aproximação ao sujeito e ao conhecimento do contexto ou *locus* da investigação, considerando que o espaço físico-social e cultural da escola é um fator importante de inclusão, pois entendemos que ele contribui, também, com a permanência do aluno, bem assim, com a atuação mais apropriada do professor, junto a esse aluno.

Em seguida, agendamos as observações da prática (APÊNDICE D), junto aos professores de AEE, realizadas por nós. Essas observações foram registradas descritivamente e, também, por fotos e filmagens, como expediente para possibilitar uma análise em profundidade do que foi observado. Por meio destes recursos, é possível rever situações consideradas significativas para análise. As fotografias e filmagens foram autorizadas pelos professores do AEE, sujeitos da investigação, e pais dos alunos surdocegos (APÊNDICES E e F).

Estas observações foram em número de cinco, com cada professor, por ocasião do atendimento ao aluno com surdocegueira, totalizando dez (n=10). Vale ressaltar que em pesquisa em andamento, da qual também participamos intitulada “A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária”⁷⁴ usamos como

⁷⁴ A pesquisa em desenvolvimento, “A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária” agrega integrantes dos grupos de pesquisa “Educação, Cultura Escolar e Sociedade” (UECE/CED), “Educação e Saúde Coletiva” (UECE/CCS) e “Saber e Prática Social do Educador” (UFC/FACED). Esse estudo refere a relação entre ensino e pesquisa na prática docente nos cursos de graduação no âmbito da universidade pública, constituindo-se como um desdobramento de investigações empreendidas pelos pesquisadores desses grupos (Disponível em: < <http://educas.com.br/blog/>>. Acesso em 15 nov. 2011).

parâmetro para estabelecer o número de observações realizadas na sala aula, a unidade didática. Considerando que no AEE não existe unidade didática, optamos, nesta investigação, por um quantitativo de cinco observações, por entendermos que, nesse tempo, é possível verificar situações significativas para o estudo. Esse quantitativo de cinco observações foi estabelecido, também, com base na experiência que reunimos em relação ao AEE. Este marco de observações, entretanto, poderia ser modificado de acordo com as nossas necessidades e as da professora do AEE.

Estas observações aconteceram em conformidade com o planejamento e agenda do sujeito investigado (professor do AEE), não interferindo nos atendimentos realizados por esse profissional e favorecendo a fidedignidade do observado. Optamos assim, pelo fato de esta fase anteceder à entrevista, com o objetivo de possibilitarmos visão e análise do contexto de forma desprovida da fala do professor a ser observado.

Os dados coletados, quando das observações, foram utilizados para analisar a prática do professor do AEE e facilitar o entendimento da mensagem posta na fala das professoras de AEE, por meio da entrevista. Além disso, subsidiaram o estabelecimento da relação entre a prática e o discurso dos professores do AEE sobre as contribuições da sua formação continuada e sua atuação com alunos surdocegos.

Assim, em fase posterior ao término das observações, aplicamos outro instrumento escolhido para coleta dos dados da pesquisa sob relatório, que foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE G). As entrevistas, realizadas com os dois professores do AEE investigados, foram gravadas em aparelho de áudio digital, visando à captação de todas as informações orais. Posteriormente, estas foram transcritas do código oral para a codificação escrita, buscando a fidelidade maior possível das informações. Esse instrumento objetivou relacionar a opinião do professor sobre a formação continuada e sua atuação na sala de recursos multifuncionais, com vistas à inclusão e à permanência de alunos com surdocegueira.

Mais especificamente, a entrevista consistiu em um importante subsídio para a obtenção dos dados referentes aos seguintes aspectos: análise da formação continuada do professor do AEE; caracterização da prática desse profissional; saberes que estes professores utilizam e/ou afirmam como relevantes na sua prática, com alunos surdocegos para inclusão e permanência na escola; e, finalmente, como relacionam sua formação à inclusão e à permanência desses alunos na escola.

Na entrevista, do tipo semiestruturada, o informante teve a possibilidade de relatar sobre sua formação continuada e prática docente, relacionada ao atendimento aos

alunos com surdocegueira. A utilização desse instrumento também esclareceu a respeito de situações identificadas nas observações, realizadas por ocasião do AEE, a alunos com surdocegueira, que não foram por nós bem compreendidas.

Estes esclarecimentos se configuraram, portanto, como forma privilegiada de relação entre o sujeito investigado e o pesquisador. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), esse tipo de entrevista "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" no decorrer da aplicação. A entrevista semiestruturada também tem como premissa alguns questionamentos básicos de interesse da pesquisa e, em seguida, oferece a possibilidade de novas interrogações de acordo com as respostas do entrevistado.

Considerando que a multiplicidade de dados contribui para a riqueza das análises e, portanto, amplia o conhecimento dessa realidade, empregamos: o documento, o questionário, a observação, bem como a fala dos sujeitos (professores de AEE) para uma contraposição, visando à complementaridade de dados, também teóricos, que buscaram a caracterização da formação continuada do professor do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais. Os registros realizados serviram de contraponto e enriquecimento das entrevistas, em uma atitude de triangulação no sentido da pesquisa qualitativa, não para se opor ou ratificar os dados, mas para enriquecê-los e clarear o entendimento.

7.3 Procedimentos de análise dos dados

A fase da investigação denominada de análise apresenta, em conformidade com Minayo (2009), finalidades básicas com a compreensão dos dados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo às questões. Ressaltamos ainda, a ampliação do conhecimento sobre o assunto de interesse, articulando-o ao contexto em foco. A contribuição do *estado da questão* para este estudo, desenvolvido no capítulo 3, foi se tornando mais evidente nesta fase, quando os dados, uma vez organizados, possibilitaram discussões pertinentes e significativas, antevendo encaminhamentos para o capítulo das considerações finais.

Os procedimentos realizados após a coleta dos dados tiveram por amparo diferentes estratégias, de acordo com as finalidades de utilização de cada instrumento. Os dados coletados por meio do questionário e da observação foram analisados de forma detalhada. Inicialmente, como uma pré-análise, fizemos várias leituras para a sistematização

das ideias inseridas nos apanhados. Os resultados foram organizados em quadros, favorecendo suas análises.

Por motivos éticos foram adotados nomes fictícios para os *locus* da investigação, conforme foi referido. Pelo mesmo motivo, as professoras foram denominadas Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2). De tal modo, foi possível preservar a identidade das escolas e dos professores investigados.

Assim, foram sistematizados os referidos achados, visando as suas análises, conforme se segue:

- Caso 1 – Escola: EMEIF Jan van Dijk; e professora do AEE: Professora 1 (P1);
- Caso 2 – Escola: EMEIF Helen Keller; e professora do AEE: Professora 2 (P2).

É importante assinalar que, quanto aos documentos pesquisados e referidos na metodologia, suas informações foram utilizadas para subsidiar as reflexões teóricas desenvolvidas no capítulo 5 deste estudo. Com relação, mais especificamente, às informações coletadas no PPP do Curso de Especialização em AEE, estas foram organizadas e categorizadas para serem analisadas juntamente com os dados oriundos das entrevistas e observações (Observação II).

De tal maneira, dentre os procedimentos metodológicos adotados nesse ensaio, como expediente para analisar os dados, foi empregada a categorização, e esta se refere a “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1979, p.117). Assim, como base de análise do que objetivamos nesta investigação, os dois estudos de caso, *a priori*, definimos as seguintes categorias analíticas: formação continuada, especialização em AEE, função do AEE, prática pedagógica, saberes docentes, inclusão e permanência.

Estas categorias foram analisadas com suporte no *Software QSR Nvivo 9*⁷⁵, um programa para análise qualitativa de dados que se fundamenta “[...] no princípio da codificação e armazenamento de textos em categorias específicas” (GUIZZO; KRZIMINSKI;

⁷⁵ O Qualitative Solutions Research Nvivo 9 é versão atualizada de outro (QSR Nvivo 2.0) desenvolvido pela Universidade de La Trobe, Melbourne. Esses programas tiveram como precursores o *software* NUD*IST, lançado na mesma Instituição.

OLIVEIRA, 2003). Este programa auxilia na organização e exploração das informações e categorias, favorecendo a análise.

Com efeito, inicialmente, foi feita a leitura detalhada do material coletado, no caso, a entrevista, as observações (Observação II) e o documento (PPP do Curso de Especialização em AEE). Em seguida, esses dados foram importados, ou seja, inseridos como fontes no Nvivo 9. Por intermédio de novas leituras das fontes, do recorte e agregação de trechos desses dados, efetuamos a categorização, que o programa denomina de codificação. As categorias, denominadas “nós”⁷⁶, deram origem a 17 subcategorias (sub nós), conforme a seguir:

Quadro 6: Categorias e subcategorias analíticas originadas do material coletado por meio da utilização do QRS Nvivo9.

CATEGORIA	SUB CATEGORIA
Formação continuada	Busca pela formação
	Concepção do professor do AEE
	Lacunas na formação continuada
Especialização em AEE	Metodologia, conteúdos e saberes
	Opinião do professor sobre curso de especialização em AEE
	Necessidade de novas formações
Função do AEE	Opinião do professor
Prática pedagógica	Dificuldade na prática
	Recursos pedagógicos
	Estratégia de atendimento
	Parcerias
	Planejamento
	Atuação adequada com aluno surdocego
Saberes docentes	Saberes que julgam ter (ou não)
	Saberes relevantes para prática com aluno surdocego
Inclusão	Diferentes concepções sobre inclusão
	Dificuldades para inclusão
Permanência	

Fonte: elaboração própria.

Finalmente, a análise foi feita com base nas categorias e subcategorias geradas pelo QSR Nvivo 9, exportadas para pastas do programa Office World 2007, onde foram lidas, examinadas e analisadas. De posse dos achados, não buscamos uma coerência sistêmica ou linear entre teoria e prática, para não cair numa perspectiva positivista, e sim construtivista. Os dados e a atribuição de significação destes, articulados às discussões teóricas do estudo, possibilitaram elaborar reflexão, argumentação e análise acerca do problema investigado, com encaminhamentos para as considerações finais.

⁷⁶ “nós” é a tradução de nodes, em inglês.

7.4 Questões éticas

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), por meio do Processo de Nº. 11042184-1, sendo o projeto considerado bem estruturado e, também, relevante. Assim, antes da entrada no campo, foram tomados alguns procedimentos éticos e deontológicos, como:

- envio de ofício à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, solicitando a realização da pesquisa nas escolas deste município; e
- apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dirigido aos professores e pais de alunos participantes da pesquisa, para autorização de utilização de suas informações e uso de imagens, por meio de fotografias e vídeos (APÊNDICES E e F).

Importa referir que esta pesquisa incorporou os referenciais básicos da Bioética (autonomia, não maleficência, beneficência e justiça), preconizados pela Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde – MS/Brasil, indicados para a realização de investigações *in anima nobili* (com seres humanos).

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados no questionário e na observação I foram essenciais para obtermos as primeiras impressões sobre o sujeito investigado e o conhecimento sobre o *locus* da investigação. Esses dados formaram uma base para as análises posteriores dos achados, oriundos da aplicação dos demais instrumentos. Esta base complementa e enriquece as considerações e reflexões. Foram organizados para análise em dois itens: o primeiro, que trabalha a caracterização dos sujeitos da pesquisa, as duas professoras; e o outro, que apresenta e comenta sobre os espaços ou *locus* de investigação, que são as duas escolas.

Os dados resultantes da observação II, da entrevista e ainda do PPP do curso de especialização em AEE, foram organizados em categorias ou “nós” e proporcionaram o reconhecimento de 17 subcategorias, que foram analisadas obedecendo a uma ordem de apresentação das sete categorias maiores como: formação continuada, especialização em AEE, função do AEE, prática pedagógica, saberes docentes, inclusão e finalmente, permanência.

Os itens a seguir apresentam as análises dos primeiros achados.

8.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Em razão do que foi identificado no questionário aplicado aos professores do AEE, foram elaborados dois quadros. O primeiro, o Quadro 7, mostra o perfil desses sujeitos e diz respeito aos seguintes dados pessoais: nome adotado (fictício), sexo, idade, escola (fictício) regime de trabalho na escola, experiência profissional, tempo de atuação no AEE, carga horária nessa função, tipos de deficiência a que atende no AEE, tempo de atuação com aluno surdocegos e outras atividades profissionais.

Quadro 7 – Perfil dos professores sujeitos da investigação, segundo as variáveis pesquisadas. Fortaleza - CE, 2011 (jun.)

Descrição	Caso 1	Caso 2
Nome	Professora 1 (P1)	Professora 2 (P2)
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	Entre 36 e 40 anos	Entre 46 e 50 anos
Formação inicial	Graduação: Pedagogia	Graduação: Pedagogia
Escola	EMEIF Jean Van Dijk	EMEIF Helen Keller
Regime de Trabalho	Efetivo - 40 horas	Efetivo - 40 horas
Experiência profissional	9 anos de magistério (2 anos na Sala de Apoio)	20 anos de magistério (2 anos na sala de apoio)

Tempo de atuação na SRM (AEE)	3 anos	2 anos
Carga horária na função	40 horas semanais	40 horas semanais
Tipos de deficiência que atende no AEE	Intelectual, visual, física, auditiva e surdocegueira.	Deficiência intelectual, visual (baixa visão), surdocegueira e Síndrome de Down.
Tempo de atuação com aluno Sc	1 ano e 8 meses	2 anos
Outras atividades profissionais	Não tem	Não tem

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os dados deste quadro, as duas professoras são adultas ainda jovens, com formação em Pedagogia. Trabalham em regime efetivo, com 40 horas semanais, atuando no AEE, nas salas de recursos multifuncionais, em ‘escolas comuns’ da Rede Pública Municipal de Fortaleza. As 40 horas semanais possibilitam um envolvimento maior com o trabalho, em virtude de não realizarem outras atividades profissionais paralelas a esta função. Além disso, o professor do AEE dispõe, em sua carga horária semanal, de oito horas para realização de cursos e planejamentos. Essa disposição é dada pela SME e, de acordo com o observado no contexto das SRMs, o professor utiliza esse tempo em cursos ofertados pelo MEC, pela SME, pela SER, ou mesmo por instituições especializadas, como o CREAEC⁷⁷, no caso, por iniciativa própria.

As duas professoras possuem também experiência docente significativa. No Caso 1, a professora está no magistério há nove anos, atuando por três anos na sala de recursos multifuncionais; no Caso 2, a professora possui 20 anos de experiência profissional, estando por dois anos na sala de recursos multifuncionais. Vale ressaltar que estas professoras passaram outros dois anos na Sala de Apoio⁷⁸, o que reflete a atuação profissional com o aluno com deficiência, bem como a disposição ou interesse das professoras para o trabalho com alunos com deficiências. Esse interesse denota um aspecto positivo para atuação do professor, na área da deficiência sensorial, que requer “(...) disponibilidade para o outro e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios” (MASINI, 2002, p. 79). Estar disponível à aprendizagem de mais saberes pode ser considerado como um fator facilitador do processo de formação continuada do professor, considerando que a predisposição para outros conhecimentos é o primeiro passo nessa formação docente.

⁷⁷ O Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado (CREAEC) oferece cursos gratuitos a profissionais e familiares, nas áreas das deficiências visual, auditiva, intelectual e surdocegueira; além de altas habilidades e superdotação.

⁷⁸ A Sala de Apoio era um espaço, da escola comum, onde o aluno com deficiência tinha acesso à educação e a equipamentos especializados, onde se disponibilizavam um currículo adaptado e os recursos centrados nas diferentes áreas de deficiência.

Em relação ao desenvolvimento de práticas de atendimento educacional especializado com alunos com surdocegueira, a P1 tem um ano e oito meses de experiência com seu aluno surdocego, e a P2 atende esse aluno há dois anos, o que também demonstra um tempo expressivo que traduzimos em experiência significativa nessa área específica.

As professoras têm formação em Pedagogia, com especialização em Educação especial, tendo ainda, a P1 especialização em Metodologia do Ensino Superior. Os dados relacionados à formação continuada desta professora são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Formação continuada da P1(Caso 1), em nove anos de magistério. Fortaleza – CEARÁ, 2011.

Curso – Tipo e Título	Carga horária	Curso relacionado ao AEE	Curso relacionado à Sc	Iniciativa pessoal
Especialização em Educação especial	360 h/a	X	X	X
Metodologia do Ensino Superior	360 h/a			X
Especialização em AEE	360 h	X (em conclusão)	X	
Libras (Mod I)	60h/a	X	X	X
Libras (Mod II)	60h/a	X	X	X
Curso de Formação Continuada em Deficiência visual e surdocegueira	180 h/a	X	X	X
AEE em libras	60h/a	X	X	X
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	180 h/a			
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa	80 h/a			

Fonte: elaboração própria.

Observamos que, do total de cursos (n=9), que a professora realizou 66,66% (n=6) estão relacionados ao AEE e igualmente à surdocegueira. Ressaltamos, também, que, dos cursos relacionados à surdocegueira (n=6), 83,33% (n=5) foram de iniciativa pessoal e que apenas 16,66% (n=1) provieram de programas de incentivo profissional. Esse dado demonstra o interesse da professora em referência à sua formação continuada voltada ao atendimento de alunos com surdocegueira. A participação em cursos dessa natureza proporciona conhecimentos e habilidades para lidar com o atendimento a esse aluno. Esse dado é importante para a pesquisa, pois permite constatar que a professora é formada para o desempenho do AEE e ainda que esta formação é buscada pela própria docente.

No que se refere à P2, caso 2, seguem os dados organizados e apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Formação continuada obtida pela P2 (Caso 2), em 20 anos de magistério. Fortaleza, Ceará, 2011.

Curso – Tipo e Título	Carga horária	Curso relacionado ao AEE	Curso relacionado à Sc	Iniciativa Pessoal
Especialização em Educação especial	360 h/a	X	X	X
Especialização em AEE	360 h	X (em conclusão)	X	
Libras (Mod I)	60h/a	X	X	X
Libras (Mod II)	60h/a	X	X	X
Libras (Mod III)	60h/a	X	X	X
Curso de Formação Continuada em Deficiência visual	110 h/a	X	X	X
Tecnologia Assistiva	180h/a	X	X	X
Atendimento ao aluno surdo	60h/a	X	X	X
Surdocegueira	60h/a	X	X	X
Escola que protege	20 h/a			
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa	80 h/a			

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o Quadro 6, do total de cursos (n=11), que a professora realizou, 81,81% (n=9) estão relacionados ao AEE e igualmente à surdocegueira. Evidenciamos, também, que, dos cursos relacionados à surdocegueira (n=9), 88,88% (n=8) tiveram iniciativa pessoal e apenas 1,11% (n=1) proveio de programas de incentivo profissional.

Esse dado demonstra o interesse também da professora (Caso 2) em sua formação continuada voltada ao atendimento de alunos com surdocegueira. Assim, é notável o fato de que as duas professoras demonstraram interesse em investir em sua formação continuada, o que pôde ser considerado uma evidência da necessidade sentida por elas por uma formação que supra as demandas de suas práticas, em relação ao AEE. Esse fato sugere lacunas na formação docente, ao mesmo tempo em que indica a complexidade da ação docente com o aluno surdocego.

8.2 Caracterização dos espaços de investigação

Quanto ao *locus* da investigação, as duas escolas pesquisadas estão localizadas na SER V, em dois bairros distintos, na periferia de Fortaleza. Estes bairros foram, identificados, em uma pesquisa⁷⁹, como bairros onde

A violência e a criminalidade urbanas são fenômenos cada vez mais visibilizados pelo crescimento do número de ocorrências criminais efetivas. [...] Este processo culmina com a precarização desses espaços em relação à moradia e investimentos em infraestrutura, transporte público, entre outros serviços essenciais [...] (ALMEIDA, BRASIL e FREITAS, 2011, p. 5-6).

O contexto onde se encontram as escolas revela as condições sociais com que se deparam os alunos. As características deste meio denotam problemas que vão repercutir nas relações com o outro, refletindo, assim, na primeira forma de exclusão que mostram – a social.

Mediante a observação I, que teve como objetivo caracterizar o contexto da escola foi possível identificar alguns aspectos considerados relevantes para a investigação, que apresentamos divididos em três partes, como: a caracterização do espaço escolar (com relação às salas de aula, SRM, biblioteca, sala dos professores, sala da coordenação, laboratórios, diretoria, cozinha, refeitório, banheiros, espaços de lazer e depósitos); os equipamentos (pedagógicos e de lazer); além do contingente de alunos e professores. Assim, o observado foi organizado e explicitado no Quadro 7.

Quadro 10 – Características das escolas, *locus* de investigação. SER V. Fortaleza - Ceará, 2011.

	ESCOLA - Caso 1	ESCOLA- Caso 2
Características gerais da escola	“Padrão MEC”; com um considerável espaço de área construída e área livre; arborizada; possui rampa na entrada; com 18 salas de aula arejadas; biblioteca; quantitativo de 1100 alunos e 53 professores; laboratório de informática; secretaria; almoxarifado; diretoria; sala de professores; sala de coordenação; espaço coberto para recreio (pátio); refeitório; cozinha com despensa e depósito; dois banheiros para funcionários/professores e seis banheiros para alunos. Tem dois	Não foi construída nos padrões MEC; possui pequeno espaço e não é arborizada. Rampa na entrada; 15 salas de aula; biblioteca; quantitativo de 913 alunos e 44 professores; laboratório de informática (não funciona porque está sem professor) e coordenação pedagógica num mesmo espaço; secretaria, direção; sala de professores; sala de coordenação; espaço coberto para recreio (pátio); cozinha pequena; dois banheiros para alunos e dois para funcionários/professores. Tem um

⁷⁹ Realizada por pesquisadores da UECE (Professores Glauciria Mota Brasil, Rosemary de Oliveira Almeida, Geovani Jacó de Freitas) e UFC (prof. César Barreira) com recursos da Guarda Municipal e Defesa Civil de Fortaleza e da Secretaria Nacional de Segurança Pública-SENASP do Ministério da Justiça-MJ, 2009-2010.

	bebedouros e merenda escolar. Possui rampas na entrada.	bebedouro e merenda escolar.
Espaços e equipamentos de lazer	Amplios espaços, com áreas verdes, estado conservação inadequado; pátio coberto grande com um palco a frente. Não tem quadra de esportes; tem um pequeno campo de futebol. Dentre os equipamentos, ressalta-se o parque Infantil de madeira.	Tem quadra poliesportiva descoberta; um campo e dois pátios cobertos (um para o ensino fundamental e outro para educação infantil); um parquinho de madeira que é destinado à educação infantil. Os equipamentos de lazer são novos e em bom estado de conservação.
Acessibilidade na escola	Rampas, no espaço inferior do piso, mas não há uma rampa que dê acesso ao piso superior; elevador para cadeira de rodas, sem condições de uso (utilizado como depósito); portas largas; não possui pisos táteis. 2 banheiro dos alunos adaptados.	Rampas por todo o espaço escolar, adaptadas sob orientação da professora do AEE. Não possui pisos, elevadores, sinalização, portas alargadas ou banheiros adaptados.
Acessibilidade da sala de aula comum	Salas amplas, arejadas e com portas adaptadas, com exceção de duas.	Salas pequenas, com ventiladores e algumas com ventilação natural, sem adaptação
Características da SRM	Sala climatizada (ar-condicionado pequeno e dois ventiladores) com iluminação adequada e amplo espaço físico. Dois armários: um grande de parede com os jogos e brinquedos expostos e outro de aço com as pastas dos alunos, avaliações e documentos, além de outros recursos pedagógicos.	Sala pequena (em torno de 3x3m), climatizada (ar condicionado), com iluminação adequada. Um armário de aço e uma estante com jogos e brinquedos expostos. Nas paredes recursos produzidos pela professora do AEE para utilização em suas aulas.

Fonte: elaboração própria.

Desta forma, de acordo com a observação realizada nas escolas, identificamos o contexto em que se encontram inseridas as professoras do AEE, sujeitos dessa pesquisa, e os alunos surdocegos. As duas escolas são localizadas em bairros que demonstram difíceis condições socioeconômicas, com características comuns a outros bairros periféricos de Fortaleza. São escolas de ensino infantil e fundamental que funcionam nos turnos manhã e tarde, e à noite com educação de jovens e adultos (EJA).

No Caso 1, apesar de a escola ter sido construída dentro dos padrões MEC, demonstra não ter manutenção adequada em alguns equipamentos, como os parques, que se encontram sem condições de uso, e o elevador, utilizado como depósito. Também existem rampas no primeiro pavimento e no segundo, mas não há rampas que interliguem os dois andares. A SRM, onde é realizado o AEE, fica no pavimento térreo, bem próximo à entrada da escola.

No Caso 2, as rampas foram adaptadas de acordo com as sugestões da professora do AEE. Estas foram construídas sem a orientação e supervisão de um engenheiro, não seguindo as normas de acessibilidade previstas na legislação e, portanto, apresentando um declive inadequado. As portas não seguem os padrões de acessibilidade,

dificultando o trânsito de cadeiras de rodas. Da mesma forma, as salas de aula observadas no Caso 2, não são adaptadas, assim como os banheiros, diferentemente do Caso 1, que apresenta salas de aula e banheiros adaptados. A SRM, no caso 2, fica bem próxima à entrada da escola. Foi um pequeno espaço adaptado para a realização do AEE, por meio de uma divisória.

De acordo com o que foi observado, a escola construída dentro dos padrões MEC (Caso 1) demonstra ter maior acessibilidade, no entanto, a falta de manutenção das instalações e equipamentos inviabiliza essa mesma acessibilidade, aproximando sua realidade à mesma condição da outra escola.

Vale ressaltar que a acessibilidade nos espaços escolares é importante para a inclusão e, mais especificamente, para a permanência do aluno com deficiência no meio escolar. O fato de o aluno poder exercer seu direito de ir e vir, de forma autônoma, estimula a permanência nesse espaço e, mais do que isso, sua participação na comunidade escolar. Os espaços de lazer e sua utilização, pelo aluno surdocego, vão motivá-lo a querer ir e permanecer nesta escola e não em outra. No Caso 1, os espaços de lazer são amplos e arejados, embora não haja uma boa preservação do parque de madeira; já as áreas verdes são limpas e bem cuidadas. No Caso 2, apesar dos “parquinhos” de madeira estarem bem preservados, estes são destinados apenas às crianças da educação infantil. Então o espaço de lazer, no Caso 2, resume-se a uma quadra poliesportiva descoberta, um campo e dois pátios cobertos.

Em relação à SRM, em ambos os casos, as escolas apresentam os mesmos mobiliários e recursos didáticos e são devidamente iluminadas e climatizadas, mas o espaço físico da sala de recursos multifuncionais da Escola 2 (Caso 2) foi um espaço adaptado, conforme referido. Como esta escola não dispõe de espaço livre para que se construa outra SRM, o AEE funciona num espaço muito pequeno, o que limita a realização de atividades mais dinâmicas, que incluam a movimentação ou o atendimento em pequenos grupos.

Com efeito, mediante observação intitulada ‘observação I’, foi possível conhecer de maneira geral o contexto da investigação, o que subsidiou as outras observações e análises realizadas posteriormente.

8.3 Categorização analítica dos dados coletados na observação II e entrevista

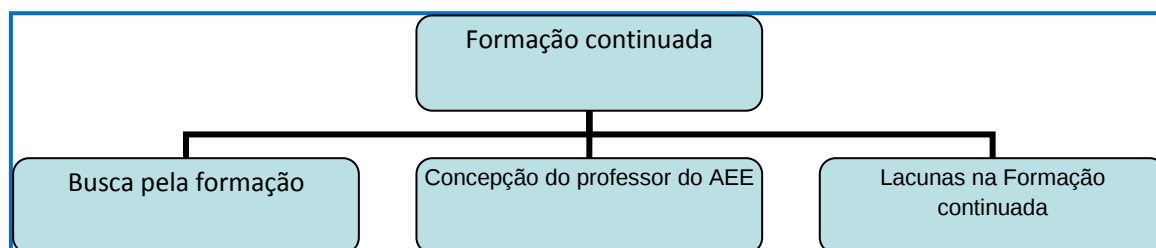
A análise dos dados, realizada por categorias, gerou as subcategorias. Estas foram analisadas dentro de sua categoria de origem ou 'nós', conforme denominadas pelo suporte do *Software QSR Nvivo 9*, já assinalado. Vale ressaltar que as falas das professoras do AEE foram transcritas e, visando a maior clareza no texto, omitimos erros grosseiros de concordância e vícios de linguagem. Nossa intervenção, dentro da fala transcrita, está entre colchetes. No final de cada fala, categorizada com o suporte do *Software*, foi feita a referência à professora, utilizando-se P1 ou P2, para identificar cada fala.

Assim, vencida a etapa de organização do material coletado, procedemos com a análise por meio da exposição dos dados, cruzados e interpretados, conforme as categorias e subcategorias a seguir. As subcategorias encontram-se destacadas, no texto (sublinhadas), para favorecer a sistematização e compreensão das análises.

8.3.1 Formação continuada do professor do AEE

A análise da categoria (nó) formação continuada do professor do AEE tem como base os percursos adotados pelo professor, desde a busca pela formação, incluindo os tipos de formação realizadas, passando por sua concepção sobre a formação continuada, até as lacunas deixadas por essa mesma formação. O professor do AEE, ao escolher entre realizar ou não determinada formação, opta por caminhos e, com isso, se desenha sua concepção acerca dessa formação e, além disso, revela as lacunas da referida formação. Assim, representamos a categoria 'formação continuada' e suas subcategorias (Vê Figura 12):

Figura 12: Categoria formação continuada e subcategorias: busca pela formação; concepção do professor do AEE; e lacunas da formação continuada.



Fonte: elaboração própria.

A Figura 12 diz respeito à formação continuada, na qual foram identificados novos recortes, e estes organizados em subcategorias, como busca pela formação, concepção do professor do AEE e, ainda, lacunas da formação continuada, no texto sublinhadas.

Por conseguinte, quanto à ‘formação continuada’ relacionada ao atendimento educacional especializado, as duas professoras, Caso 1 e Caso 2, afirmam a participação em congressos, seminários e cursos; e ainda, citaram a Formação Continuada na Área da Deficiência Visual, Libras, a Especialização em Educação Especial e também a Especialização em AEE, em andamento. Além destes, a P2 ressalta sua participação no curso de Tecnologias Assistivas à Distância. Esses dados indicaram que as professoras têm buscado por formações, conforme se delinea e se detalha a seguir:

- Busca pela formação

No caso 1, a professora (P1) ressalta a dificuldade de participar de eventos fora do Estado pela questão financeira

[...] eu participava de alguns seminários, congressos, sempre que podia eu participava. Nunca participei de congressos fora do estado do Ceará porque era mais difícil a questão financeira; muitas vezes tinha que sair do meu próprio bolso, aliás, sempre teve que sair do meu próprio bolso [...] eu fiz a especialização em Educação Especial e fiz outra especialização que estou concluindo em AEE. Tem também cursos que fiz nessa e em outras áreas, e ainda, um seminário que eu participei (Entrevista, P1).

O aspecto financeiro limita a busca por formações em outros locais, distante do domicílio do professor, o que confina sua formação ao município onde reside. Isso, em tese, restringe essa formação à realidade local e a uma visão míope de outras realidades. Na fala da professora, que afirma a sua condição financeira como fator limitante de sua participação em eventos fora de seu Estado, fica explícita, também, a possibilidade de liberação da professora, pela escola ou SME, para participação nesses eventos. Cabe aqui indicar a necessidade das políticas públicas disponibilizarem ajuda de custo para a participação dos professores do AEE, nesses eventos.

Mesmo com a dificuldade apontada pela professora, entretanto, ela anuncia a busca pela formação em sua fala a seguir:

Desde 2006, quando fui selecionada para a sala de apoio pedagógico (antigamente era sala de apoio pedagógico), eu comecei a fazer cursos e a me preocupar, mais especificamente na área de educação especial, porque eu já trabalhava com aluno com deficiência, então eu precisava de mais conhecimentos sobre as deficiências (Entrevista, P1).

Nesta fala da P1, evidencia-se a busca pela formação, que pode estar relacionada à necessidade, em sua prática docente, e ainda à motivação ou à predisposição para o conhecimento, já referida como fator positivo para a formação docente.

De acordo com o referencial teórico deste estudo, em seu capítulo 5, Nóvoa (1995) relaciona a formação a um investimento pessoal, que envolve escolhas. Optar por participar, ou não, de formações é o resultado dessa escolha. Também, a predisposição e a motivação para aprendizagem de novos saberes, influencia nessa escolha. Assim, o fato de a professora trabalhar, na época, com um aluno com deficiência estimulou sua procura por novas formações, na área. Assim, além da disposição para aprender, ficou evidente a necessidade do saber, diante da prática docente, o que veio se confirmando em outras falas, em ambos os casos, (Caso 2):

Eu fui em busca de fazer cursos devido eu estar no 5º ano e ter dois alunos com deficiência: uma com síndrome de Down e outra com síndrome de Síndrome de Landau-Kleffner. Eu sou muito investigadora e comecei a pesquisar o que era, principalmente porque o nome é diferente; eu não sabia nem o que era essa deficiência. Eram crianças que tinham tiques de fala, até pornográficos, e de gestos. Então, eu senti a necessidade de seguir por esse caminho e procurei fazer outra especialização. Fui pelo caminho da inclusão. Ela estava chegando às escolas, era um caso real, a gente iria enfrentar esse problema. Então eu disse: já que eu vou enfrentar uma nova especialização, vou para área da educação especial (Entrevista, P2).

(Caso 1):

Eu por minha conta, diante dos alunos com deficiência que a gente tem, fui buscar outros cursos. Eu fiz o curso de DV, estou fazendo o curso básico de libras, estou no terceiro módulo; fiz o AEE em libras. Especificamente para a área da surdocegueira, fiz esses três cursos. E aí eu fico buscando [...] (Entrevista, P1).

A busca pela formação se caracterizou, de acordo com essas afirmações, como uma necessidade da prática, ou seja, o professor procurou novas formações em virtude de sua necessidade, ou em outros termos, em razão do surgimento de alunos com deficiência em seu cotidiano; entretanto, mesmo com a necessidade, ratifica-se a relevância da predisposição para a aprendizagem de um novo saber, considerando que “Para se realizar qualquer coisa na vida, é necessário, primeiro, a vontade de realizá-la, senão nada acontecerá” (MEDEL, 2009, p.1).

Assim, a professora diz, no Caso 1, que

[...] como a inclusão já era o assunto do momento, então, eu já preocupada em trabalhar melhor com esses alunos, na minha própria sala de aula, já buscava mais conhecimentos (Entrevista, P1)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que

[...] as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (MEC/SEESP, 2008, p. 1).

Apesar das políticas públicas indicarem a importância da inclusão educacional da pessoa com deficiência, entretanto, o fato de esses alunos estarem presentes no cotidiano da professora foi fundamental para que ela buscasse novas formações. Esse evento é também um indício de que a formação inicial dessa professora não contemplou saberes suficientes para sua atuação junto a esses alunos. E, ainda, é um indicativo de que não só a motivação, a necessidade, mas também a situação financeira influencia na busca pela formação continuada.

- Conceção do professor do AEE

Com suporte nos saberes adquiridos em sua prática, o professor avalia sua “[...] formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF, 2010, p.48). Assim, no Caso 1, a professora, ao observar sua prática refere que

[...] mesmo com essas formações, capacitações, cursos que buscamos para melhorar o nosso atendimento, eu ainda acho que, eu, professora do AEE, estou engatinhando para atendimento a esses alunos, principalmente com essa minha aluna com surdocegueira. Eu acho que meu conhecimento é muito pouco para fazer alguma coisa por ela, algo pela inclusão e até permanência dela na escola (Entrevista, P1).

Do mesmo modo, no Caso 2, a professora concorda com essa afirmação, quando diz:

[...] não me sinto com capacidade de ensinar, atender ou receber um aluno surdocego. [...] não tenho medo de enfrentar nenhum aluno com deficiência, mas a surdocegueira eu tenho. Para atender os meus alunos surdos, eu também vou ter que me aperfeiçoar mais, porque a libras, que eu sei, é básica. Eu mal consigo me comunicar com ele porque ele também não sabe. Já na surdocegueira, eu vou ter que trabalhar para me aperfeiçoar mais ainda (Entrevista, P2)

Assim, as duas docentes compreendem que, apesar da formação continuada realizada, ambas se encontram despreparadas para atender alunos com surdocegueira. As falas indicam a concepção do professor do AEE, na formação continuada, que afirmam o despreparo e a insegurança, mesmo depois de seguidas formações.

“[...] é que as professoras do AEE, não estão capacitadas o suficiente para atender essa demanda da educação especial [...]. Eu faço, eu trabalho de um jeito que não sei se está certo; aliás, eu até sei que não está certo devido a minha formação. Eu não tenho formação pra ensinar libras e acabo fazendo porque se

eu não fazer quem vai fazer? Mas, de verdade, minha formação não dá conta da minha prática (P1).

Nos dois casos estudados, os relatos das professoras explicitaram uma formação insuficiente, a preocupação com essa formação e com o atendimento do aluno. Também ficou evidente a insegurança no trabalho com o aluno surdocego e a demanda por novos saberes, o que reflete as lacunas da formação continuada, conforme delineada a seguir.

- Lacunas da formação continuada

Acerca das lacunas identificadas quando na formação continuada, a P2 avalia:

Então, eu acho que preciso, aliás, é necessário, procurar um curso só, dentro dessa área, sem abranger outras deficiências como foi o curso de especialização do AEE. Um curso que aprofunde só as questões específicas da surdocegueira. (Entrevista, P2).

E acrescenta que a formação docente para o trabalho com alunos surdocegos,

[...] tem que ter vários conhecimentos voltados para essa deficiência. São os conhecimentos ou saberes específicos para essa deficiência; e eu não sei, não tenho todo esse conhecimento (Entrevista, P2).

Entre esses saberes docentes específicos, encontra-se a Língua brasileira de sinais (Libras). “Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento, estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos” (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p.17). A Libras é a primeira língua da pessoa surda e, também, deve ser do surdocego que tenha perda auditiva congênita. É a forma mais comum de comunicação da pessoa com surdocegueira. Assim, de acordo com as reflexões realizadas no capítulo 6, sobre o uso dessa língua, é importante que, além do domínio, o professor do AEE faça adaptações de seu uso, em virtude do potencial visual do surdocego; entretanto, nas falas das professoras, ficou claro o pouco domínio desta língua, o que notamos, também, durante as observações. Essas falas demonstraram a dificuldade de comunicação com o aluno surdocego, que é um ponto-chave para o trabalho com ele. Logo, essas informações sugerem que as lacunas na formação continuada do professor do AEE dizem respeito a aspectos básicos e essenciais deste atendimento ao aluno surdocego.

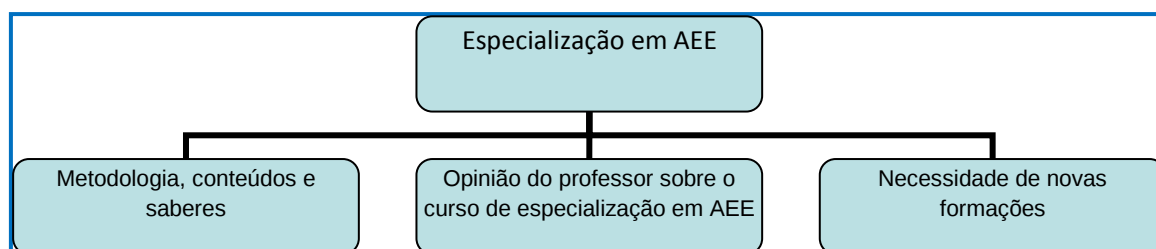
Com o intuito de atender a demanda de conhecimentos para a prática do AEE, o MEC/SEESP desenvolve um Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, articulado ao Programa de Implantação das Salas de Recursos

Multifuncionais (2005). Foi implantado, então, o Curso de Especialização em AEE que, teoricamente, veio dar suporte aos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) e para professores da sala de aula comum. Assim, no item a seguir será analisada a categoria relacionada ao referido curso, de acordo com a percepção do professor do AEE e à luz do projeto político pedagógico da mesma formação.

8.3.2 Especialização em AEE

Por ocasião da análise da categoria ‘Especialização em AEE’, surgiram as subcategorias: metodologia, conteúdos e saberes; opinião do professor sobre o curso de especialização em AEE; e necessidade de novas formações após o curso, conforme a figura 13 a seguir:

Figura 13: Categoria especialização em AEE e subcategorias: conteúdos, saberes e metodologias; opinião do professor sobre o curso de Especialização em AEE e necessidade de novas formações após o curso.



Fonte: elaboração própria.

A Figura 13 mostra a categoria ‘Especialização em AEE’ e as subcategorias relacionadas a ela, que, no texto de análises, foram sublinhadas para facilitar sua identificação.

A ideia de uma formação elaborada com a proposta de atender às demandas de saberes do professor do AEE, na sua prática, implica um aspecto essencial para se compreender e caracterizar a formação continuada desse professor, ponto-chave dessa investigação. Assim, considerando que as duas professoras, no momento da investigação se encontravam finalizando a referida formação, usamos também como referência, para esta análise, a opinião das professoras e o projeto político pedagógico (PPP) do curso, entrelaçados com os elementos da observação.

Conforme já referido, com a implantação das salas de recursos multifuncionais, desde 2005, foi também implantado um Programa de Formação Continuada por meio do MEC/SEESP. “Este Programa de implantação das salas é articulado com o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, em razão da necessidade de promover a construção de conhecimentos para a prática do AEE” (PPP do Curso de Especialização AEE, 2009/2010, p.3). Além disso, este documento (PPP) explicita que o curso de ‘Especialização em AEE’ tem como proposta “[...] atender as demandas do processo de implementação da Política, que exige a reestruturação das práticas pedagógicas da educação especial e comum” (PPP do Curso de Especialização em AEE, 2009/2010, p.3). Assim, o Curso de Especialização em AEE foi ofertado, conforme é mostrado no Quadro 11.

Quadro 11: Curso de Especialização em AEE, seus recursos humanos, metodologia e conteúdos do PPP do Curso de Especialização em AEE (MEC/SEESP, 2009/2010, p. 7).

Curso de especialização em AEE	
Recursos humanos	Professor pesquisador
	Tutor
	Coordenador
Metodologia	A distância
	Carga horária mínima de 360 horas (Latu sensu)
	Encontros presenciais
	TCC – Trabalho de Conclusão do Curso
	Ferramentas: fóruns, correio eletrônico, chats, entre outros.
Conteúdos (organização curricular)	Módulo I – Educação a Distância Módulo II – Metodologia da Pesquisa Módulo III – Atendimento Educacional Especializado Módulo IV – Deficiência Física Módulo V – Deficiência Mental Módulo VI – Deficiência Sensorial: visual, surdez, surdocegueira Módulo VII – Transtornos Globais do Desenvolvimento Módulo VIII – Altas habilidades/superdotação

De acordo com o Quadro 11, o curso de Especialização em AEE, analisado aqui pelo seu PPP, foi realizado pelo MEC/SEESP, em parceria com a UFC, no caso, na modalidade a distância, envolveu estratégias como os fóruns virtuais, correio eletrônico e *chats*. Teve carga horária de 360 horas, englobando encontros presenciais e ainda o trabalho de conclusão de curso (TCC). Em relação aos conteúdos, foram contemplados saberes referentes às deficiências (física, mental, sensorial), além de transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e assuntos referentes à educação a distância, metodologia de pesquisa e o AEE propriamente dito.

Tendo esse desenho geral do curso, evidenciamos nele os aspectos relacionados a metodologia, conteúdos e saberes, para tecermos considerações conforme está na sequência.

- Metodologia, conteúdos e saberes,

Pelo que é exposto no PPP do Curso de Especialização em AEE, fica evidente que o referido curso objetiva atender às necessidades do professor do AEE, na sua prática, já que esta envolve diretamente saberes relacionados às deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação. No que se refere, porém, à metodologia e conteúdos e saberes, podemos assinar que, na organização curricular, não ficou claro se estão contemplados aspectos voltados para a reflexão da inclusão e permanência do aluno no contexto escolar, numa perspectiva psicossocial e, mais do que isso, também política. Em relação à modalidade a distancia, compreendemos que ele vem com uma excelente proposta, por favorecer a abrangência para um número considerável de alunos, contudo, em virtude da ‘novidade’ que é atenção à surdocegueira e suas especificidades, a modalidade presencial é a mais adequada, afirmação reforçada pelas falas das professoras. Além desses dados apresentados, o mesmo documento refere que

[...] o Curso de Especialização proporcionará aos professores que atuam no AEE, conhecer os recursos, os serviços e as estratégias de acessibilidade, bem como elaborar e desenvolver planos de AEE que visam eliminar as barreiras no processo de escolarização. Desta forma, o curso tem como objetivo promover um aprendizado que envolve a busca e a construção do conhecimento, a autonomia, a iniciativa, a criatividade, a cooperação, para que os professores atuem como agentes de transformação do cotidiano escolar (PPP do Curso Especialização AEE. Especialização em AEE, 2010, p.4).

Assim, com o que preconizou o PPP do Curso de Especialização em AEE, a P1 explicitou que grandes expectativas foram geradas:

Logo que o MEC, e depois, numa reunião na Regional, anunciou que nós íamos fazer um curso de especialização em AEE, foi uma euforia só. Todo mundo do AEE queria fazer. E aí quando começou o curso, [...] eu estava com uma expectativa muito grande porque eu imaginava que era um bom curso, voltado especificamente para o AEE. Então, as disciplinas foram surgindo e não foi bem assim (Entrevista, P1).

Também a P2, fala de sua expectativa em relação ao Curso de Especialização:

Quando eu soube do curso de especialização, achei que meus problemas tinham chegado ao fim (risos). Na verdade, a expectativa era muito grande. Todo mundo confiante, principalmente porque era um curso que tinha sido feito pensando na gente, no nosso trabalho. (P2).

A fala das professoras mostra a expectativa em relação ao Curso de Especialização em AEE. Vale citar, aqui, aspectos comuns, abordados anteriormente pelas

professoras, como: a busca pela formação continuada, a dificuldade de participar de formações fora do Estado por questões financeiras, além do despreparo e insegurança que sentem diante da prática. Assim, justifica-se a expectativa das professoras, nesses aspectos enunciados. Esses dados, também, ratificam a carência de saberes em relação ao trabalho no AEE. Na fala da P1, contudo, fica evidente que essas expectativas não foram contempladas, o que mostra um indício de que o curso não supriu as necessidades da professora (P1)

Ainda sobre a metodologia, conteúdo e saberes, P1 afirma, referindo-se à modalidade à distância:

Mas eu achei que por ter sido um curso a distância, nunca tinha feito, foi o primeiro curso a distância, senti falta do contato com o professor de forma que fosse possível trocar mais as experiências. Eu senti falta disso. Achei que esse ambiente virtual é muito frio, distante mesmo [...]. Nós só tínhamos um encontro no mês e ainda era pouco. Era insuficiente para a relevância do estudo. Não dava tempo de a gente tirar dúvida, era muito pouco um encontro por mês. [...] Na disciplina de Deficiência múltipla, que surdocegueira era dentro dessa, foi tudo alinhavado (P1).

De modo diferente, a outra professora (P2), refere-se à modalidade do curso:

Tem as plataformas. A gente tinha os encontros presenciais mensais, no IMPARH, numa sala cedida pelo UAB. Lá a gente recebia o material da disciplina seguinte levava o estudo de caso na disciplina anterior, trabalhávamos em grupo, dupla, trio, dependendo de como fosse dividida a sala. Era em cima de estudo de caso, vivência; os estudos de caso tinham que ser da nossa escola, que a gente estava no momento trabalhando na sala de AEE. Mas na disciplina que trabalhou a surdocegueira foi diferente porque o tempo era pouco e ninguém tinha experiência com a deficiência. E com essa deficiência tinha que ser no encontro presencial mesmo, porque eram muitas dúvidas. No fórum você postava uma pergunta, uma dúvida qualquer e três dias depois a tutora ou alguma professora, o que era raro, respondia. As discussões tinham que ser nos encontros presenciais mesmo e era um encontro para cada disciplina. E ainda mais, com o surdocego a gente tem muito contato corporal, as formas de comunicação, tudo, era melhor que a professora estivesse ao vivo. Não teve nem estudo de caso com surdocego e tem gente que voou nessa disciplina (P2).

Esta última fala aponta para a complexidade do trabalho com o aluno surdocego. Além disso, aponta que, em virtude dessa complexidade, das diversas dúvidas e necessidade de discussões, e, ainda, dos fóruns não serem em tempo real, muitas dificuldades não foram sanadas. Na mesma fala, fica evidente, também, que, se tratando da surdocegueira, a modalidade a distância dificultou a compreensão dos conteúdos estudados. Essa compreensão estende-se à fala da P1, que refere a falta do contato com o professor como um aspecto negativo do curso.

Quando as professoras se reportam aos conteúdos estudados, afirmam que

Material para ler e estudar foi muito. Algumas novidades, mas em relação à surdocegueira, faltou muita coisa. Coisas bem específicas mesmo, que eu que

tenho aluno surdocego, sinto falta todo dia. O Braille, nem se falou nele. O curso deu uma visão geral das deficiências, nada muito aprofundado (P1)

Conteúdo foi muito, mas como aplicar? O como fazer é que é. No geral, nos vimos tudo, quer dizer, tudo não, mas muita coisa nós estudamos. Mas tudo superficial e se na disciplina que tinha surdocegueira, os conteúdos foram menos porque era junto com múltipla. Faltou Braille e Libras, as formas de comunicação mesmo (P2)

Nas falas das professoras, ficou especificado o fato de que aspectos importantes da comunicação não foram contemplados no curso analisados. Corroborando as reflexões realizadas no capítulo 6 deste estudo, acentuamos que, em virtude das especificidades da surdocegueira, o grande desafio da inclusão desses alunos é a comunicação. De acordo com Cormedi (2011, p. 6), “A surdocegueira pressupõe uma das mais complexas questões perceptuais: as especificidades da comunicação de cada pessoa surdocega e a aquisição da linguagem”. Resulta desse entendimento que saberes essenciais do AEE voltado ao aluno surdocego não foram privilegiados no Curso de Especialização, como se ratifica no item seguinte.

- Opinião do professor sobre o curso de especialização em AEE

Com relação à opinião das professoras sobre o curso de especialização em AEE, verificam-se as seguintes falas:

Mas antes e depois do curso, com relação a minha prática com essa aluna melhorou. Eu não posso dizer que foi 100%, não foi, porque eu não me acho, mesmo com esse curso, apta a trabalhar com uma pessoa com surdocegueira. A surdocegueira é uma deficiência muito abrangente. O profissional que vai trabalhar com a pessoa, o profissional do AEE, mesmo depois do curso, não está capacitado a trabalhar com a surdocegueira (P1).

E ainda acrescenta:

Esse curso me deu o conhecimento do que é a surdocegueira, me deu o conhecimento de alguns materiais ou elementos que a gente pode trabalhar com o surdocego. Mas esse curso não me ensinou o braille, não me ensinou a libras, esse curso não me ensinou outras formas de comunicação. Esse curso ele ‘falou sobre’, ele disse que para o atendimento ao aluno com surdocegueira necessita ter esses conhecimentos, mas ele não me deu os conhecimentos. Ele me informou do conhecimento, mas ele não me deu o conhecimento na área. (P1).

Da mesma forma, observamos no Caso 2, quando a professora volta a visão para resultados obtidos com o curso, considerando que essa formação reflete sobre sua atuação junto ao aluno com surdocegueira

O curso não foi assim como a gente desejou. Passaram muitas deficiências, aquelas síndromes complicadas, raras e como eram muitas e tinha que se escolher uma, dentre tantas... então, não foi muito bom não, como eu disse, só

uma noção das deficiências. Então, também, não foram suficientes os conhecimentos para eu atender aluno surdocego (P2).

[...] com toda honestidade, o que foi trabalhado no curso de especialização não me deu subsídios para trabalhar com o aluno surdocego total e congênito, como eu já disse, foi só noções gerais e mesmo assim ainda faltaram muitas coisas (P2)

Identificamos que as duas professoras consideram que o curso de Especialização em AEE, não contemplou os saberes necessários para a docência junto aos alunos com surdocegueira, tendo, no Caso 1, a professora se referido ao Braille como um saber necessário e não contemplado no curso. De acordo com Glat (2007, p.151): “O código Braille, por exemplo, é a ferramenta que o aluno cego ou surdocego continuará aprendendo a usar para melhor comunicar-se, e precisará ser ensinada com a mesma preocupação com o resultado que esperamos obter do aluno que lê materiais impressos em tinta”. Assim, esperamos que um aluno dito ‘sem deficiência’ domine a escrita e a utilize com os mais diversos propósitos, inclusive de comunicação. Da mesma forma, a educação do aluno surdocego, também, tem esse intento, o que demonstra não ter sido considerado na fala das duas professoras. Ou, de outra forma, o curso não teve a profundidade e abrangência pretendida pela professora.

Com esta reflexão, segue a Ementa da disciplina ‘AEE e Surdocegueira e Deficiência Múltipla’, na qual se referiram as professoras:

Aborda os aspectos gerais da Surdocegueira e Deficiência Múltipla com relação à Educação. Apresenta a escolarização e o desenvolvimento dos alunos com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla. Traz orientação sobre a atuação do AEE para alunos com Surdocegueira e Deficiência Múltipla (Ementa do Curso de Especialização lato-sensu de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, 2010, p.2).

De acordo com o que expõe a referida Ementa, não fica evidente se o Curso de Especialização em AEE propõe abordar aspectos relacionados à comunicação ou, mais especificamente, ao Braille ou Libras; contudo, quando refere à ‘escolarização e o desenvolvimento dos alunos com surdocegueira’, pressupomos que estes, serão assuntos contemplados. Contudo, na fala da P2 está claro o tratamento dado à disciplina que envolve a surdocegueira, no referido curso.

Eu me sinto ainda apenas caminhando, o curso de especialização em AEE me deu apenas uma abertura para mais estudos. Tirou a venda dos meus olhos [...]. Então era coisa assim, só de noção, foram praticamente só as noções gerais da surdocegueira, bem básica mesmo (P2).

Assim, no Caso 2, de acordo com as falas da professora, a dificuldade em lidar com alunos surdocegos, mesmo após o curso de especialização em AEE, que,

subentendemos, foi planejado especialmente para o professor do AEE, reverbera a necessidade de novas formações, conforme é ratificado a seguir.

- Necessidade de novas formações

Referindo-se ao Curso de Especialização em AEE, a P2 remete-se ao fato de não ter estudado um caso de aluno com surdocegueira, e desabafa:

[...] sequer nós estudamos um caso de surdocegueira no curso. Ele não ficou trabalhado porque não foi um estudo de caso escolhido. Então, eu não posso dizer que no curso do AEE a gente trabalhou um caso de surdocegueira, não houve troca de experiência sobre essa deficiência. Não foram contempladas formas de se trabalhar com o surdocego. Não teve porque não foi o estudo de caso trabalhado na disciplina (P2).

Então eu acho que eu preciso, aliás, é necessário procurar um curso só dentro dessa área, sem abranger outras deficiências como foi o curso de especialização do AEE. Um curso que aprofundasse só as questões específicas da surdocegueira. Porque a gente sabe que o curso do AEE tem um cronograma, um tempo pra cada disciplina. Então era coisa assim só de noção, foi praticamente só as noções gerais da surdocegueira, bem básica mesmo (P2)

E a P1 acrescenta,

Foi bom... estudar é sempre bom, mas sobre a surdocegueira, se não fosse uma professora que já tem experiência na área... Ninguém escolheu um caso de surdocegueira, foram para deficiência múltipla, então não teve estudo de caso com surdocego, de nenhum nível, nem surdocego total nem parcial, como minha aluna. Preciso fazer outro curso voltado só para surdocegueira (P2).

Essa dificuldade foi ratificada por ocasião das observações II, nas quais se evidenciou em todas elas, por exemplo, a inabilidade da comunicação em Libras. As duas professoras demonstraram pouco domínio dos elementos básicos desta língua, comunicando-se de forma bastante precária com seus alunos, utilizando quase sempre gestos ou sinais isolados de Libras. Este fato identificado interfere no desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdocego. Considerando a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, na qual as relações sociais são fatores determinantes do desenvolvimento humano, a comunicação é um elemento fundamental nos processos de interação e mediação. O professor pode ser o mediador e para isso, é necessário estabelecer trocas com o aluno. Se o professor não consegue se comunicar, interagir com o aluno, também não realizará essas trocas, o que dificulta a aprendizagem do aluno. Até mesmo, nas ações mais simples de explicar uma atividade a ser realizada, a comunicação é prioridade.

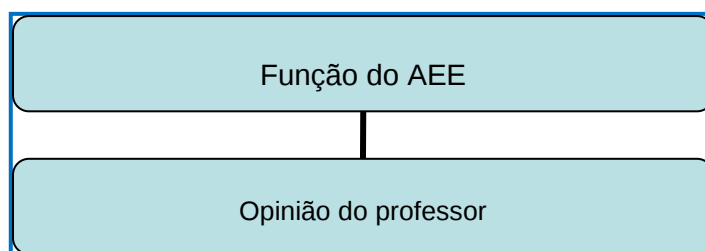
Mediante a experiência que estabelecemos em dez anos de docência, junto a alunos com surdocegueira, garantimos que a comunicação é o primeiro mergulho para

alcançar o outro, tocar o seu 'eu' e permitir que ele o reconheça. Assim, asseveramos que o professor do AEE necessita interagir, comunicar-se com seu aluno surdocego, compreendê-lo e ser compreendido. E desde então, possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno, o que se consideramos uma função também muito importante do professor de AEE.

8.3.3 Função do AEE

Na categoria função do AEE, foi identificada a subcategoria opinião dos professores, conforme é composta a estrutura a seguir:

Figura 14: Categoria Função do AEE e subcategoria opinião dos professores.



Fonte: elaboração própria.

De acordo com o PPP do Curso de Especialização em AEE, a proposta do referido curso de formação visa a atender às demandas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual orienta no sentido de que

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p.10).

Com efeito, compreende-se que o referido curso pretendeu possibilitar aos professores do AEE o desempenho desta função, apregoada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Considerando as reflexões estabelecidas no referencial teórico (capítulo 4) sobre a função do AEE, este atendimento tem o propósito de reconhecer e atender as peculiaridades do aluno com deficiência, para que seja possível sua aprendizagem no contexto da escola comum. Para que isso ocorra é necessário, antes de tudo, que a

professora tenha claramente definida, qual sua função no AEE. Assim, ao ser indagada sobre sua função, na sala de recursos multifuncionais, a professora, no Caso 1, responde:

Eu tenho isso claro na minha mente, só que o que, na verdade, é que essa nossa função do AEE vai além do que é possível, do que realmente nós estamos capacitados a fazer (P1).

Mais uma vez, ratifica seu pensamento relativo à formação do professor

[...] a nossa função no AEE é a de elaborar atividades, recursos, que possam ser utilizados, até na sala de aula mesmo, para ajudar o professor. Até aí tudo bem, mas o problema maior é que as professoras do AEE, não estão capacitadas o suficiente para atender essa demanda da educação especial. O maior exemplo é o da surdocegueira que tem as suas especificidades e nós não conhecemos, mesmo com esse curso do AEE, que veio clarear a nossa mente, veio ampliar o nosso conhecimento, mas não é o suficiente (P1).

E, finalmente, expõe o que considera ser a função do AEE,

Bem, em poucas palavras, a função do AEE: a gente planeja, elabora atividades, elabora recursos para serem trabalhados com os alunos com deficiência na sala de AEE e na sala de aula comum; a gente também dá orientações aos professores com relação às deficiências, com relação àquele aluno; a gente trabalha também com o aluno propriamente dito, a gente desenvolve as habilidades que ele não tem, amplia as habilidades que ele tem e desenvolve melhorias para as suas dificuldades. Então, o nosso foco, com o aluno do AEE, é ver as habilidades e as dificuldades para tentar ajudar a esse aluno nas suas dificuldades e ampliar suas habilidades (P1).

No Caso 1, de acordo com a opinião da professora, sua função neste atendimento está evidente e de acordo com o que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008). Da mesma forma, em suas falas, ficou explicitado o déficit na formação do professor do AEE, para atender alunos com surdocegueira. Isso indica que a professora não tem formação para o desempenho de sua atividade; contudo, considerando, que, mesmo com esta constatação, ela realiza seu atendimento, podemos inferir que esse atendimento ocorre por intuição ou em condições não apropriadas para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdocego. Esse dado vem ao encontro do que diz Glat que atribui a “[...] uma das complexidades da surdocegueira à falta de oportunidades educacionais adequadas” (2005, p.67).

Referindo-se ao Caso 2, diante na fala da professora, notamos que esta função não está bem definida,

Eita pergunta difícil! Bem, a minha função é desde trabalhar a inclusão na escola, estar sempre trabalhando com os professores esta inclusão. Mostrar a eles que ela está aqui, que ela chegou (referindo-se à inclusão). Trabalhar com os professores os planejamentos. Mas assim, ela (referindo-se a função do AEE) marcadinha dentro de uma lei, dizendo qual a nossa função não tem. Na lei fala

sobre a questão do complemento, suplemento do aluno, da sala regular, que não pode ser substituído, tem que ser complementada aqui no contexto escolar como no familiar (P2).

De acordo com a opinião da professora, a função dela, como professora do AEE, envolve trabalhar a inclusão na escola com os professores. Abrimos um parêntese aqui para refletir sobre o 'trabalhar a inclusão com os professores'. Por que trabalhar a inclusão com os professores? Se há necessidade de trabalhar a inclusão com os professores, é porque a inclusão encontra barreiras nesses profissionais. Mas, então, por que as barreiras?

[...] o Ministério da Educação do Brasil orienta que todos os alunos sejam escolarizados na classe comum de ensino. No entanto, as universidades, mesmo aquelas públicas que estão sob a responsabilidade desse Ministério, não integram no currículo de formação de professores uma pedagogia pautada no ensino para as diferenças (POULIN, 2010, p.42).

Mais uma vez, encontramos uma das respostas na formação docente. Em contexto maior, contudo, conforme reflexões realizadas no capítulo 4 deste estudo, visualizamos a pressão por parte das políticas públicas pela quebra do paradigma da exclusão. Há urgência de se garantir o acesso e permanência de todos na escola, por meio de uma educação de qualidade. Por outro lado, observamos uma política neoliberal, exigindo cada vez mais que a educação atenda os requisitos do mercado, produzindo uma mão de obra eficiente e especializada. E no meio desse embaraço está o professor. Então, emerge o professor do AEE, com funções preestabelecidas, amparado 'pela lei', mas às vezes dissonante ou tentando compreender o processo pelo qual passa a educação brasileira, conforme é notável na fala da P2 a seguir:

Tem dias que eu estou com o aluno porque a professora dele não tem o que fazer com ele na sala. Ela não sabe mesmo, e eu entendo. Nem se comunicar com ele, ela sabe. Se para mim, com os cursos que faço, é difícil. Imagine para ela. Mas essa é função da professora do AEE? Eu penso que não, mas se ele não ficar comigo, vai acabar dormindo como já vi, lá na sala e vai acabar desistindo de vir para o colégio. [...] mas isso não é todo dia não. Eu só queria saber o que é que o MEC, a prefeitura, esse pessoal que idealizou o AEE, o que eles imaginam que a gente pode fazer sem os professores se capacitarem também (P2).

Na fala da P2, fica evidente que ela desempenha sua ação pedagógica, tentando auxiliar na permanência do aluno na escola, mesmo que para isso tenha que estar com o aluno no horário em que deveria estar em sala de aula. De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o

[...] AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL/MEC/SEESP, 2009, p.2).

A professora, quando atende seu aluno no horário de aula, está substituindo a aula ou o conteúdo formal do aluno e não complementando ou suplementado, como menciona o artigo citado anteriormente. Isso indica que a professora do AEE, para suprir uma carência na formação da professora de sala de aula, que não sabe lidar com seu aluno surdocego, realiza outras funções, que não a sua. Além disso, esse fato revela que o aluno está presente em sala de aula, mas não participando efetivamente de todo processo educacional, o que indica a sua não inclusão.

Também, o mesmo documento normativo, analisado e discutido no capítulo 5 da fundamentação teórica deste estudo, traz em, seu Art.13º, as atribuições do professor do AEE que são:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos (...);
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva (...);
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL/MEC/SEESP, 2009, p.3).

Aqui, comparando as atribuições do professor do AEE propostas pelo MEC à ementa da disciplina do Curso de Especialização em AEE, relacionada à surdocegueira, que foi mencionada anteriormente, vemos que, em linhas gerais, referidas atribuições foram contempladas. Revendo, porém, as falas mencionadas pelas professoras, que indicam a dificuldade de comunicar-se com o aluno, evidenciamos que as professoras, apesar da referida formação, não são capazes de atender as necessidades específicas do aluno relacionadas à comunicação.

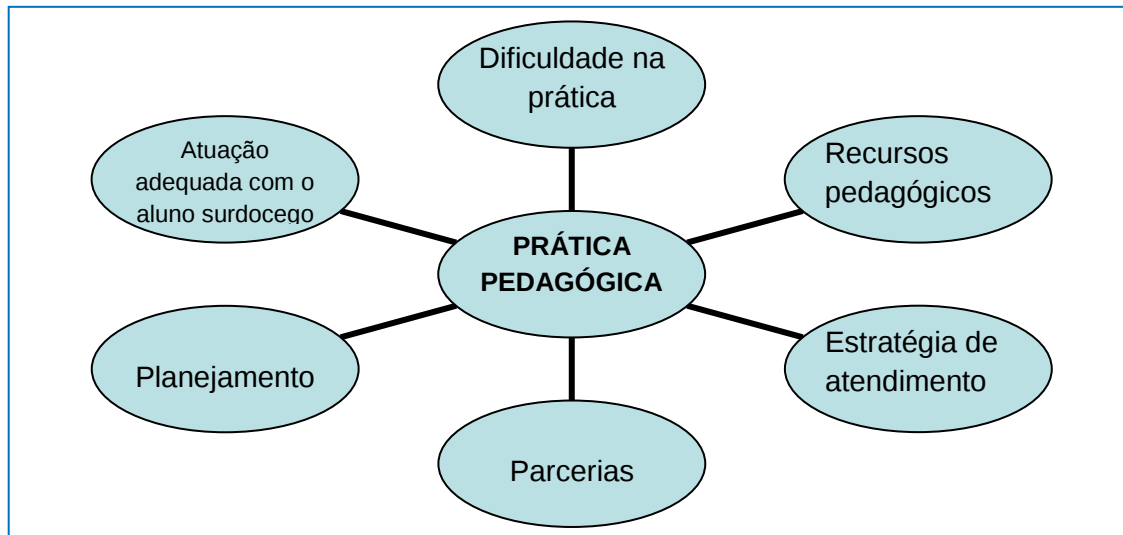
Enfim, vale salientar que a função do professor do AEE e suas atribuições estão devidamente explicitadas na Resolução N. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No Caso 1, a professora demonstrou compreendê-las, diferentemente da outra professora (Caso 2). Neste último caso, a professora expressa

em seu relato a dificuldade em emitir sua opinião sobre a função do AEE. Não relaciona claramente o que é referido no documento que norteia as atribuições do professor do AEE e afirma realizar atividades relacionadas à sala de aula. Isso indica que, mediante a prática com seu aluno surdocego, a professora realiza adaptações de sua função, de acordo com sua intuição, conforme observamos em sua prática pedagógica, analisada a seguir, como mais uma categoria.

8.3.4 Prática pedagógica

A categoria 'prática pedagógica' abrangeu ampla discussão, que envolve desde dificuldades encontradas na prática com o aluno surdocego, os recursos pedagógicos utilizados e as estratégias de atendimento. Além destas, privilegiou, ainda, as parcerias firmadas, o planejamento e as práticas que os professores consideram adequadas para lidar com o aluno surdocego, constantes da Figura 15.

Figura 15: Categoria prática pedagógica e subcategorias: dificuldades na prática, recursos pedagógicos, estratégia de atendimento, parcerias, planejamento e atuação adequada com o aluno surdocego.



Fonte: elaboração própria.

A Figura 15 traz a Categoria 'prática pedagógica' e as subcategorias identificadas, as quais serão refletidas a seguir:

De acordo com o PPP de especialização em AEE, esta formação proporcionada pela realização do Curso de Especialização em AEE possibilita aos professores da sala de recursos multifuncionais,

[...] atender as demandas do processo de implementação da Política, que exige a reestruturação das práticas pedagógicas da educação especial e

comum. Esta reestruturação rompe com a abordagem clínica e assistencialista e institucionaliza as de salas de recursos multifuncionais, organizadas como espaços para a oferta do AEE e previstas no projeto político pedagógico da escola (BRASIL/MEC/SEESP, 2009/ 2010, p.3)

A P1 expressa em sua fala sobre a 'prática pedagógica' na sala de recursos multifuncionais, que

[...] antes e depois do curso, com relação a minha prática com essa aluna melhorou. Eu não posso dizer que foi 100%, não foi, porque eu não me acho, mesmo com esse curso, apta a trabalhar com uma pessoa com Sc. [...] eu trabalho de uma forma que eu acredito que não é a ideal para ela. Ela necessita de um profissional apto a trabalhar com a surdocegueira, que não sou eu. Tem que ter um guia intérprete. Tem que ter uma pessoa especializada naquela área para atender às necessidades da aluna. Então, eu dentro da sala de AEE, acredito que estou contribuindo minimamente para que esse aluno se desenvolva plenamente, eu acredito nisso (P 1).

Quando, no Caso 1, a professora expõe sobre sua prática, ela faz uma relação com o curso de especialização em AEE. Mesmo com o que propõe este curso, em seu PPP, a professora reconhece que sua prática não é ideal e refere, mais uma vez, um fato identificado também em outras falas, no caso, que sua formação não é adequada para atender alunos com surdocegueira. Isso indica que não oferece condições suficientes para favorecer a aprendizagem do aluno, o que foi confirmado mediante as cinco observações II realizadas, onde notamos que a comunicação estabelecida entre professora e aluno era insatisfatória. Em alguns momentos, a professora não conseguia entender o aluno nem fazer-se compreender. A experiência acumulada em anos de trabalho com alunos surdos permite-nos sustentar que o mínimo para uma prática exitosa, com esse aluno, é conseguir estabelecer alguma forma de comunicação com ele, o que leva a deduzir que realmente a prática da professora não é adequada com esse aluno, o que pode ser refletido com maior profundidade nas linhas a seguir.

- Dificuldade na prática

Em relação à dificuldade na prática, a P1 afirma a necessidade de ter outros profissionais com ela, e acrescenta, justificando que sua dificuldade se dá, também,

Porque nós estamos sozinhas na sala de AEE e nós precisamos de apoio, parcerias e muitas vezes é muito difícil conseguir isso [...] (P1)

Em relação ao apoio referido pela P1, Glat e Blanco (2007, p. 32) ressaltam

[...] a importância do profissional especializado para o suporte da escola regular. Consideramos esse ponto crucial, pois no entusiasmo de aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor especializado, ou de instituições especializadas, por apoderar-se de saberes específicos relacionados à prática com alunos surdocegos, pode ser um aliado do professor da sala de recursos multifuncionais. Este tem condições de dar orientações e sugestões mediante o plano de atendimento a esse aluno. Para que seja implementada, porém, uma prática adequada às necessidades diárias do aluno surdocego, é importante que o professor da sala de recursos multifuncionais detenha, também, esses saberes. Pela especificidade do atendimento, este professor necessita ter segurança, ante as possíveis alterações da sua prática em virtude da evolução ou não do aluno em foco. Desse pensamento, advém uma indagação: como os professores do AEE poderão se apropriar dos referidos saberes, se mesmo em um curso de especialização em AEE, dizem eles estar despreparados para essa atuação? O fato de as professoras afirmarem não estar preparadas para a atuação com o surdocego, o que é confirmado nas observações II realizadas, mais uma vez, leva a deduzir que o referido curso não contemplou de forma satisfatória os saberes específicos necessários ao desempenho da função do professor do AEE. Assim, é fato que essa formação necessita ser repensada, ou, mais do que isso, a função desse professor exige uma reavaliação, tomando como base a fala da professora, no Caso 1, quando acentua que

[...] essa nossa função do AEE vai além do que é possível (P1).

Confirmando o que foi dito, em relação à dificuldade na prática, no Caso 2, a professora ressalta que

Até outras deficiências que estão todo dia nas salas de AEE (a física, a visual, a surdez), não estamos nada seguras com esse trabalho, estamos tentando, mas seguras mesmo não estamos. Recorremos muito aos especialistas das instituições especializadas porque o que sabemos é pouco, muito pouco mesmo, imagine pra trabalhar com surdocego, esse aí, minha filha, é que complica a coisa (P 1).

Entre as dificuldades ressaltadas pelas professoras, a necessidade de uma formação docente adequada ao atendimento ao aluno surdocego é um aspecto recorrente. Nesse sentido, a P1 afirma que

[...] nós do AEE, estamos na sala de aula com aluno com essa deficiência sem o aparato necessário para o desenvolvimento dela (P1).

E acrescenta:

Eu sei pouco de libras e o conhecimento da minha formação é muito pouco para esse trabalho. Eu não sou formada em letras, sou formada em pedagogia. Então eu vou ajudando essa menina [referindo-se a aluna surdocega] a entender um pouco da língua portuguesa mesmo sem ter a preparação adequada para isso. Vou tentando (P1).

A fala da outra professora ratifica esse pensamento sobre a formação docente na prática, quando acentua:

[...] não tenho formação adequada pra esse trabalho com o surdocego. Não tenho mobiliário, nem recursos materiais e nem humano. Eu precisaria aperfeiçoar muito meus conhecimentos em libras, que é muito fraquinho. Tem a questão da mobilidade dele, a orientação e mobilidade, que não é fácil e que eu, também, não domino. E de novo: só sei o básico de orientação e mobilidade e para o surdocego sei que é mais difícil ainda (P2).

As professoras ressaltam como dificuldade na prática o pouco domínio em Libras. De acordo com Pereira (2002, P.49), “É através da Língua de Sinais que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita [...]”. Também os surdocegos, com perda auditiva congênita severa, necessitam da Libras como sua primeira língua. Compreendemos, baseada nas reflexões do capítulo 6, que a Libras é uma língua com uma estrutura linguística e que, portanto, deve ser ministrada por um professor que tenha domínio do seu código, como alguém que tem formação em Letras-Libras, por exemplo. A P1 diz ainda que

Eu não tenho formação pra ensinar libras e acabo fazendo porque se eu não fizer quem vai fazer?(P1).

Com o depoimento, fica evidente que a professora exerce sua prática, tentando buscar uma saída para compensar falhas ou carência no contexto educacional dito inclusivo. Embora Tardif (2010) ensine que o professor age na incerteza, não é esse tipo de incerteza (a falta de conhecimento), já que os saberes disciplinares e, no caso também os experienciais, contribuem no âmbito das dificuldades da prática profissional. O professor necessita de uma formação mínima, básica, para que o situe ao ponto de agir nesta incerteza, assinalada por Tardif.

Como exemplo dessa reflexão feita, observamos, na prática da P2, que ela, em alguns momentos, colocava suas mãos em uma posição que seu aluno não conseguia enxergar. Compreendemos que o não surdocego com perda visual total faz uso da Libras, colocando suas mãos sobre as mãos do interlocutor com o intuito de perceber o que este sinaliza, “[...] enquanto que o surdocego com resíduo visual poderá manter determinada distância deste, de modo que possa aproveitar seu resíduo visual” (MATOS e VIDAL, 2006, p.44). Desta forma, além de o professor dominar a língua de sinais, este também necessita conhecer as características e especificidades de seu aluno para adaptar a comunicação às suas necessidades visuais e auditivas. Esse é um saber básico de que a professora do AEE necessita se apropriar, o que não foi evidenciado nas observações II, realizadas, no caso, a P2. Ainda, de acordo com a fala da P2, além da comunicação, a professora refere a dificuldade em orientação e mobilidade (O.M) ao lidar com o aluno com surdocegueira. Esta

assevera, em sua fala, também não ter conhecimentos, nesta área, para trabalhar com seu aluno.

Conforme reflexões realizadas no capítulo teórico 6 deste estudo, a orientação e mobilidade, presentes na vida de todos, para pessoas com surdocegueira é deveras importante, em virtude das perdas visual e auditiva. Por meio da prática da O.M, o aluno surdocego torna-se mais autônomo, em relação à sua movimentação em espaços diversos. “O adulto facilitador desse processo deve analisar o ambiente, identificando as oportunidades de experimentar diferentes situações e atividades necessárias para que a criança desfrute e mantenha um controle sobre seu mundo” (ANDREOSSI, 2010, p.2006). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 11) declara que

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade [...].

Mesmo com tal afirmação, evidenciamos que as duas professoras pesquisadas garantem que não possuem formação para atuar com o aluno surdocego no ensino de Libras e orientação e mobilidade.

Outros pontos, no entanto, também são relacionados quando, no caso, a P2 refere-se a sua prática com o aluno surdocego:

[...] E na minha sala de AEE, como eu atenderei o aluno surdocego? Será que dentro da minha sala com um computador que ainda só recebe programas antigos, com uma mesa circular e oito cadeiras, com um espaço 3x3 m, eu tenho subsídios? Eu tenho condições de atender um aluno surdocego? Nem meu material humano eu tenho, não tenho formação adequada para esse trabalho com o surdocego. Não tenho mobiliário, nem recursos (P2).

Por ocasião das observações da prática da P2, evidenciamos que a SRM é pequena, em torno de 3x3 m, embora climatizada e com boa iluminação. Como mobiliários, há um birô com uma cadeira; uma mesa redonda com oito cadeiras, uma cadeira de rodas desmontada, um armário e uma estante de aço, além de um móvel para o computador com cadeira. Nas paredes há cartazes com sinais em Libras e o alfabeto manual; há também o alfabeto em Braille e muitas figuras em EVA, coloridas e espalhadas por toda a sala. Na estante (aberta) existem jogos pedagógicos de madeira, coloridos, além de livros de história infantil. Tem, ainda, uma cadeira de rodas desmontada. A figura 16, a seguir, mostra a SRM, onde foram realizadas todas as observações II referentes às práticas do Caso 2, o que confirma o pequeno espaço identificado para realização dos seus atendimentos:

Figura 16: Foto da SRM – caso 2 - observação II N. 3 (Fortaleza, 2011)



Nas observações realizadas, de acordo com o que se vê na Figura 16, identificamos que o mobiliário, comum às SRM, ocupa a maior parte do espaço da sala. Isso dificulta a movimentação do aluno. Tendo pouco espaço livre, também, não é possível a realização de atividades que não sejam na mesa redonda ou no computador. Assim, evidenciamos que a queixa da professora é justa, considerando que de, certa forma, limita o seu trabalho. Compreendemos, no entanto que, caso houvesse interesse de realizar atividades que não fossem na mesa ou no computador, outros espaços da escola, como pátio, quadra ou área verde, poderiam ser adaptados e utilizados.

Também não foram identificadas as sinalizações com pistas de informações táteis, escritas em Braille, ampliadas ou desenhos, que são importantes para o reconhecimento do ambiente e movimentação do aluno com surdocegueira, conforme mostramos no capítulo 6, deste estudo. Compreendemos que estas pistas podem ser adaptadas a qualquer espaço, embora, espaços maiores favoreçam à movimentação e melhor exploração, inclusive das pistas.

Diferentemente do que encontramos no Caso 2, o espaço utilizado pela professora (ver Figura 17), no Caso 1, para o atendimento ao aluno surdocego, é uma sala ampla, climatizada (dois ventiladores e um ar-condicionado pequeno), iluminação adequada. Uma mesa redonda grande e seis cadeiras; dois armários: um grande de parede com os jogos e brinquedos expostos e outro de aço com as pastas dos alunos, avaliações e documentos, além de outros recursos pedagógicos. Tem ainda uma mesa com um computador e cadeira giratória, um birô com duas cadeiras e um jogo de pé (Totó). Foi

identificado, contudo, o fato de que esta SRM exala um odor forte de mofo. Para tentar minimizar esse problema, a professora abre a sala bem antes do atendimento, deixando a porta aberta e ventiladores ligados.

Figura 17: Foto da SRM – caso 1 - observação II N. 1 (Fortaleza, 2011)



Também, no Caso 1, não foi verificada sinalização tátil, o que nesse espaço seria bastante providencial, já que um espaço amplo favorece a mobilidade e seria um meio favorável à exploração, ao reconhecimento e à orientação e mobilidade (O.M). Vale ressaltar que, mesmo com um espaço amplo, oportuno à realização de atividades diferenciadas, como as atividades corporais, jogos no chão, técnicas de O.M ou outras, estas não foram identificadas quando das observações realizadas. Todas as atividades realizadas pela a P1 por ocasião das observações foram na mesa redonda ou no computador.

Assim, à vista do exposto, embora o pequeno espaço não seja ideal para o AEE, como visto no Caso 2, evidenciamos que este não se configura como uma dificuldade na prática, que não poderia ser superada. A P1, mesmo tendo disponível um amplo espaço, não fez uso dele. Também não fez uso da sinalização tátil, de atividades corporais ou de OM. Estas atividades são assaz favoráveis ao desenvolvimento do aluno surdocego, conforme reflexões realizadas no capítulo 6 dessa dissertação. Inferimos que, mais uma vez, as professoras deixaram de oferecer oportunidades adequadas de desenvolvimento de aprendizagens ao surdocego. Demonstraram, por ocasião das observações II realizadas, desconhecimento acerca de atividades favoráveis à inclusão e permanência do aluno

surdocego na escola. Esse fato leva a que consideremos as dificuldades na prática dessas professoras como diretamente relacionadas à formação continuada.

- Recursos pedagógicos

Em relação aos recursos pedagógicos, por ocasião das observações realizadas sobre a prática pedagógica das professoras, no Caso 1, foram utilizados: computador; jogos de computador; letras de borracha avulsas; materiais concretos de cuidados e higiene pessoal (sabonete, creme, toalha, desodorante, pasta de dente, perfume, cotonete, pincel e aparelho de barbear, hidratante e escova de dente); papel e caneta; livro ampliado e em Braille; cartolina, lápis e canetas esferográficas. A P1 referiu que trabalha com

“(...) com jogos no computador, que é um instrumento muito bom pra eles porque é atraente e os jogos pedagógicos na sala. Também com material concreto” (P1).

Os materiais concretos são importantes para o desenvolvimento da linguagem e ampliação dos vocabulários, especialmente considerando as dificuldades comunicativas das duas professoras. “Cada pessoa surdocega dispõe de um sistema de comunicação diferente, que pode ir desde o mais concreto (uso de objetos de referência) até o mais simbólico (libras tátil, escrita na palma da mão)” (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Abrimos um parêntese para reunir algumas características dos alunos atendidos pelas professoras. Em ambos os casos, com as observações II realizadas, identificamos que estes fazem uso de sinais de Libras. Eles não dominam a língua de sinais, e fazem uso de sinais isolados de Libras; contudo, em virtude da baixa visão, eles conseguem visualizar os sinais realizados pelas professoras, estando a uma distância de, no máximo, 1m. De acordo com o relato das professoras, são alunos com características semelhantes. Ambos apresentam surdez profunda congênita e baixa visão, sendo que, no Caso 1, a professora desconhece a etiologia da deficiência, conforme sua fala:

Minha aluna chegou aqui sem um diagnóstico, como a maioria dos alunos. No começo eu achava que ela era só surda. Com a anamnese, soube que era cega também. Já pedi para a mãe ir ao oftalmologista, mas sabe como é difícil para eles. Conseguir uma consulta no posto é muito difícil (P1).

O diagnóstico da patologia que originou a deficiência, no caso da surdocegueira, é importante, porque, com o diagnóstico, é possível conhecer um pouco mais sobre aspectos específicos, como observado no Caso 2, em que o aluno tem diagnóstico de síndrome da rubéola congênita (SRC), que, no entendimento de Cormedi (2011, p. 26-27),

[...] se refere às consequências para o feto, quando a gestante contrai rubéola. [...] os recém-nascidos poderão apresentar surdez, retardo mental,

diabete, autismo, cegueira e degeneração do Sistema Nervoso. [...] na qual o vírus continua se manifestando ocasionando degenerações progressivas.

A perda auditiva, de acordo com o relato da P2, é severa e congênita; a visual teve início aos três anos de idade. Com suporte nessa informação, podemos inferir que o referido aluno teve as perdas auditivas e visuais em virtude desta síndrome. Além disso, que a perda visual pode ser progressiva, o que pode levar o aluno à cegueira total. Assim, é importante estimular o aluno ao desenvolvimento de habilidades que auxiliem no uso do Braille, como atividades e recursos que favoreçam o desenvolvimento da percepção tátil. Também, com apoio no conhecimento da patologia, é possível se adaptar recursos e estratégias como o uso do contraste, da iluminação e distância adequada, conforme foi visto no capítulo 6, como possibilidades ante o desafio do AEE.

Por conseguinte, no Caso 1, por ocasião da quarta observação II realizada, a professora fez uso de objetos concretos (vê Figura 18) favorecendo a comunicação e a aquisição de vocabulários, considerando que o manuseio destes favorece a compreensão da sua função e significado. Com a utilização desses recursos, a professora conseguiu estabelecer comunicação com a aluna, ampliando seu vocabulário. Compreendemos que essa ação pedagógica favorece a inclusão e a permanência da aluna na escola. Mesmo por meio de sinais isolados, que não se constituem como uma língua, a P1 contextualiza os objetos, ensinando seu sentido e significado. Isso implica que a professora, apesar das dificuldades com a língua, utilizou seus saberes experienciais e reverteu essas dificuldades em novas aprendizagens.

Figura 18: Foto dos recursos utilizados por P1 – caso 1 - observação II N. 1 (Fortaleza, 2011)



Além disso, de acordo com a referida observação realizada no Caso 1, os recursos pedagógicos usados foram adequados, considerando a idade e as especificidades

da aluna atendida nas cinco observações realizadas. Foi identificado, porém, na primeira observação II, o fato de que o uso do computador foi adequado à idade, assim como os jogos, mas a aluna demonstrou não compreender o jogo. Como o referencial do capítulo teórico (Cap.6), a comunicação é uma necessidade básica e se estabelece no convívio social. E a comunicação

[...] dependerá muito do indivíduo, do seu nível de funcionamento e seus interesses especiais. Os profissionais que trabalham com as crianças surdocegas ou com deficiências múltiplas necessitam grande criatividade para experimentar métodos diferentes e combinações de métodos para alcançar o sucesso (BRADLEY; SNOW, 2006).

A comunicação depende do domínio que o indivíduo tem sobre o código, no caso, os sinais de Libras. O material concreto referido anteriormente funciona como um código. Como fica mais fácil se compreender o significado de um objeto concreto, também facilitou o estabelecimento da comunicação, entretanto, quando a professora fez uso somente dos sinais de libras, ficou evidente sua dificuldade comunicativa. Ela não dominou o código e, por isso, houve dificuldade na comunicação.

Os sentidos remanescentes e os níveis das perdas audiovisuais vão estabelecer parâmetros para que o professor do AEE possa buscar as melhores ou, mais adequadas formas comunicativas. E é mediante essa comunicação que os profissionais estabelecem uma relação para que os recursos e tecnologias possam ser bem aproveitados para o desenvolvimento do aluno. Igualmente ao primeiro Caso, no Caso 2, verificou-se que os recursos foram utilizados com o objetivo de desenvolvimento da comunicação e ampliação do vocabulário. A P2 ressalta:

Eu utilizo fichas, prancha de comunicação, na língua portuguesa e com a dactilologia para ele [referindo-se ao aluno] fazer a associação de como se escreve e como se faz o sinal; o próprio animal, o sinal do animal. Então é dessa maneira que eu estou trabalhando com ele. A minha tecnologia assistiva é de baixa tecnologia (P2).

Durante as observações (Caso 2), foram identificados alguns recursos como: computador; jogos de computador; jogo contendo cartaz de parede com velcro, fichas contendo figuras, sinais em Libras, alfabeto manual e letra ampliada em negrito; papel e caneta, que podem ser visualizados na Figura 19.

Figura 19: Foto do recurso utilizado por P2 - caso 2 - observação II N. 1 (Fortaleza, 2011)



Evidenciamos, também, que estes foram adequados, considerando as especificidades do aluno atendido em quatro (80%) das observações. Foi identificado, entretanto, em uma (20%) observação, que as fichas eram compostas com figuras infantilizadas para a idade do aluno.

Notamos que a própria professora confecciona os jogos utilizados, adaptando os recursos às necessidades comunicativas do aluno, ou, mais do que isso, tentando suprir a carência das tecnologias, o que ficou patente em sua fala:

Em relação às tecnologias assistivas não está muito bom. A minha sala é simples. O computador que tem na minha sala não comporta muitos programas avançados... é praticamente como se ele [referindo-se ao aluno] estivesse iniciando todo dia. Então o que ele gosta, ele procura no computador sozinho, são umas atividades educativas em libras. Quando é a época dos animais, na sala de aula dele, eu ponho os animais aqui, apareceu um bichinho (explicando no computador) apareceu o nome e ele gosta (P2).

Esse estudo aponta, em seu capítulo teórico 6, que as tecnologias assistivas podem ser de baixa ou alta tecnologia, sendo que as de baixa tecnologia são aquelas que podem ser construídas pelo professor do AEE e utilizadas pelo aluno em sala de aula ou em outros espaços que considere necessário (SARTORETTO; BERSCH, 2010). Vale lembrar que essas tecnologias ou recursos pedagógicos vão desde a fita crepe, que pode ser colocada com a finalidade de segurar uma folha de papel na carteira do aluno, que tenha dificuldade de coordenação motora, até o mais sofisticado *software*, para um cego utilizar no computador. O fato de ser de alta ou baixa tecnologia não é importante, entretanto, é fundamental que o recurso seja utilizado para suprir as necessidades do aluno. Em alguns casos, o recurso é disponibilizado e não é utilizado. O professor não faz uso deste meio por

desconhecer sua forma de utilização, por não ter ciência das necessidades do seu aluno ou até por não ter condições de usá-lo.

Outra fala da P2 (Caso 2) consolida essa afirmação:

E tem mais, às vezes chega recursos do MEC que eu nem sei como usar, como a linha Braille que é usada pelo surdocego, que se chegar aqui eu nem sei com se usa, nunca vi, só sei que o surdocego acessa a internet com a linha Braille porque ouvi falar. Sei até de instituições especializadas que tem a linha Braille, que o MEC mandou, e está lá guardada porque ninguém sabe usar. Imagine eu, coitada. Aqui, chegaram uns jogos que o computador não suporta, ele é velho demais (P2).

A fala da professora, mais uma vez, ratifica a dificuldade, na sua prática, em função das lacunas da formação docente, e, dessa vez, em relação ao uso da tecnologia assitiva voltada ao atendimento ao surdocego, no caso, a linha Braille. Este recurso possibilita à pessoa com surdocegueira ter acesso às informações da tela do computador, auxiliando o aluno nas suas práticas educacionais. No caso da linha Braille, compreendemos que é um recurso não necessário ao seu aluno, já que ele não faz uso de Braille.

Assim, notamos a relevância de compreender as possibilidades e especificidades do aluno, além de, também, conhecer e saber utilizar os recursos pedagógicos, adaptando-os às necessidades do aluno. No caso da P2, esta revela conhecer os recursos utilizados com alunos surdocegos, embora afirme não saber usar alguns destes; entretanto, ela mesma aproveita os recursos e cria outros, de acordo com as necessidades de seu aluno.

- Estratégia de atendimento

Assim, como estratégia de atendimento, no Caso 1, a professora diz que não utilizou, com sua aluna surdocega, saberes desenvolvidos no Curso de Especialização em AEE, por considerar suas características individuais, o que fica explícito em sua fala a seguir:

Eu não trabalhei com ela os conteúdos estudados no curso do AEE, eu ainda não utilizei até porque objetos de referência, na minha opinião, é para um aluno que tenha visão mais comprometida. Então, com a minha aluna, eu estou utilizando mais libras do que outras coisas, próprias da surdocegueira, porque ela ainda tem um pouco a visão de um dos olhos. Eu estou me apoiando nisso (P1).

E complementa, mais uma vez, que essa sua atitude foi realizada considerando a individualidade da aluna:

[...] como ela é uma aluna muito espera, eu aproveito o pouco de libras que eu sei e trabalho com ela, também a língua portuguesa, que é o que ela tem mais dificuldade (P1)

Para essa professora (Caso 1), a estratégia que utiliza na SRM, com essa aluna

Não é um reforço. Vamos supor que eu sei que a aluna tem dificuldade em matemática, então eu não vou trabalhar o conteúdo que ela está dando em sala de aula [...]. Eu trabalho com jogos, no computador [...], com jogos pedagógicos. Através desses jogos, jogos da memória, de raciocínio lógico e outros jogos, ela vai desenvolvendo a parte de raciocínio dela e ajuda, consequentemente, lá na sala de aula dela com os conteúdos, de forma lúdica. Porque se eu for trabalhar os conteúdos na minha sala será um reforço. E o AEE não é um reforço escolar (P1).

Prosseguindo com seu relato, P1 ainda diz:

Por exemplo, [...] eu sei que ela é muito boa em desenho, em pintura, em desenhar mesmo. [...] Então, isso é uma habilidade. Eu sei que a aluna tem uma memória boa, então eu já sei das habilidades e também das dificuldades. Ela tem dificuldade da surdez que é a língua portuguesa, então, como essa é uma dificuldade dela, mesmo eu não trabalhando o conteúdo propriamente dito da sala de aula, eu trabalho a língua portuguesa junto com libras (P1).

Nessas falas da P1, ficou claro que a referida professora não utiliza os saberes que desenvolveu por ocasião do curso de especialização em AEE, por avaliar que sua aluna necessita de um trabalho voltado para Libras e Língua Portuguesa. Então, ela utiliza outros saberes (Libras e Língua Portuguesa), que não foram trabalhados no curso, mas que são importantes no AEE. Ela acentua que considera as dificuldades e habilidades da aluna. Além disso, seus planos de atendimento não privilegiam os conteúdos desenvolvidos em sala de aula comum, o que acredita seria um reforço escolar. De acordo com o material teórico distribuído no Curso de Especialização em AEE,

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum [...], segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar (ROPOLI et al, 2011, p.32).

Durante a observação II realizada, notamos que, apesar de demonstrar insegurança e dificuldade em relação ao uso da comunicação em Libras, a P1 buscou recursos e estratégias que favoreceram a comunicação, utilizando gestos, figuras e material concreto, tentando, dessa forma, compensar a carência dos saberes específicos (Libras) por meio dos saberes experienciais. Em sua vivência profissional, encontrou artifícios para superar a dificuldade identificada em sua formação, considerando que “(...) o repertório de

saberes de que dispõe o professor é igualmente construído na sua vida escolar pregressa” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.129) e, ainda, em sua prática docente.

Em razão do que foi observado, essa estratégia de a P1 utilizar variadas formas de comunicação, foi bastante positiva. Ela conseguiu estabelecer a comunicação, superando, em alguns momentos, sua maior dificuldade, o domínio da língua de sinais. Assim, evidenciamos que os saberes experienciais são importantes, entretanto, esses necessitam do suporte dos saberes específicos, pois não é um saber elaborado com base no ‘nada’. “Ele vai construir o ‘seu’ saber, confrontando-o com os saberes do mundo” (SANTOS e BAQUERO, 2008, p.142). Desta forma, está contribuindo para a inclusão e a permanência do aluno no contexto escolar.

Quanto ao Caso 2, a professora relata:

No caso do meu aluno [...], eu atendo ele mais voltada para a surdez, que é a maior deficiência e dificuldade dele. Ele tem, ainda, um resíduo visual em um dos olhos. Mas mesmo assim, não atendo a surdez como deveria porque não sei libras. E agora com essas perguntas, eu fiquei me perguntando como vou fazer se ele vier a perder esse resíduo de visão que ainda tem. Como vou fazer com ele? Não quero nem pensar (Risos) (P2).

Na fala da P2, deduzimos que a professora não tem a visão do aluno como um todo, ou ainda da surdocegueira como uma deficiência única. Ela detectou sua maior dificuldade como a auditiva e trabalha tendo esta como referência. A surdocegueira é uma deficiência única, proveniente de duas perdas: auditiva e visual. Conforme discutimos no capítulo 6, a pessoa com surdocegueira é mais do que alguém com a soma das duas perdas, já que estas perdas sensoriais concomitantes causam necessidades diversas da visual ou auditiva. Nesse sentido, entendemos que a professora deve compreender esse fato e estar preparada para atender a essas necessidades. A deficiência visual associada à auditiva traz dificuldades que necessitam ser consideradas, conjuntamente. A utilização da Libras, por exemplo, deve ser adaptada à perda visual. No caso desse aluno, seu resíduo visual permite que ele visualize as mãos da professora a uma distância em torno de 1m, conforme já referido.

A professora garante trabalhar com o foco na surdez (maior perda). Isso a leva a não considerar a distância necessária para que o aluno visualize os sinais que realiza. Na sua prática, ficou evidenciado, por ocasião das observações, que ela, em alguns momentos, levantou-se da mesa e continuou falando (em libras), deixando o aluno sem visualizar suas mãos. Esse fato compromete a aprendizagem do aluno, ou seja, a ausência do saber específico da surdocegueira (considerar as duas perdas conjuntamente) influencia sobre a

inclusão e permanência deste aluno. Logo, a formação desse professor também exerce influência sobre a inclusão e permanência deste aluno no contexto escolar.

Ainda referindo-se à estratégia de atendimento, a professora reconhece sua dificuldade para trabalhar com a referida deficiência, mas, ao mesmo tempo, menciona meios que facilitam o processo de aprendizagem do aluno:

E em português, eu não nego não, eu sou pior. Quando ela (se referindo à professora de sala comum) foi trabalhar verbo, eu achei bom. Perguntei os verbos que ela ia trabalhar e fiz gestos, sinais, dactiologia, escrita, mas eu não consigo fazer uma frase ou produzir um texto com ele ainda não. Então, é isso que eu quero que você entenda, que o ideal está muito longe do meu real. Mas, pelo lado correto ou pelo caminho que eu achei, eu estou conseguindo que ele assimile algum conteúdo da sala (P2).

Quando das observações realizadas, notamos que em alguns momentos ela consegue favorecer à aprendizagem do aluno, como quando utiliza formas variadas de comunicação, no entanto, faltam-lhe alguns saberes, para que esse processo ocorra com maior frequência.

Analisando a fala da professora, entretanto, evidenciamos uma constatação realizada por Tardif (2010, p.64) de que, no contexto da profissão e da sala de aula,

[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Corroborando o entendimento da influência dos saberes elaborados pelo docente durante o exercício de sua profissão, o que Tardif chama de saberes da experiência, foi possível identificar outro trecho da entrevista em que a professora comenta:

Já na matemática, [...] foi bom porque eu coloquei na sala de aula regular dele o alfabeto manual em cartazes, a numeração todinha, fiz também muitos sinais de libras em cartazes, e eu fiz a sinalização, identifiquei os objetos, armários, portas, cadeiras e como ele ainda enxerga um pouco, eu fiz a sinalização da sala. E até a professora de sala de aula me pede que eu coloque muitos cartazes com os sinais de libras porque ela vai vendo e aprendendo e pode se comunicar e explicar os conteúdos, as matérias para ele (P2).

Nessa fala, notamos que, tanto a P1 como a P2, dizem sentir dificuldades na prática com o aluno surdocego. entretanto, buscam estratégias para superar essas dificuldades e sistematizam alternativas, mobilizando os saberes de que dispõem, especialmente em relação à comunicação.

A utilização dos saberes experienciais também ficou explícita quando das observações da prática pedagógica, na oportunidade em que foram utilizadas fichas com o

alfabeto manual, nas quais a P2 mostrou para o aluno e sugeriu que ele repetisse a letra. As fichas continham a figura do alfabeto manual e a letra ampliada e em negrito, para facilitar a visão do aluno. Em seguida, a professora trouxe uma caixa com outras fichas contendo a letra, em alfabeto manual, e, em outra ficha, figuras. Ela mostrou a ficha com a figura e pediu que ele procurasse a ficha com o desenho da letra em alfabeto manual e correlacionasse. O aluno demonstrou não enxergar bem as figuras, franzia a testa e balançava a cabeça. Então a professora fez sinais, em Libras, para algumas figuras e para outras, fez gestos representativos para facilitar o entendimento do aluno ou até por desconhecer determinados sinais da língua brasileira de sinais. Assim, com o observado, ficam evidentes o esforço da professora e a tentativa de estabelecer formas alternativas comunicativas e ainda, de ampliar o vocabulário do aluno. Ratificamos, porém, a importância do saber relacionado a Libras, que, de acordo com Amaral (2002, p.124), “desde que as primeiras pessoas surdocegas começaram a ser educadas, (...) tem sido um assunto central”. Assim, a P2 fala sobre este assunto:

[...] nós não temos um professor que dê aula de libras, a professora de sala de aula não sabe libras de maneira nenhuma. E eu só sei o básico de libras, eu não sei dialogar com ele em libras, até minha comunicação com gestos é difícil. Mas é assim que me comunico com ele, com gestos e fazendo alguns sinais de libras, que eu sei e ele também, já que ele ainda enxerga por um olho, um pouquinho (P2).

Ter o domínio da língua de sinais é muito importante, contudo, se comunicar com o aluno surdocego é mais do que ter esse domínio, pois é necessário conhecer as características do aluno e saber lidar com as suas especificidades. A P2 demonstra não ter esse domínio e por isso, tenta adaptar outras formas comunicativas, o que é positivo; entretanto, em alguns momentos, de acordo com a observação II realizada, ela não considera as especificidades visuais do aluno, o que dificulta a comunicação. Constatamos, assim, que, apesar das tentativas, a P2 tem dificuldades de fazer-se compreender pelo aluno em virtude de não considerar as suas especificidades visuais, conforme referido. Já a P1 demonstrou estar mais atenta a estas especificidades. Sua dificuldade, com as atividades realizadas estavam em torno do domínio da Libras.

A intensidade das perdas auditivas e visuais, além da época da aquisição dessas perdas, vai influenciar na forma de comunicação que se estabelece com a pessoa com surdocegueira, conforme referimos no capítulo teórico que trata desse assunto. No caso 2, a professora demonstra ter identificado estas características (auditiva e visual), porém, por deter-se principalmente na perda auditiva, como acentuou, perde de vista outra característica não menos importante, a visual; perdendo, assim, também, a possibilidade de favorecer a melhor compreensão e entendimento por parte do aluno.

Fica evidente o fato de que, apesar das tentativas de estratégias comunicativas diferenciadas, as duas professoras necessitam de formações que venham contemplar os saberes específicos relacionados à surdocegueira, como a Libras e as adaptações visuais. Assim, estas formações interferem nas estratégias do AEE, da mesma forma que as parcerias também podem interferir, conforme evidenciado no item a seguir.

- Parcerias

De acordo com a P1, em relação às parcerias estabelecidas junto ao AEE, ela referiu:

As parcerias que eu conto para essa aluna surdocega, além da família, são, dentro da escola, o núcleo gestor e a coordenação. Com estas é principalmente em relação ao material. O que não tem aqui e eu pego lá com as coordenadoras. Tem as instituições especializadas, que é onde eu busco apoio também, porque através do posto de saúde é muito difícil. Às vezes eu prefiro procurar as instituições especializadas pra esses tipos de atendimentos porque, através deles, e até eles próprios, conseguem um atendimento mais específico para aquela área do que via saúde. O posto eu procuro para ter um laudo da patologia da deficiência, mas é difícil. Aí eu busco essas parcerias, como, por exemplo, o CAP, para onde já encaminhei alunos. Tem o CAS e o Centro de Referência, o CREAEC, a ACEC (P1).

E complementa, desabafando:

[...] a prefeitura acha que o professor do AEE é para se virar dentro da sala do AEE com todas as dificuldades, todas as deficiências e tudo que for aparecendo. Mas não é nossa obrigação. É obrigação do Estado dá suporte a esse aluno. E agora é que eu me alertei pra isso. Mesmo a prefeitura não tendo esse profissional (referindo-se ao guia intérprete), ela tem que mandar. Eu vou fazer o ofício solicitando um guia intérprete (P1).

Da mesma forma, no caso 2, a professora ressalta

Tem o CAS, as instituições especializadas, como o CAS, o CAP, o CREAEC mesmo, que envolve os dois, CAP e CAS. Na hora do sufoco, quando a gente não sabe como trabalhar com nosso aluno são os especialistas, o pessoal da escola especial também, que nos ajudam. A ACEC nos ajuda com a avaliação do aluno, principalmente visual. Também fazemos cursos lá. Mas a família, a família não está fazendo muito. Eu sempre pedia a mãe para quando ela visse a professora perguntasse se tinha aula de libras para a família. Porque não adianta ele aprender a língua de sinais, a comunicação em libras, se a família só fala com ele através de gestos? A família entende tudo que ele faz naquela base, do gesto, desde o nascimento até hoje, mas em libras eles não sabem nada. Mas às vezes quando ela vem aqui na escola, eu a vejo no corredor, eu pergunto se ela tem um tempinho e ela vem. Aí eu mostro como é o sinal de mãe para ela fazer com ele, para quando ele for dormir ela mostrar o sinal de mãe, de orar, pai, escola, material escolar, mochila, que é pra ele buscar a mochila dele, coisas assim. São apenas noções bem básicas, mas ela não tem muito interesse no aprendizado do filho (P2).

No caso 1, ficou explícito em sua fala que ela conta com o apoio da família; do núcleo gestor, em relação aos materiais; e, ainda, das instituições especializadas, que atendem as necessidades relacionadas às especificidades da surdocegueira. Nesse sentido, constatamos que, por meio dessas instituições especializadas, no caso, o CREAECE, referido na Introdução e no capítulo 4 deste estudo, o aluno tem atendimentos mais específicos, nas necessidades da deficiência. Esse dado indica que o CREAECE promove ao aluno atendimentos adequados, os quais a P1 não se considera apta a realizar. Além disso, a P1 ressalta a dificuldade de atendimento médico no posto de saúde, considerando a necessidade do diagnóstico da patologia, conforme comentado, anteriormente, na categoria recursos pedagógicos.

Ela refere, ainda, que a Prefeitura Municipal de Fortaleza não disponibiliza guia intérprete, pois de acordo com Ericson (2002, p.119), “para uma pessoa surdocega, ter um intérprete ou não, é a mesma coisa que participar (estar presente em uma sociedade ou não)”. Estes profissionais são essenciais no sentido de possibilitar a autonomia da pessoa com surdocegueira nos diversos ambientes.

Em relação ao Caso 2, também, a professora entremostra não estar preparada a atender às necessidades educacionais do aluno, recorrendo às instituições especializadas para obter subsídios para a avaliação inicial do aluno e posterior atendimento. Quanto à família, apesar de ser parceira, não demonstra ter envolvimento com a educação do filho, o que indica a não continuidade do trabalho escolar em casa. Além disso, o fato de a família não dominar a língua de sinais, comunicando-se por gestos, desestimula o aluno à aprendizagem da Libras.

Quando se trata de alunos surdocegos, no entendimento de Olmos (2011, p.155), “a parceria do educador com os pais promove o conhecimento contínuo das necessidades dos alunos, valida o trabalho escolar, favorece reformulações necessárias no programa educacional e integra a ação escolar com a família”. Essa parceria com a família é importante em todas as etapas, desde o planejamento, implementação e avaliação, como forma de se obter subsídios para novas alterações no plano de AEE.

Assim, compreendemos que as parcerias são favoráveis ao AEE. Em consonância com o pensamento de Glat (2007), que destaca a importância do apoio do profissional especializado nas escolas comuns, as professoras do AEE (Caso 1 e 2) enfatizam as parcerias estabelecidas com as instituições especializadas. Acentuam que o CREAECE e a Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC) atendem às necessidades específicas dos alunos. Isso nos leva a inferir que o AEE não está atendendo a essa demanda, ou pelo menos não atende completamente. Além disso, as professoras

contam com a opinião dos especialistas para realizar o planejamento das atividades deste aluno.

- Planejamento

Em relação ao planejamento, quando solicitadas a falar sobre essa prática, as professoras divergiram quanto ao tempo disponível ao planejamento. A P2 exprime que

Os momentos de planejamento são poucos, praticamente nós tivemos um ou dois esse ano. Então no momento em que a professora tem uma folga eu me sento com ela e planejo, às vezes até nos corredores, ela me fala das dificuldades em sala de aula e também dos conteúdos que está trabalhando [...] sem esquecer a opinião dos professores do CREAECCE (P2).

Já a P1 conta que

É geralmente mensal, mas meu planejamento não é como a gente planeja em sala de aula comum. É variável, é flexível. Por exemplo, eu estou trabalhando essas listas de material escolar ou de higiene, na parte da língua portuguesa, por exemplo, vai de acordo com o desenvolvimento dela. De repente eu planejei para duas semanas, uma atividade, um conteúdo... eu não vou nem chamar de conteúdo, mas eu planejei um tema para duas semanas e eu concluo de acordo com a resposta da minha aluna. Eu concluo muito antes ou demoro mais (P1).

De acordo com as respostas das professoras, enquanto P1 afirma que seu planejamento é mensal, P2 diz elaborá-lo de acordo com a disponibilidade de seu tempo e da professora de sala de aula. Esse fato revela a falta de sistematização do planejamento no AEE, o que consideramos um entrave, em virtude das tantas atribuições do professor do AEE, refletidas no capítulo 4 deste estudo.

Com base nas observações II realizadas, a P1 demonstrou ter as atividades planejadas, em uma sequência pré-determinada, embora tenha sido alterada, quando necessária, o que consideramos adequado. Quanto à P2, esta demonstrou estar decidindo sobre o que fazer a cada momento e que as atividades iam se constituindo ao longo do atendimento. Somente em uma das observações, a professora demonstrou ter suas atividades preparadas previamente. Sobre esta situação, deduzimos que não é apropriada ao AEE. Como dito, este atendimento deve ser pensado e adequado às necessidades do aluno, o que não é possível se fazer sem um planejamento prévio.

As professoras também divergem, acerca do aspecto do conteúdo desse planejamento. Assim, a P1 afirmou:

No meu planejamento eu não coloco atividades relacionadas ao conteúdo de sala de aula. Eu participo do planejamento das professoras, mas não especificamente sabendo que conteúdo ela está dando. Até porque na sala do AEE se a gente for trabalhar os conteúdos da sala de aula fica parecendo um reforço (P1).

E acrescentou,

O aluno quando vem pra minha sala eu tenho vários elementos que me ajudam a elaborar esse plano. Por exemplo, porque aquele aluno foi enviado para minha sala; é enviado um questionário para a professora, ela me diz as dificuldades dela, com relação à aluna, o que ela sabe da aluna, o que a aluna já sabe. E aí o que eu faço com essa aluna? Por exemplo, eu sei que ela é muito boa em matemática; eu sei que ela é muito boa em desenho, em pintura, em desenhar mesmo. Então eu me baseio nas habilidades e dificuldades para planejar o meu trabalho (P1).

De modo diferente, a P2 expressou que o seu planejamento é de acordo com o conteúdo que vai sendo visto na sala de aula, enquanto a P1 relata basear seus planos nas habilidades e dificuldades de seu aluno. Entendemos que, no que é estabelecido pelo MEC, a 'função' do AEE diz respeito à aplicação de recursos que tornem acessível a aprendizagem do conteúdo escolar ao aluno.

Cabe um parêntese para explicitar que, para o aluno surdocego, dependendo do nível de desenvolvimento em que se encontra, a aprendizagem do Braille é uma forma de se facilitar a aprendizagem do conteúdo desenvolvido em sala de aula comum. Para este mesmo aluno, entretanto, pode ser necessário que o professor utilize conteúdos de sala comum juntamente com a aquisição da leitura e escrita em Braille. Então, para este aluno, o que vai prevalecer são as características individuais deste, o que não foi referido pelas professoras ao relatarem sobre o planejamento.

Desta maneira, seria mais indicado que as professoras centrassem seu planejamento nas necessidades do aluno, considerando, especialmente, suas potencialidades sem, no entanto, negar a existência dessa deficiência. Identificamos também no discurso da P1, uma referencia ao conteúdo e, nesse contexto, se defronta com a ideia das atividades desenvolvidas como consequência dele ou de sua falta. Assim a professora se expressa, ao discorrer sobre os conteúdos desenvolvidos no AEE:

Então, eu não estou trabalhando o conteúdo que ela dá em sala de aula. Eu estou trabalhando, por exemplo, com listas. E aí eu aproveito o computador, as letras móveis e os objetos concretos e vou trabalhando com ela para ela ir se apropriando do conhecimento da língua portuguesa, de forma muito lúdica, sem aquele conteúdo propriamente dito, formalizado. Tipo: eu vou ensinar hoje verbos. Isso seria um reforço, que não é a proposta do AEE (P1).

É diferentemente da P2, que diz:

Então no momento em que a professora tem uma folga, eu me sento com ela ou então ela chega e diz: "Amanhã eu vou entrar na ciência dos animais, o que eu faço com o aluno surdo que está comigo para ele aprender os animais?" Então, no dia do atendimento dele eu trabalho os animais [...]. Pergunto a professora que animais ela vai trabalhar na sala, então eu trabalho com o aluno, simbologia, sinal, dactiologia, escrita, mas tudo na minha maneira e não da forma ideal que eu vi nos textos, mas é o real, o que eu posso e sei fazer para ele (P2).

Já podemos visualizar é que, ao falar em planejamento, apresentamos as variáveis assinaladas pelas professoras, como o tempo de planejamento, a forma de planejar e o conteúdo a ser planejado. Em relação ao tempo disponível ao planejamento, não houve consenso entre as professoras, demonstrando que elas se harmonizam à realidade do contexto escolar, sua organização e possibilidades. Esse tempo disponível ao planejamento reflete na forma de planejar ou não planejar. A P1 dedica maior tempo ao planejamento, o que reflete positivamente no seu atendimento, enquanto a P2, o faz em raros momentos ou até nos corredores, conforme sua fala. Com isso, a P2 compromete seu atendimento, demonstrando desatenção em relação a aspectos importantes da surdocegueira, conforme refletido anteriormente, na subcategoria estratégias de atendimentos. Além disso, quanto à avaliação, parte inerente ao planejamento, no Caso 1, a professora afirma que

É no dia a dia. Todos os dias ela (referindo-se a aluna) está sendo avaliada. Eu vou observando a resposta que ela está me dando. Quanto mais positiva, eu termino mais rápido aquele tema e vou para outro. [...] Tem um plano de atendimento que eu vou alterando de acordo com a resposta dela. (P1).

Também a P2 diz realizar a avaliação sistemática:

[...] é toda por observação no dia a dia. Quando ele (referindo-se ao aluno surdocego) avança, eu faço anotações, digo onde ele avançou. É meio na base do observar mesmo [...] Depois da primeira avaliação, faço o plano de atendimento, vou seguindo esse plano. Só mudo se achar que devo, seis meses, as vezes, depende(P2).

De acordo com as duas professoras, a avaliação na prática no AEE ocorre a cada atendimento e de forma continuada. Esta serve de parâmetro para nortear o trabalho desenvolvido com o aluno surdocego, corroborando a ideia de Gadotti (1990), ao dizer que a avaliação é essencial à educação no sentido de problematizar e refletir sobre a ação docente, no caso, das professoras nas unidades ou atendimentos realizados durante o dia.

Na experiência que reunimos com alunos surdocegos, a avaliação sistemática é muito importante. É fundamental estar atento e sensível a qualquer alteração, resposta ou evolução do aluno. Compreendemos que, como o AEE não tem unidade didática, a avaliação é o referencial para mudanças no plano de atendimento. Usa-se o plano de atendimento, que vai sendo alterado de acordo com os resultados da avaliação; assim, o planejamento deve partir desse plano inicial de atendimento.

Vale ressaltar que o Curso de Especialização em AEE, de acordo com falas anteriores das duas professoras, na categoria especialização em AEE, trabalhou estudos de caso. A cada disciplina, era escolhido um caso e, para cada caso escolhido, elaborava-se um Plano de atendimento. Importa lembrar que a P2 enfatizou a não realização do Plano de

atendimento ao aluno surdocego, o que privou as professoras desse exercício. Assim, durante o referido curso, as professoras não elaboraram a avaliação e o plano específico para o aluno surdocego, o que não chega a comprometer a prática, mas teria sido uma experiência valiosa, na qual se discutiria a atuação adequada ao aluno surdocego, reservadas as peculiaridades individuais desse aluno.

- Atuação adequada com o aluno surdocego

Ao serem indagadas acerca deste tema, atuação adequada com o aluno surdocego, as professoras consideram como referência as experiências vivenciadas na sala de recursos multifuncionais. Assim, a P1 anuncia que

Um aluno surdocego necessita de um profissional apto a trabalhar com a surdocegueira, que não sou eu. Não tenho conhecimentos para tal, me sinto muito despreparada. Tem que ter um guia intérprete, tem que ter uma pessoa especializada na área de surdocegueira para atender as necessidades da aluna. É importante que o professor do AEE tenha conhecimentos aprofundados na área da comunicação, linguagem e também em libras (P1).

Também no Caso 2, a professora, em sua prática no AEE, manifestou-se salientando a comunicação e acrescentou a ‘orientação e mobilidade’ como aspectos importantes na educação do aluno surdocego:

Para mim, um trabalho com um aluno surdocego teria que ser todo em cima da comunicação. Além da comunicação, a orientação e mobilidade também. O certo, o ideal era trabalhar o aluno nos três momentos: em libras, de libras e em língua portuguesa. Ter intérpretes, ou melhor, guias intérpretes [...]. Não temos um professor de libras, então, o real está sendo da maneira que eu estou podendo fazer, o ideal está longe (P2).

Na fala das professoras, ficou evidente a preocupação com a comunicação, uma das prioridades manifesta nas reflexões teóricas deste estudo, na educação do aluno surdocego. “É fundamentalmente importante que os professores que trabalhem com crianças surdocegas, tenham um sólido conhecimento relativo ao desenvolvimento da comunicação para criança surdocega” (AMARAL, 2002, p.124), considerando as especificidades de cada criança e os níveis das perdas. Nos comentários das professoras, ficou explícito o fato de que ambas identificam o necessário para o êxito educacional do aluno surdocego, entretanto, têm a compreensão de que não estão preparadas para tal ação.

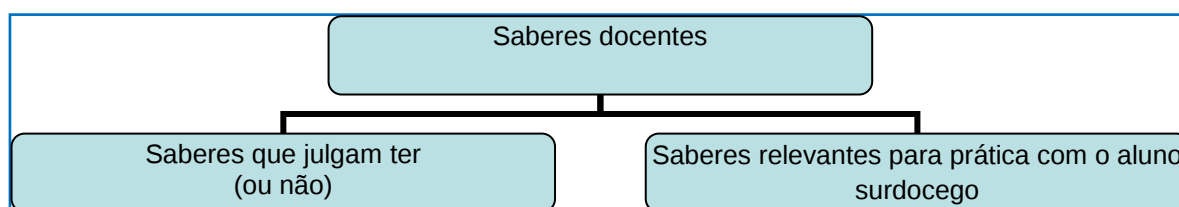
Por ocasião das observações II realizadas, ficou sensível a dificuldade das duas professoras na comunicação com o aluno surdocego, conforme já referido; entretanto, em nenhuma das observações, foram visualizadas atividades relacionadas à ‘orientação e

mobilidade', o que confirma a opinião delas sobre não estar preparada para a atuação pedagógica com o aluno surdocego, o que também evidenciamos na categoria a seguir.

8.3.5 Saberes docentes

A categoria saberes docentes envolve os saberes que as professoras do AEE julgam ter e ainda os que consideram relevantes para a prática com o aluno surdocego, conforme a Figura 10.

Figura 20: Categoria saberes docentes e subcategorias: os saberes que julgam ter (ou não) e saberes relevantes para a prática com o aluno surdocego.



Fonte: elaboração própria.

Compreendemos que estes dizem respeito às especificidades da surdocegueira, sem esquecer que o foco é o aluno e não a deficiência; contudo, não negando a realidade da deficiência e a necessidade de realizar adaptações em virtude dela.

Quando se trata de uma criança com alguma deficiência sensorial, é importante que o educador conheça o que é específico para sua educação. Para sua tranquilidade, porém, é importante que saiba que essa criança tem mais semelhanças do que diferenças com a criança que não tem deficiência sensorial. Elas têm as mesmas necessidades básica físicas, emocionais e intelectuais (MASINI, 2002, p. 79-80).

Em relação aos saberes docentes, quando as professoras foram solicitadas a relatar sobre o repertório de saberes que julgam ter para atuar no AEE com alunos surdocegos, no Caso 1, a professora expôs:

Meu conhecimento é muito pouco para trabalhar com aluno surdocego (...). Imagine você, a professora de sala de aula comum que não tem nenhum curso, nenhum curso na área de Educação Especial; não tem especialização na área da Educação Especial e está com um aluno surdocego, na sala de aula, de mãos atadas. Ela está desesperada porque ela tem comprometimento com o aprendizado de seus alunos. Ela está desesperada com essa aluna e eu estou de mãos atadas, também, porque pouco eu posso fazer por ela (P1).

E complementa, referindo-se aos saberes que

[...] tem que ter vários conhecimentos voltados pra essa deficiência. São saberes específicos para essa deficiência e eu não sei, não tenho todo esse conhecimento (P1).

Também como no Caso 1, ficou explicitado no Caso 2, na fala da P2, que seus conhecimentos em relação ao aluno com surdocegueira são muito incipientes. Ela assinala:

E eu só sei o básico de libras, eu não sei dialogar com ele em libras Até minha comunicação com gestos é difícil, mas é assim que me comunico com ele, com gestos e fazendo alguns sinais (P2).

E acrescenta, referindo-se ao Curso de Especialização em AEE que

[...] também não foram suficientes os conhecimentos para atender aluno surdocego. Tenho que estudar e muito (P2).

E a P2 diz, ainda,

Porque é através de você que ele [referindo-se ao aluno surdocego] vai se sentir no mundo, perceber o mundo. Se você não tem o domínio total do que você vai passar para ele e de como vai passar, você perde. Eu não me sinto competente para corrigir um erro que eu cometer em educação com ele porque não tem como eu mostrar, como desenhar. Eu me sinto ainda apenas caminhando, mas vou trabalhando com meu aluno, não da maneira que eu gostaria, mas como eu posso e preciso. O aluno está lá na nossa sala e de um jeito ou de outro temos que atender então eu vou tentando. Não é o ideal, mas é o real que eu posso trabalhar com ele (P2).

Como apregoa Tardif (2010, p. 213), contudo,

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir.

Vê-se nas falas das professoras que elas reconhecem não dominar os saberes específicos para atender alunos surdocegos. A P1 diz que seu conhecimento é mínimo, mas acrescenta que a professora da sala de aula está em situação de maior dificuldade, já que esta não tem formação para atuar com alunos com deficiência. Supomos, então que mais difícil é a situação do aluno, com profissionais que declaram o referido despreparo. Sabemos que o fato exposto não se configura como um contexto ideal, conforme citou a P2, mas sim com a realidade identificada no contexto das escolas investigadas. E nessa realidade, o que fazer? Que respostas essas professoras fornecem para esse contexto?

Evidenciamos, por ocasião das observações II realizadas, situações em que a P1 utiliza estratégias para tentar superar sua dificuldade de comunicação com a aluna surdocega, fazendo uso de materiais concretos e utilizando ainda a comunicação total, com de gestos e até da dramatização. A professora, dentro de suas possibilidades, considerando

seus saberes experienciais, demonstrou inúmeras tentativas de vencer seus desafios e, em alguns momentos, conseguiu.

Também, no caso 2, a professora insistentemente ressalta, em falas anteriores, a dificuldade de comunicação com seu aluno surdocego. Esta, ao reportar-se a um evento em que presenciou o diálogo entre uma professora e uma garota surdocega congênita com perdas totais (auditiva e visual), refere-se a esta comunicação como algo extraordinário:

Mas a comunicação entre a professora palestrante e a garota surdocega total era impressionante. Eu particularmente fiquei só na observação; não tive coragem nem de me aproximar porque aquilo ali pra mim era como se eu tivesse vendo o mar pela primeira vez, como se de repente eu tivesse visto o sol, uma luz (P2).

Ao considerar a comunicação entre a palestrante e a jovem surdocega como um fato inusitado, a P2 demonstra não saber fazê-lo, entretanto, quando da observação II realizada, no Caso 2, foram evidenciadas situações em que a professora, para se comunicar, realizava as atividades com seu aluno, como ela própria indica, utiliza o alfabeto manual, sinais isolados de Libras, figuras, desenhos e gestos, buscando opções comunicativas. Embora tenham sido identificadas também situações em que a professora não conseguia se comunicar com o aluno, ou se comunicava de forma inadequada, houve tentativas que resultaram em formas comunicativas exitosas.

Com as observações II, também identificamos os saberes experienciais (TARDIF, 2010) das professoras, que foram se constituindo ao longo da prática profissional, no cotidiano das salas de recursos multifuncionais, por meio de 'ensaio e erro'. E são os próprios professores que, apesar de afirmarem não ter saberes para atuação com o aluno surdocego, explicitam quais são os saberes relevantes para esta prática docente.

- Saberes relevantes para a prática com o surdocego

A P1, em suas falas, demonstra ter consciência de que não dispõe de saberes para atuação com alunos surdocegos, e mostra claramente os saberes que considera importantes para essa prática, acrescentando que

Em primeiro lugar, você tem que ter conhecimento sobre o assunto, sobre a deficiência em si. Você tem que saber o que é essa deficiência, quais são as formas, a classificação da surdocegueira, a origem. Em primeiro lugar conhecer a surdocegueira; em segundo lugar tem que saber libras e outras formas de comunicação. Tem que saber tadoma, libras tátil, braile, porque se ela tem a cegueira também, a aluna pode precisar do braile, no caso da visão ir diminuindo ou até perder total (P1).

Alem disso, exprime que

[...] tem que ter vários conhecimentos voltados para essa deficiência. São os saberes específicos para essa deficiência (P1).

Apesar de citar alguns saberes específicos, a P1 assinala:

Quando fiz a disciplina de surdocegueira, eu nem sabia, na verdade, que eu estava trabalhando com aluna surdocega. Depois foi que eu descobri. No início eu tive dúvidas. Eu não sabia se a aluna era ou não surdocega. Depois eu estudando, vendo as classificações, se era pré-linguística, pós-linguística, adquirida, então eu descobri que a minha aluna é considerada surdocega. Eu já trabalhava com uma aluna surdocega, sem saber que ela tinha essa deficiência e muito menos como trabalhar. Sempre atendi como se ela fosse só surda, já que essa é a perda maior (P1).

A P1 demonstra, em sua fala, por considerar a perda sensorial auditiva mais intensa do que a visual, ter realizado seu atendimento à aluna surdocega como se fosse surda; entretanto, no entendimento de Matos e Vidal, (2006, p. 33), “[...] o surdocego não deve ser trabalhado dentro de um programa para cego ou para surdo. As perdas audiovisuais o tornam com características peculiares que exigem que sejam adotados recursos e metodologias específicas para o mesmo”. As duas perdas concomitantes, conforme discorreremos no capítulo 6 e na subcategoria estratégia de atendimento, proporciona características próprias e diferentes da pessoa surda ou cega. Esta professora ressalta que saberes relevantes para a prática com o surdocego são os específicos da surdocegueira e cita o conhecimento sobre aspectos relacionados à deficiência como classificação, etiologia, formas de comunicação, leitura e escrita em Barille, com o que concordamos.

Já a P2, a respeito do mesmo assunto, ao ser indagada sobre o que considera como saber relevante a sua prática no AEE, questiona:

Trabalhar com a criança surdocega na escola regular é muito difícil e eu fico até me perguntando como é que se faz? O que é preciso saber para fazer esse trabalho? Eu fico me perguntando e devolvo a pergunta à pesquisadora: como é que se faz? E mais ainda, como seria um aluno surdocego total, que não enxerga nada e não escuta nada, na sala de aula regular? Eu não consigo nem imaginar, porque se com o meu aluno que já enxergou bem e ainda enxerga um pouco, apesar de não escutar, é difícil, imagine se for um surdocego total e congênito, nascido surdocego, surdocego desde o nascimento? Com seria professora? O que eu preciso saber para atender um aluno assim? Agora sou eu quem pergunta, já que não sei responder (P2).

No Caso 2, mais do que declarar o não domínio dos saberes para atuar com alunos surdocegos, a P2 afirma desconhecer quais são esses saberes, especialmente se tratando de alunos surdocegos congênitos ou que tenham perdas totais, auditiva e visual. Já no caso 1, apesar de a professora listar os saberes que considera relevantes para o trabalho com aluno surdocego, ela exprime que sequer sabia se a sua aluna era surdocega. Nos dois casos, de acordo com as falas das professoras ainda por meio das observações II

realizadas, ficou evidente a carência de saberes das professoras no que concerne ao atendimento educacional especializado do aluno surdocego, o que influencia diretamente no processo de inclusão e permanência desse aluno na escola.

Compreendemos que os saberes específicos, citados pela P1 são fundamentais; contudo, conforme refletimos no capítulo 6 deste estudo, outros saberes são essenciais, como : a escrita ampliada, a adaptação de recursos, a O.M, o programa funcional ecológico e o desenvolvimento da linguagem, que deve estar perpassando todos esses saberes. Cabe destacar aqui os aspectos gerais sobre a inclusão e a permanência dos alunos no contexto escolar. Estes devem estar elencados entre os saberes relevantes para a referida prática, se o intuito é a inclusão e a permanência do aluno surdocego no contexto escolar, conforme nos mostra Glat (2007, p.189)

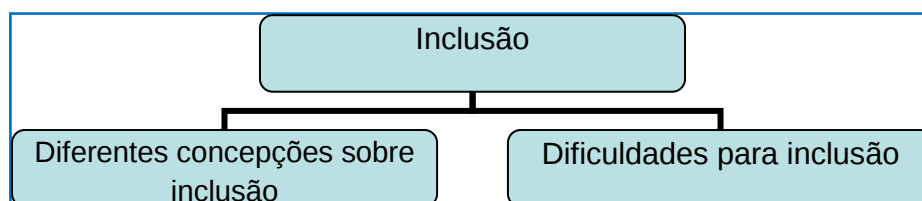
Na realidade estamos falando da verdadeira inclusão, cujo conceito não é apenas psicossocial, mas político. Trata-se de um a valor que envolve uma série de princípios como respeito mútuo, compreensão, apoio e equidade, e pode ser avaliada por indicativos como autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano, cidadania, democracia.

Assim, consideramos também relevantes, aliadas aos saberes específicos da surdocegueira, as discussões relacionadas à educação inclusiva no contexto das políticas educacionais no Brasil, conforme discutimos no capítulo 4 desse ensaio. A proposta ideológica que temos de inclusão está diretamente relacionada à prática desse professor no AEE, conforme vemos a seguir.

8.3.6 Inclusão

A categoria inclusão divide-se em duas subcategorias referentes a aspectos relacionados às diferentes concepções do professor do AEE e as dificuldades que estes consideram ter nesse processo, de acordo com o esquema a seguir organizado e apresentado na Figura 20.

Figura 21: Categoria inclusão e subcategorias: diferentes concepções sobre inclusão; e dificuldades para inclusão.



Fonte: elaboração própria.

A inclusão, no Caso 1, de acordo com a professora, se relaciona com a aceitação em sala de aula

Com relação à inclusão o que a gente vê nas escolas, e aí eu dou o exemplo dos meus alunos: o aluno com qualquer deficiência, aqui, ele é muito bem aceito pelos seus colegas. A relação de socialização, essa parte de interação e socialização é muito boa, se dá muito bem por parte dos colegas (P1).

Em seguida, porém, reconhece outro aspecto importante:

Eu já cheguei à sala dela e a aluna estava sentadinha copiando a agenda. Uma menina que não lê a língua portuguesa, para ela é mais difícil, mas estava copiando, alegre e satisfeita como se estivesse entendendo tudo numa boa. Mas a professora sabe e eu sei que a aluna, da aprendizagem de sala de aula não está tendo efeito, ela não está aprendendo porque não entende, só copia (P1).

E complementa:

Em minha opinião, do jeito que a inclusão está sendo feita, está de forma irresponsável. Porque por exemplo, essa aluna que tem surdocegueira, que está sendo incluída numa escola comum, ela está aqui, ela não está sendo bem atendida. Ela está na escola, está frequentando, se dá bem com os alunos, mas para as necessidades dela, a inclusão não está sendo completa, mesmo com a sala do AEE. Na sala de AEE ainda está faltando porque eu necessito, por exemplo, desse guia intérprete. Eu estou trabalhando de uma forma que eu nem sei se está certa, entende? Eu faço, eu trabalho de um jeito que eu num sei se está certo, e aliás, eu até sei que não está certo devido a minha formação. Eu não tenho formação para ensinar libras e acabo fazendo porque se eu não fizer, quem vai fazer? Então é como se a inclusão estivesse acontecendo de forma incompleta (P1).

A professora, no Caso 1, inicialmente atribui à inclusão a dimensão de estar em sala de aula sendo aceita e acolhida pelos colegas e professora. Em seguida, faz menção à aprendizagem, que, de acordo com sua fala, não está sendo efetivada. E finalmente, frisa que a inclusão não está atingindo sua completude, corroborando Glat e Blanco (2007, p.17) ao anunciarem

[...] que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária.

Consideramos que o fato de estar presente em sala de aula comum é apenas uma das características da inclusão, uma parte dela. É necessário muito mais do que isso. Esperamos que o aluno incluído possa efetivamente participar do contexto escolar, como os demais alunos. Que ele possa se comunicar, agir e interagir, no meio em que se encontra, e, ainda, que possa aprender e se desenvolver, considerando que a escola é um meio de produção de conhecimentos e de socialização. Copiar, reproduzir o que a professora

escreve no quadro, sem entender o que faz ou por que o faz, não configura inclusão. Ficar restrito à sala de aula ou à SRM também não é inclusão.

Ainda no Caso 1, a professora também ressalta o professor da sala de aula comum como um desafio a ser conquistado no processo de inclusão, pois

Tem uns professores que são a favor da inclusão, mas tem aqueles que não aceitam a inclusão. Então com esses professores é mais difícil de trabalhar porque eles acreditam que a inclusão não existe. Eles não aceitam porque é uma coisa deles mesmos (P1).

Aceitar a inclusão de alunos com surdocegueira na escola comum, atualmente, parece um imperativo, entretanto, Omote (2006) atenta para a possibilidade de algumas crianças com deficiência terem um grau de comprometimento tão grande que não possam ser matriculadas na escola comum. Também as políticas públicas consideram essa possibilidade, no Decreto N. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Este prevê no seu artigo 1º “[...] VII – a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, p.2011), o que dá alternativa para a existência da escola especial, conforme reflexões do capítulo 4 deste estudo.

E quanto a sua prática, mediante a inclusão, a P1 confirma as considerações anteriores:

Eu acredito que os cursos que tenho participado tem me ajudado a compreender um pouco sobre a surdocegueira, mas acho que não estou conseguindo possibilitar a inclusão da aluna surdocega, porque acredito que ela não está incluída. Tá em sala, mas incluída, ainda não (P1).

No Caso 2, a professora ao opinar sobre a inclusão, refere-se às dificuldades que observa na escola;

[...] tem as barreiras atitudinais da escola porque é sempre um choque receber um aluno surdocego total na escola. Não é nada de preconceituoso o que eu vou dizer aqui, mas a escola e a comunidade se chocam com um caso assim por conta do desconhecimento mesmo, por conta de ninguém saber trabalhar com um aluno assim, nem eu mesmo; eu sou sincera, eu não saberia nem como começar, se o aluno fosse surdocego total. Mas, mesmo que não seja um aluno surdocego congênito, que ele tenha escutado e agora tenha perdido total a visão e audição, ou até em níveis mais acentuados que o meu aluno, é muito difícil. Impossível eu não digo por que a gente sempre dá um jeito, não é? O primeiro impacto seria do professor de sala regular porque para ele de sala de aula é muito mais difícil. Para mim, que sou do AEE, que convivo com todas as deficiências, faço cursos sempre, leio, está se tornando natural, embora tenha muitas coisas que não sei trabalhar, mas a deficiência, em geral, já é rotina pra mim. Mas para o professor de sala regular que nunca participou de um curso, um seminário, nem reuniões com esse assunto da deficiência é muito difícil (P2).

A professora cita as dificuldades, ressaltando, especialmente, a falta de formação, seja do professor de sala de aula ou dela própria, que atua na sala de recursos

multifuncionais e tem maiores oportunidades de participar de cursos e formações nessa área. Destaca:

[...] mesmo com os cursos de formação, não creio que ajudo na inclusão ou na permanência. Até tento, mas como tenho muitas dificuldades com a comunicação, então fica difícil (P2).

Mediante as observações realizadas, entretanto, identificamos, em ambos os casos (Caso 1 e Caso 2), situações que mostraram dois pontos importantes. De um lado, evidenciaram-se situações em está claro o incentivo à inclusão por meio das atividades desenvolvidas pela professora do AEE. Nas atividades desenvolvidas, nos dois casos e em todas as observações realizadas, os professores demonstraram incentivar a comunicação, que é um ponto prioritário para a inclusão. Vale salientar que os recursos pedagógicos foram grandes aliados nesse processo. Por outro lado, entendemos que as professoras revelaram, nessas situações, grandes dificuldades no desenvolvimento da comunicação com esses alunos, o que se reflete como um obstáculo à inclusão e, por conseguinte, de permanência, sobre o que agora refletimos.

8.3.7 Permanência

Na categoria permanência, não foram identificadas subcategorias. Ao referir-se sobre a permanência dos alunos surdocegos na educação escolar, o posicionamento das professoras não divergiu das falas anteriores sobre a inclusão. A P1, mais uma vez, citou a falta de conhecimentos sobre aspectos ligados a sua atuação com a aluna surdocega, dizendo:

Eu ainda acho que meu conhecimento é muito pouco pra fazer alguma coisa por ela (referindo-se à aluna surdocega), algo pela inclusão e até permanência dela na escola. Tem evasão mesmo; a gente às vezes tem que ligar e ir até a casa do aluno para saber o que está acontecendo e trazer esse aluno de volta para a escola. Eu faço tudo que posso, mas às vezes o 'tudo' ainda é muito pouco (P1).

Em relação a esse aspecto, a P2 enfatizou:

Quanto à permanência dele, ele é bastante presente na escola. A rotina dele é muito importante para ele. Você observou em uma das observações que ele passou o tempo todo olhando para o relógio porque não era o dia dele de atendimento. Eu fui buscar ele na sala de aula e quando eu cheguei e pedi que ele viesse para o atendimento porque eu ia precisar faltar no outro dia, ele apontou logo para o caderno e para a professora, como se quisesse dizer que estava fazendo tarefas e que era o momento dele ficar na sala de aula e não, na sala do AEE. Ele não queria sair, não porque não goste do atendimento na sala do AEE, mas porque aquele não era o horário dele. Na rotina dele, sabia que não era o dia dele comigo e queria ficar na sala de aula fazendo tarefa; eu estava quebrando essa rotina (P2).

A professora ressaltou a rotina, ao citar a mudança de horário de atendimento. Esse é um aspecto importante a ser considerado pelo profissional que atua com surdocegos. Nas atividades que desempenham no cotidiano, eles conseguem se organizar e antecipar atividades futuras, já que são desprovidas da visão e da audição, seja em que nível. Para Bradley e Snow (2006, p. 4), “as pessoas surdocegas têm uma grande necessidade de entender as rotinas básicas do dia, de tal maneira que elas tenham uma base para antecipação, do contrário, muitas coisas podem acontecer de formas inesperadas e difíceis de se lidar”. Com base na experiência com alunos surdocegos, constatamos que a mudança na rotina do aluno, que para alguém dito “sem deficiência” é algo sem maiores problemas, para a pessoa com surdocegueira, é um ponto a ser considerado e previamente combinado com ela, o que se configura como mais uma das especificidades no lidar com o aluno surdocego.

A P2 complementa, ainda em relação à permanência escolar:

Para mim, isso é permanência na escola, a postura que ele tomou de não querer sair da sala reflete que ele gosta, porque ele não quer sair, participa da aula, mesmo sem entender muito, quer fazer as tarefas e ficar em sala de aula. Eu acho que ele se sente bem, incluído e quer ficar, muitas vezes sem entender nada, fica só lá e não sabe nem do que estão falando, mas não quer sair, se sente no contexto (P2).

O fato do estabelecimento da rotina auxilia na permanência do aluno, entretanto, mais do que se manter em sala em virtude de uma prática diária, vale ressaltar a importância da “[...] permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (grifos das autoras) (GLAT e BLANCO, 2007, p. 17-18). Compreendemos que, como a inclusão, analisada na categoria anterior, a permanência do aluno em sala de aula deve ser significativa. Não interessa o aluno surdocego permanecer no espaço da escola, onde se impõem os padrões de normalidade, tendo que se adaptar a esses padrões, sem compreender o contexto, interagir ou dele participar ativamente.

Assim, nos apoiando nas falas das professoras, nas observações realizadas e na experiência que se obtivemos em anos de trabalho na área da surdocegueira, e ainda na contribuição dos autores referidos neste estudo, inferimos que a permanência do aluno surdocego na escola comum acontece de modo inadequado. Por um lado, do ponto de vista psicossocial, esses alunos demonstram estar inseridos no âmbito escolar, relacionando-se com professores e colegas, mesmo com toda dificuldade comunicativa. Por outro lado, muito pouco foi identificado, em relação ao processo de aprendizagem dos saberes curriculares. Sabemos que a escola perdeu o papel hegemônico da transmissão de conhecimento. Esta representa, também, um meio favorável às relações, um espaço de ser, conviver e

estabelecer laços. São funções que devem caminhar juntas, o que não foi evidenciado em relação aos alunos sob exame.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como acontece a formação continuada do professor do AEE, mediante a proposta de inclusão educacional e permanência de alunos surdocegos nas escolas comuns? Essa foi a questão norteadora deste estudo. Discutir tal processo significou identificar os caminhos trilhados por esse profissional, na sua prática, que se estabelece em meio a constantes buscas por saberes que sustentam o seu 'fazer'.

Entendemos que a formação continuada exerce grande influência na prática do professor, em uma sociedade em constantes transformações científicas e tecnológicas. Nessa realidade, a pessoa com deficiência, ou, mais especificamente, a pessoa com surdocegueira, busca legitimar seu espaço na educação escolar, como cidadão que é, e o professor do AEE tenta exercer o desafio de facilitar esse processo. Além deste, outros agentes se encontram envolvidos, mediados pelas políticas públicas, como a escola, as instituições especializadas e a família.

Pensando assim, procuramos desenvolver este estudo nas salas de recursos multifuncionais, com os professores do AEE, com o intuito de analisar a formação continuada, desses professores, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta da inclusão educacional e permanência de alunos com surdocegueira nas escolas de ensino fundamental da rede pública, no Município de Fortaleza.

Com relação a conclusões mais específicas, oriundas desta investigação, optamos por apresentá-las em tópicos que respondem aos objetivos propostos nesta dissertação, portanto, é evidente, amparada nos dados e nas análises de documentos, nas observações realizadas, além dos questionários aplicados e das entrevistas efetivadas com as professoras do AEE, participantes do estudo. Desta forma, as constatações que se conseguiu inferir foram sintetizadas nas seguintes conclusões:

- **Com relação à formação continuada dos professores do AEE da Rede Municipal de Fortaleza tendo como foco o Curso de Especialização em AEE MEC/SEESP**

Considerando o tipo de formação, as professoras do AEE investigadas são graduadas em Pedagogia com especialização em Educação Especial e, ainda, especialização em AEE. Elas buscam, principalmente, por iniciativa pessoal, a formação continuada e priorizam cursos relacionados às especificidades da deficiência. São cursos que acontecem, em geral, em Fortaleza, em razão da dificuldade financeira manifestada.

A formação continuada é estimulada pela necessidade que se estabelece na prática dessas professoras. Elas se consideram despreparadas para atuarem com alunos surdocegos no AEE, fato que repercute na procura por formações que atendam a demanda de saberes para a efetivação da sua prática com esses alunos.

É importante registrar o fato de que as professoras demonstraram disponibilidade e interesse em investir na formação continuada, além de predisposição para aprendizagens de novos saberes; entretanto, ficou evidente, na fala das professoras e nas observações II realizadas, que, mesmo com essas formações, as professoras do AEE ainda necessitam de novos saberes, uma vez que, confessam o despreparo para o trabalho com alunos surdocegos e demonstram insegurança nessa atuação.

Em relação ao Curso de Especialização em AEE (*lato sensu*), apesar da expectativa gerada, este não privilegiou, de forma ampliada e aprofundada, os saberes específicos da surdocegueira, necessários para a docência junto ao aluno com essa deficiência. Saberes importantes não foram estudados, nesse curso, entre os quais, ressaltamos os saberes específicos como Braille; a Libras, a orientação e mobilidade; o Programa Funcional e Ecológico; a baixa visão; e o desenvolvimento da linguagem – saberes necessários para lidar com o aluno com surdocegueira e que não fez parte do conteúdo desenvolvido no referido curso.

Concluimos, portanto, com relação a este ponto, que o Curso de Especialização em AEE proporcionou, aos professores do AEE pesquisados, noções sobre a surdocegueira, sem o aprofundamento de questões específicas e relacionadas a essa deficiência. Da mesma forma, as demais formações de que as professoras participam, não privilegiam suas necessidades, do atendimento ao aluno com surdocegueira no AEE.

- **Com relação à prática do professor do AEE, na sala de recursos multifuncionais inseridas nas escolas pesquisadas**

Em relação ao espaço utilizado, por ocasião da prática das professoras do AEE, foi utilizada a SRM, que, no Caso 1, era adequada ao atendimento, diferentemente do Caso 2, que foi um pequeno espaço adaptado, em virtude de a escola não dispor de outro mais amplo. Concluimos, portanto, que os espaços utilizados nem sempre são adequados, sendo adaptados, de acordo com as limitações físicas das escolas, o que compromete a qualidade do AEE.

Quanto aos recursos pedagógicos, constatamos que, apesar das políticas públicas preverem a sua utilização, isso não se configura como garantia, não nas escolas *locus* desta investigação. Alguns destes, apesar da sua existência na escola, não são usados em virtude da impossibilidade desta utilização, por desconhecimento do professor do AEE (Linha Braille) ou por não serem compatíveis com outros recursos, como é o caso de jogos e/ou *softwares* que o computador não suporta, por suas especificações. De acordo com as observações realizadas, porém, foram identificados como adequados, considerando a faixa etária e as características dos alunos atendidos.

Como estratégia de atendimento ao aluno surdocego, as professoras consideram as características individuais de seus alunos, suas habilidades, dificuldades e potencialidades. Trabalham de forma lúdica e tendo como foco o desenvolvimento da comunicação. Centram, no entanto, o atendimento, ao aluno surdocego, na maior perda sensorial, ou seja, por seus alunos terem maior comprometimento auditivo do que visual, realizam o atendimento como se ele fosse surdo, desconsiderando as implicações da dupla privação sensorial, que assumem dimensões multiplicativas.

Em relação ao conteúdo trabalhado no AEE, houve divergência. Enquanto uma das professoras não se detém nos conteúdos trabalhados em sala de aula comum, a outra (P2) tem como referência ao seu atendimento, o que é desenvolvido em sala de aula. Esse fato reflete sobre o planejamento, que também acontece de forma diferente nos dois casos estudados. Com uma professora (P1), o planejamento não tem relação com o que é estudado em sala de aula. Já com a outra (P2), a efetivação do planejamento se dá de acordo com o plano da professora de sala de aula comum e, ainda, conforme a disponibilidade de tempo da referida docente.

Relativamente à avaliação, está é sistemática e tem como estratégia principal, a observação e elaboração de relatórios, o que consideramos adequado a esse tipo de atendimento.

Assim, em relação às práticas pedagógicas, desempenhadas pelas professoras do AEE, que atuam com alunos surdocegos, concluímos que não há uma linearidade entre a condução destas práticas. As professoras realizam suas práticas de acordo com o que consideram importante para a inclusão de seu aluno, ressaltando, com frequência, as dificuldades surgidas nesse processo.

Mesmo tendo participado do Curso de Especialização em AEE, e de ter realizado outras formações, as professoras garantem não exercer práticas adequadas ao aluno com surdocegueira e que essas dificuldades que encontram na prática no AEE, provêm de uma formação insuficiente. Constatamos que as dificuldades anunciadas dizem

respeito a linguagem, comunicação, orientação e mobilidade, além da inabilidade ao 'lidar' com o aluno com surdocegueira.

Em relação às parcerias, inferem a falta de apoio por parte dos órgãos públicos como as instituições que trabalham com saúde, no Estado do Ceará, e também que a SME não disponibiliza guias-intérpretes no cotidiano escolar dos alunos surdocegos.

Quanto às famílias, também são parceiras importantes no processo de inclusão, nem sempre se encontram disponíveis a participar efetivamente da educação do aluno, nem mesmo de cursos de Libras.

Em síntese, quanto às parcerias, somente as instituições especializadas se mostram como fortes aliadas no processo educacional dos alunos surdocegos, auxiliando no atendimento às especificidades destes. Estas orientam as professoras em relação à comunicação e adaptação de recursos para o aluno surdocego, além de promover cursos na área (Libras e Surdocegueira). Concluímos, então, que, dentro deste tripé (órgãos públicos, instituições especializadas e família), há entraves em relação a parcerias com a família e com o próprio Poder Público e instituições da área da saúde.

- **Com relação ao que o professor do AEE considera como saberes relevantes na sua prática profissional diante de alunos com surdocegueira**

No Caso 1, a professora do AEE identificou como saberes relevantes a sua prática, aspectos ligados ao conhecimento da deficiência, tais como: conceito, classificação, etiologia e as formas de comunicação, que podem ser estabelecidas com uma pessoa surdocega. Evidenciamos a necessidade do domínio da língua de sinais e as possíveis adaptações que esta pode ter, considerando as especificidades do aluno surdocego. O Braille, a escrita ampliada e a orientação e mobilidade foram também considerados por ela como saberes essenciais ao trabalho com o surdocego.

Quanto ao Caso 2, a professora afirmou desconhecer, de fato, que saberes são esses. Assim, embora, no caso 1 a professora tenha demonstrado mais propriamente sua demanda por esses saberes, as duas professoras afirmaram não possuir saberes para atuar com alunos, o que foi confirmado com as observações II.

Concluímos, portanto, em relação aos saberes relevantes à prática com alunos surdocegos no AEE, que os saberes específicos da deficiência são essenciais, ou seja, os saberes relacionados às perdas sensoriais concomitantes. Estes dizem respeito, especialmente, ao lidar com as especificidades da pessoa com surdocegueira, com as suas formas de comunicação e, ainda com o modo como esta se relaciona com o ambiente e com

o 'outro'. O caminhar, o perceber o mundo e o interagir com esse meio são oportunidades que facilitam a aquisição da linguagem, aspecto fundamental para o aluno surdocego.

Esses saberes, que fundamentam o trabalho do professor do AEE com o aluno surdocego, devem ser oriundos de uma formação que os contemple em profundidade; que possibilite a experiência de estar em contato com o aluno surdocego, fazendo ajustamentos e adaptações ante as especificidades da surdocegueira. Além disso, esses saberes devem estar contextualizados em discussões mais amplas sobre a educação inclusiva e as políticas educacionais no Brasil.

- **Com relação à opinião dos professores do AEE sobre a contribuição, ou não, da formação continuada para a inclusão educacional e permanência de alunos com surdocegueira na escola**

Em ambos os casos, ficou evidente que as professoras consideram que a inclusão de seus alunos surdocegos está ocorrendo, embora, de forma incorreta. Os alunos encontram-se inseridos na escola, interagem e até participam desse contexto, no entanto, não há efetivamente a aprendizagem dos conteúdos escolares. Consideram, também, que os cursos de que participam na área da surdocegueira são importantes no sentido de ampliar a visão sobre este tema, mas não o suficiente para possibilitar a inclusão e permanência desses alunos na escola de forma exitosa.

Assim, com base na afirmação das professoras de AEE, rematamos com relação a este ponto, que sua formação continuada não traz elementos suficientes para que se efetivem a inclusão educacional e a permanência de alunos com surdocegueira na escola comum.

- **No que se refere à relação entre o depoimento dos professores do AEE sobre as contribuições da formação continuada para a inclusão e permanência dos alunos com surdocegueira e sua atuação com esses alunos.**

Nos dois casos estudados, as professoras reconhecem que necessitam de outras formações que aprofundem, especificamente, as questões relativas à surdocegueira, como a comunicação e a orientação e mobilidade.

Por ocasião das observações por nós realizadas e, ainda, em virtude das falas das professoras, ficaram evidentes a insegurança e as dificuldades manifestadas nas práticas do AEE com alunos surdocegos, relacionadas à aquisição da linguagem, à comunicação, à Líbras e à O.M. Foi notória, no entanto, a adoção de estratégias com o intuito de superar essas dificuldades. As professoras, em suas práticas, criaram opções,

mobilizando seus saberes experienciais, como forma de buscar alternativas de incentivo à inclusão e à permanência do aluno com surdocegueira.

Com toda dificuldade comunicativa manifestada, as professoras utilizaram-se, no entanto, de várias formas de comunicação, como materiais concretos, fichas com desenhos, letras, sinais de libras isolados e outras, para estabelecer o contato e trocas de informações. Concluímos, então, com relação a este ponto, que, apesar do depoimento das professoras afirmando a demanda por saberes específicos para atender o aluno com surdocegueira, a prática dessas profissionais denota o empenho para que se estabeleçam a inclusão e a permanência desses alunos no contexto educacional. As observações realizadas não permitem afirmar a efetivação, de fato, da inclusão e da permanência; esse também não se constituiu como objetivo do estudo sob relatório. A intenção era a análise da formação continuada, relacionando-a com a prática e seus saberes pedagógicos, ante a proposta de inclusão e permanência dos alunos surdocegos, na escola comum. Um acompanhamento por um período muito mais longo, junto a estas professoras, poderia contribuir para esta afirmação ou não; pode ser visualizada também como uma pergunta que encaminha para a necessidade de novas investigações.

À luz do que evidenciamos nesta investigação, é inegável o esforço que as professoras do AEE envidam com o intuito de buscar subsídios para atuar junto ao aluno com surdocegueira. Estas buscam a aprendizagem de novos saberes em contínuas formações; também, agregam em suas práticas os saberes experienciais, como forma de tentar minimizar as dificuldades encontradas no AEE.

Mais do que boa vontade e empenho para atuar numa perspectiva inclusiva com alunos surdocegos impõe-se que o profissional tenha uma formação específica, uma formação na qual o aluno surdocego seja compreendido na sua inteireza e que as questões linguísticas, assim com a orientação e mobilidade, sejam estudadas em profundidade. Além disso, essa formação não deve se estabelecer como um programa fechado, numa tentativa de padronizar a inclusão educacional sem considerar as realidades distintas dos municípios, escolas e até do aluno.

Relativamente à inclusão dos alunos com surdocegueira, temos um grande desafio e um longo caminho que precisa ser percorrido, mas os dados deste estudo, de certa forma, confirmam que esta trajetória já foi iniciada nas escolas do Município de Fortaleza e como esta se encontra, com seus avanços e retrocessos, dificuldades e êxitos

Finalizando, retomamos a nossa motivação do início desta investigação, quanto à formação docente, registrando mais uma vez nossas indagações: como ocorre a formação de professores do AEE com vistas a atuar na escola inclusiva? Qual a opinião dos

professores que atuam no AEE a respeito da formação continuada, no exercício de sua prática pedagógica, considerando a inclusão e a permanência de alunos com surdocegueira no ensino fundamental? Esperamos, com essas considerações e algumas conclusões, que a formação docente para o atendimento ao aluno com surdocegueira, numa perspectiva inclusiva, todas elas, sejam reavaliadas; e que seja, também, descortinado e revisto esse profissional do AEE, com suas pretensas atribuições, ante a suposta inclusão educacional.

Respondendo às indagações lançadas, podemos assinalar, no *'apagar das luzes'*, que os resultados obtidos confirmam que a caminhada disciplinada cientificamente foi exitosa. Este estudo enriqueceu a temática sobre formação de professores do AEE, inclusão e permanência de alunos surdocegos, com reflexões e resultados compatíveis com a realidade de Fortaleza, ajudando a diversificar o panorama de pesquisas na área e no campo deste conhecimento. Como toda investigação não tem um fim em si mesma, esta evidenciou com sua chegada mais um ponto de partida para outras questões e, portanto, outros estudos, e nesse sentido, motivação para o levantamento de dúvidas sistemáticas relacionadas à surdocegueira e à inclusão educacional.

9.1 Sugestões como resultados da investigação

- A socialização dos resultados do estudo em apresentação no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE) com a participação da Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC), representantes da SME e professores do AEE das escolas públicas municipais de Fortaleza e das escolas públicas estaduais situadas neste município;
- publicação do estudo em forma de livro e artigos, para contribuir na prática e no aprofundamento de estudos científicos na área da surdocegueira e inclusão educacional;
- os resultados alcançados servirem como base para os projetos de formação continuada, na área da surdocegueira na Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC) e Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE);
- Realizar novas investigações, agora no plano de doutorado, para aprofundar estas e outras questões, no sentido de elaborar uma proposta de formação continuada para professores que atuam com alunos surdocegos em atendimentos especializados e sala de aula comum.

Com base nestas recomendações, pretendemos contribuir com o trabalho dos professores com alunos surdocegos, sendo mais uma fonte de pesquisa e suporte para prática, perante o desafio da educação desses alunos. Além disso, incentivar a comunidade científica para a realização de estudos, aprofundamentos e descobertas. Há muito a ser investigado, prossigamos...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. In REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005. Caxambu. *Anais eletrônicos*. MG, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2010.
- ALMEIDA, Dulce Barros de; REZENDE, Aparecida M.de Mendonça; SILVA, Elsiene Coelho da; CARVALHO, Nilda Maria de; SOBRAL Osvaldo José; SILVA, Rejane Cleide Medeiros. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, n.2. 2007. Disponível em: ><http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 28 mai. 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília : MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. v 4. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar
- AMARAL, Isabel. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.). *Dos sentidos... pelos sentidos... para os sentidos: sentidos das pessoas com deficiência sensorial*. São Paulo: Vetor, 2002.
- ANDRADE, Simone Girard; BAPTISTA, Claudio Roberto; MULLER, Lourdes Inês. As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, 2000. Caxambu. *Anais*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2010.
- ANDRÉ, Marli. Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. *Rev. Lusófona de Educação*. n. 06, p. 93-115, 2005.Lisboa Portugal.
- ANDREOSSO, Silvia Costa. Pré-requisitos para a orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita. In MASINI, Elcie F. Salzano. *Educação e Alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas*. São Paulo: Vetor, 2011. p. 206-234.
- BANDEIRA, E. M. S. *Formação continuada e prática docente: encontros e desencontros em uma experiência de jovens e adultos*. Fortaleza, 2006. 136f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. *Um olhar sobre a diferença*. Campinas: Papirus, 2006.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSCO, Ismênia C. M. Gomes; MESQUITA, Sandra R. S. Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. *A educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: Surdocegueira e Deficiência múltipla*. V. 5. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

BRADLEY, Helen; SNOW, Bob. *Dar sentido ao mundo: um guia para profissionais que trabalham com pessoas com deficiência múltipla*. Programa Hilton Perkins para Cegos. Wathertown, Mass, USA. Trad. Rodnei e Rodnaldo Mariano, 2006.

BRAGA, Denise Rodinski. Formação inicial de professores e educação especial. In: Reunião anual da ANPEd, 32., 2009. Caxambu. *Anais*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo. Saraiva. 2005.

_____. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/>. Acesso em 20 jul. 2010.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, Brasília, 2011. Disponível em <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/>>. Acesso em 20 dez. 2011.

_____. *Decreto nº 42.728/1957*. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3dezembro-1957>>. Acesso em: 28 jul.2010.

_____. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.– LDB. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid/>>. Acesso em 19 jul. 2010.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>>. Acesso em 19 jul. 2010.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, 2001. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 20 jul. 2010.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>>.

_____. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em AEE (*lato sensu*). MEC/SEESP, Fortaleza: UFC, 2009/2010.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual*. Da intervenção precoce a integração escolar. Campo Grande: Plus, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira*

de *Educação Especial*. Marília, v.13 n. 2001 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 mai. 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira – integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali. A. Abdel. *Implantação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora*. 2003. 250 p. Tese (Doutorado em Educação especial). Programa de Pós-graduação em Educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2003.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali. A. Abdel; COSTA, M. da Piedade Resende. *Descobrendo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto. Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v.12, n. 2, p. 149-168 , maio/ago. 2006.

CARDOSO, Ana Paula L. Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia B Paiva. *Políticas de educação especial: a perspectiva inclusiva de atendimento educacional às pessoas com deficiência*. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO NORDESTE, VI, 2010, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: ANPAE, 2010. 1 CD-ROM.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de Pedagogia: a educação especial. *Cad. CEDES*, Campinas, v.19, n. 46, p.29-40, set. 1998.

CASTAMAN, Ana Sara. Educação inclusiva e a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3. Set.-Dec. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 29 maio 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COBO, Ana Delgado; RODRIGUEZ, Manuel Gutiérrez e BUENO, Salvador Toro. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. *Deficiência Visual: aspectos psico evolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003.

CORMEDI, Maria Aparecida. *Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita*. São Paulo, 2011. 402 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Paulo-SP, 2011

_____, Maria Aparecida. *Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes*. In MASINI, Elcie F. Salzano (org). *Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiência múltipla*. São Paulo: Vetor, 2011. p. 264-300.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física. In REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 22 mai. 2001.

ERIKSON, Linda. A importância de intérpretes para pessoas surdocegas. In MASINI, Elcie F. Salzano. (org.). *Dos sentidos... pelos sentidos... para os sentidos: sentidos das pessoas com deficiência sensorial*. São Paulo: Vetor, 2002. p.119-120.

FÁVERO, Eugênia A. G; PANOJA, Luísa de M. P; MANTOAN, Maria T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental*. Campinas, 1989. 168 p. Tese (Doutorado em Educação na Área de Filosofia e História da Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1989.

_____, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1990.

GIL, Antônio Carlos. *Estudo de caso. Método de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GARCIA, Alex. *Aspectos Legais de Apoio à Surdocegueira*. AGAPASM. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/legislacao.asp>>. Acesso em: 10 maio 2011.

GENTILE, P. É assim que se aprende. *Nova Escola*. São Paulo, n.179, p. 52-57. Disponível em: <<http://WWW.novaescola.com.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____, Rosana; BLANCO, Leila de M. V. Educação especial no contexto de uma escola inclusiva. In _____, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____, Rosana; FONTES, R. de Souza;PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã*. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO Editora, n.6, p. 13-30, Nov. 2006.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Maria do Céu. *Lugares e representações do outro: a surdez como diferença*. Porto: Livpsic, 2010.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUIZZO, B. S; KRZIMINSKI, C. O; OLIVEIRA, D. L. L. C. O software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramentas para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. *Rev. Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 53-60, abr. 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da Nossa Época.

KELLER, H. *A história de minha vida*. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1939.

KERSHAW, Ian. *Hitler*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LADE, Marcela Lazzarini de. Formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAPLANE, Adriana L. F de; BATISTA, Cecília G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cad. Cedes*. Campinas, 2008. v. 28, n. 75, p. 209-227. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 fev.2011.

LEITÃO, Vanda Magalhães. *Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____, Vanda Magalhães. *Para além da diferença e do tempo – Ensaio sociohistórico da educação dos portadores de necessidades especiais no Ceará. Uma trajetória de luta: da segregação à integração*. 1997. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

LELOUP, Jean Yves. *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LEONARDO, Nilza S. T; BRAY Cristiane Toller; ROSSATO Solange P. Marques. *Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.2, p.289-306, Maio-Ago., 2009.

LIMA, Lana Ferreira de. A formação continuada e o conhecimento dos professores de educação física sobre o tema da “inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais”. In REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31, 2008. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2010.

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

MAIA, Shirley. Rodrigues. *Iniciando a comunicação com a criança surdocega*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, 2003.

_____. Shirley Rodrigues. Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla no brincar. In MASINI, Elcie F. Salzano (org). *Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiência múltipla*. São Paulo: Vetor, 2011.

_____. Shirley Rodrigues. Aspectos Importantes para saber sobre surdocegueira e DMU. Brasília: MEC/SEESP, 2010; Fortaleza: UFC, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva (org). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

_____, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008. Caxambu. *Anais eletrônicos*. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 22 mai. 2010.

MANTOAN, Maria T. Égler; PANTOJA, Luíza de Marilac P; FÁVERO, Eugênia Augusta G. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MARQUES, Luciana Pacheco. Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2010.

MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria dos Santos Editora, 2003.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano (org). *Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiência múltipla*. São Paulo: Vetor, 2011.

_____, Elcie F. Salzano; TEODORO, Célia Maria; NORONHA, Lucélia F. F.; FERRAZ, Rosana B. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 88, n. 220, 2007. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index>>. Acesso em: 15 jui. 2010.

MATOS, Izabeli Sales; VITAL, Iara Lacerda Vidal. *Atividades psicomotoras aquáticas no desenvolvimento da pessoa com surdocegueira*. Fortaleza: Premium, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil*. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEL, Cássia R. M. de Assis. Motivação na aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49/7, 25 jun.2009. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 412f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1995.
Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Dez 2006, v.11, n.33, p.406-423. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em avaliação educacional*. Fundação Carlos Chagas. v.15. n. 30. p. 5-16, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

OLMOS, Helena Burgués. Mães de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro. In MASINI, Elcie F. Salzano. *Educação e Alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas*. São Paulo: Vetor, 2011. p. 154-178.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da Inclusão. *Rev. Brasileira Educação Especial*. Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308.

_____, S. A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In BARBOSA, R. L. (Org.) *Formação de Educadores: desafios e perspectiva*. São Paulo: UNESP, 2003.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*. Florianópolis. v. 24, n. especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 maio 2011.

PEREIRA, M.C.da C. Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. e TESKE, Ottmar (Orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, local 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEIRO, Dolores M. Corbacho; QUERO, Fernando Olivia; DIAZ, Francisco Rodriguez. O Sistema Braille. In MARTIN, M. Bueno; BUENO, Salvador Toro. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria dos Santos Editora, 2003.

POULIN, Jean-Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In FIGUEIREDO, Rita Vieira; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. In REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32, 2009. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

RIBEIRO, Roure Santos. *Educação Especial: um breve olhar acerca das ações inclusivas no Brasil e no Maranhão*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/40998>>. Acesso em 28 jul. 2010.

ROPOLI, Edilene A; MANTOAN, M. T. E; SANTOS, M. T. da C T. dos. *A escola comum inclusiva*. Brasília : MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. v 1. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

SANTIAGO, Mylene Cristina. A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Revista Educ. Soc.* Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02.02.2011.

SANTOS, Karine; BAQUERO, Rute. A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores da educação de jovens e adultos. In MESSIAS, Dieb. *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. V. 6. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

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

SILVA, Otto Marques da. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Editora CEDAS, 1986.

SOUZA, M. Maurílio. Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do programa de atendimento domiciliar & famílias apoiadas. In MASINI, Elcie F. Salzano. *Educação e Alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas*. São Paulo: Vetor, 2011. p. 236-264.

SOUZA, Sandra Freitas de; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes*. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2009. Caxambu. Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

STAKE, R. E. *Investigación com estudio de casos*. 4.ed, Madrid: Morata, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE. 1996. *Anais...* Fortaleza: UFC, 1996.

_____, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maira; LOIOLA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto de sala de aula. In SALES, J. A. M; BARRETO, M.C; NUNES, J.B.C; NUNES, A. I. B. L; FARIAS, I. M. D de; MAGALÃES, R. de C. B. P. *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2007.

UNESCO. Nações Unidas no Brasil. *Declaração dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 12 jan.2011.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n.5, set/out, 2007. Disponível em: <<http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista>>. Acesso em: 25 jun.2011.

VIANA, Heraldo Marelím. Pesquisa em educação: a observação. *Série Pesquisa em educação*, v.5. Brasília:Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos da defectologia*. Madri: Visor, 1997.

_____, L. S. Pensamento e Linguagem. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento: ensaio de Psicologia comparada*. Lisboa: Moraes, 1979.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

SITUAÇÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS SURDOCEGOS EM FORTALEZA

- Quantitativo de alunos surdocegos matriculados em escolas comuns e instituições especializadas, de acordo com informações do Departamento de Ensino da SER I, da SME e de visitas realizadas

SER(s)	Nº de alunos com SC matriculados em Escolas/Instituições especializadas		
	Dep. de Ensino da SER I	SME	Visita às SER s, CREAECCE / CAP.
I	2	2	2
II	-	*	-
III	-	*	3
IV	-	*	2
V	1	2	2
VI	-	*	-
TOTAL	3	4	9

- Quantitativo de alunos surdocegos atendidos na sala de recursos multifuncionais, em escolas comuns

SER(s)	Nº de alunos SC atendidos na SRM (escola comum)	
	SME	Visita às SER s, CREAECCE / CAP.
I	-	-
II	-	-
III	-	-
IV	-	-
V	-	2
VI	-	-
TOTAL	-	2

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

(Aproximação da pesquisadora ao *locus* de investigação e ao sujeito/perfil)

Caro(a) Professor(a),

Este questionário é um dos instrumentos para coleta de dados desta pesquisa, que estuda a formação continuada do professor do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta de inclusão educacional e da permanência de alunos com surdocegueira, nas escolas de ensino fundamental da rede pública no Município de Fortaleza. Este instrumento objetiva estabelecer um perfil profissional dos docentes investigados, além de buscar informações acerca de sua formação docente. Para isso, solicito gentilmente contar com a sua colaboração no preenchimento dos itens solicitados.

Agradeço, antecipadamente, sua colaboração.

Izabeli Sales Matos – Pesquisadora

1. Identificação

1.1 Nome: _____

1.2. Sexo (...) Feminino (...) Masculino

1.3 Idade:

(...) 18 a 24 anos	(...) 25 a 30 anos	(...) 31 a 35 anos
(...) 36 a 40 anos	(...) 41 a 45 anos	(...) 46 a 50 anos
(...) 51 a 55 anos	(...) Acima de 56 anos	

1.4 E-mail: _____

1.5 Telefone/cel: _____

1.6 Escola (AEE) _____

1.6.1. Regime de Trabalho na Escola (...) 20 horas semanais
 (...) 40 horas semanais
 (...) Dedicação Exclusiva

1.6.2 Turno

() Manhã (...) Tarde () Noite

1.6.3. Vínculo Institucional: (...) Efetivo (...) Estágio Probatório (...) Contrato

2. Experiência Profissional

2.1. Tempo de magistério _____

2.2. Teve atuação em escolas ou instituições especializadas? Por quanto tempo? Onde?

2.3. Tempo de atuação no AEE _____

2.4. Carga horária nessa função _____

2.5. Cite os tipos de deficiência que atende no AEE _____

2.6. Tempo de atuação com alunos surdocegos _____

2.7. Exerce outras atividades profissionais? () Sim () Não
Especifique _____ Carga horária: _____

3. Formação - inicial e continuada

3.1. Formação em nível de graduação (nome do curso/conclusão):

_____ Ano/conclusão: _____

3.2. Maior titulação:

() Graduação () Especialização () Mestrado
() Doutorado () Pós doutorado

3.2.1. Área e/ou curso da maior titulação:

3.3. Cursos de formação continuada. Assinale com um x os cursos relacionados ao AEE e os relacionados com a Sc.

Curso – Tipo e Título	Carga horária	Curso relacionado ao AEE	Curso relacionado à surdocegueira	Iniciativa pessoal

4. Continuidade de sua participação nesta pesquisa sobre “Formação continuada dos professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas diante da inclusão e permanência de alunos com surdocegueira”.

4.1. Você gostaria e tem disponibilidade para continuar colaborando com a pesquisa?

() Sim () Não

4.2. Você gostaria de continuar a colaborar conosco, dispondo-se a participar das etapas seguintes desta pesquisa? São etapas que envolvem a observação de suas atividades em sala de aula e posteriormente a realização de uma entrevista sobre sua formação docente e seu trabalho no AEE com aluno surdocego.

() Sim () Não

APÊNDICE C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I

OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome da Escola: _____

1.2. Data da Observação: _____ Horário: _____

2. O QUE DEVE SER OBSERVADO:

1. Características gerais da escola.
2. Número de alunos e professores.
3. Espaços e equipamentos de lazer dentro da escola.
4. Características do entorno da escola.
5. Aspectos relacionados à acessibilidade arquitetônica dentro e no entorno da escola - pisos, rampas, elevadores, sinalização.
6. Acessibilidade de transporte e vias até a escola.
7. Em relação às salas de aula comum: acessibilidade arquitetônica, climatização, espaço físico, iluminação e recursos.
8. Em relação à sala de recursos multifuncionais: climatização, espaço físico, iluminação e recursos.
9. Características dos banheiros.
10. Quadras e/ou espaços para prática desportiva.
11. Auditório e/ou espaços para atividades culturais.
12. Sala de multimeios e/ou biblioteca (caracterização, recursos).
13. Características do refeitório (caso tenha).
14. Salas de professores.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO II

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Data da Observação _____
- 1.2. Local: _____
- 1.3. Professor (AEE) _____
- 1.4. Aluno / deficiência _____
- 1.5. Observação nº _____
- 1.6. Assunto / conteúdo trabalhado _____
- 1.7. Objetivo do atendimento ministrado (perguntar ao professor no final da aula)

- 1.8. Duração da aula / atendimento _____
- 1.9. Tipo de atendimento () Individual () Grupo
- 1.10. Conteúdo atual trabalhado em sala de aula comum (perguntar ao professor no final da aula). _____

2. **OBSERVAÇÕES GERAIS** (registro de aspectos que considere relevante à análise do objeto de estudo ocorridos entre a chegada do pesquisador ao local e o início do atendimento/AEE). _____

3. REGISTROS DA AÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÃO DE AULA

- 3.1. Horário de atendimento
Início _____ Término _____
- 3.2 Descreva o espaço físico onde acontece o AEE. _____

- 3.3 Descreva o aluno (ou alunos). _____

- 3.4 Descreva as estratégias e os recursos didáticos utilizados na aula. _____

- 3.5 Descreva situações: _____

3.5.1 Situações em que se evidencia a relação entre o conteúdo de sala e o desenvolvido no AEE. _____

3.5.2 Situações em que fica evidente o incentivo à inclusão por meio das atividades desenvolvidas pela professora do AEE. _____

3.5.3 Situações em que o professor utiliza saberes específicos voltados ao atendimento a alunos com surdocegueira (SC). Relacionar estes saberes (como e para que utiliza). _____

3.5.4 Situações em que o professor demonstre segurança para trabalhar com alunos com surdocegueira. _____

4. APÓS A OBSERVAÇÃO, REGISTRE SUAS IMPRESSÕES E INTERPRETAÇÕES GERAIS SOBRE.

4.1 A aula observada _____

4.2 As tecnologias assistivas (se adequadas à idade e especificidades das deficiências em questão). _____

4.3 A motivação do aluno nas atividades propostas. _____

4.4 A relação entre a prática do professor e a sua formação docente. _____

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Formação continuada dos professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira”, que tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta de inclusão educacional e da permanência de alunos com surdocegueira, nas escolas de ensino fundamental da rede pública no Município de Fortaleza. Pedimos sua colaboração nesta pesquisa, ao responder um questionário e, posteriormente, uma entrevista sobre a formação continuada, sua prática docente, a inclusão educacional e a permanência de alunos surdos na escola comum; e ao participar de uma observação, que será fotografada e filmada se o (a) Sr. (a) concordar.

Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas nesse estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária, e o (a) Sr. (a) poderá a qualquer momento deixar de participar deste, sem qualquer prejuízo ou dano para o sujeito. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participar quando assim acharem mais conveniente. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação pela participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, a mestrandia Izabeli Sales Matos, pelo telefone (85) 88974140 ou e-mail: izabelimts@hotmail.com; e com a orientadora Professora Doutora Sílvia Maria Nóbrega-Therrien pelo telefone (85) 31019809 ou email silnth@terra.com.br.

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone: (85) 3101.9890; Endereço Av. Parajana, 1700 – Capus do Itaperi – Fortaleza (CE) ou pelo e-mail: cep@uece.br.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____,
tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, ____ de _____ de 2011

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Formação continuada dos professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira”, que tem como objetivo caracterizar a formação continuada dos professores do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta de inclusão educacional e da permanência de alunos com surdocegueira, nas escolas de ensino fundamental da rede pública no Município de Fortaleza. Pedimos sua colaboração ao participar de observações, em torno de cinco, de acordo com a necessidade da pesquisadora e/ou da professora do AEE, sujeito da pesquisa. Essas observações serão fotografadas e filmadas, se o (a) Sr. (a) concordar.

Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas nesse estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária, e o (a) Sr. (a) poderá a qualquer momento deixar de participar deste, sem qualquer prejuízo ou dano para o sujeito. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participar quando assim acharem mais conveniente. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação pela participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, a mestrandia Izabeli Sales Matos, pelo telefone (85) 88974140 ou e-mail: izabelimts@hotmail.com; e com a orientadora Professora Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien pelo telefone (85) 31019809 ou email silnth@terra.com.br.

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone: (85) 3101.9890; Endereço Av. Parajana,1700 – Capus do Itaperi – Fortaleza (CE)ou pelo e-mail: cep@uece.br.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____,
tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, ____ de _____ de 2011

Assinatura do (a) participante

Assinatura do responsável pelo aluno participante

Assinatura da pesquisadora

APENDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisadora: Izabeli Sales Matos

1. Relate sobre sua formação continuada (cursos, seminários, encontros, congressos; atividades relacionadas à educação especial, educação inclusiva ou mais especificamente, ao AEE e deficiência visual e surdocegueira).
2. Se já fez ou faz o curso de especialização em AEE, qual a sua opinião sobre ele?
3. Como se constitui o Curso de Especialização em AEE (que fez ou está fazendo)?
4. Considera que esse curso contemplou suas demandas em relação ao atendimento a alunos com surdocegueira numa perspectiva inclusiva? Buscou ou pretende buscar outro curso para complementar alguma lacuna que possa ter ocorrido nesse curso?
5. Que conteúdos (saberes) foram contemplados nesse curso? Considera que foram suficientes para o atendimento a alunos com surdocegueira?
6. Qual a sua função como professora do AEE?
7. Como se dá a sua prática, como professora do AEE em relação ao atendimento a alunos com surdocegueira:
 - Conta com guia intérprete ou instrutor mediador em seu atendimento? E esse aluno conta com guia- intérprete ou instrutor mediador em outros momentos, na escola?
 - Como faz a avaliação? Segue uma avaliação específica voltada ao aluno com surdocegueira?
 - Realiza planejamento? Segue algum programa específico para alunos com surdocegueira?
 - Como se dá a definição do conteúdo; a relação deste conteúdo com o conteúdo estudado em sala de aula comum?
 - Que tipo de atividades desenvolve? Utiliza recursos pedagógicos, quais? .Qual tempo/frequência e espaço físico utilizado?
11. Desenvolve algum trabalho com a família do aluno surdocego? Se faz, o que faz e como?
12. E com a professora de sala comum? Existem outras parcerias?
13. Relate sobre a permanência desses alunos no contexto escolar inclusivo:
14. Que saberes considera importante para o atendimento aos alunos com surdocegueira? E para inclusão e permanência desses alunos?
15. Gostaria de ressaltar algo referente a sua formação continuada, relacionando-se ao processo de inclusão do aluno surdocego?

ANEXO

ANEXO A

DECLARAÇÃO DE REVISÃO GRAMATICAL E ESTILÍSTICA



ACADEMIA CEARENSE
DA LÍNGUA PORTUGUESA

DVLCISONAM ET CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova junto ao (à) PROF. MESTRES HENRIQUE EM EDUCAÇÃO
do (da) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ,
que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi procedida à correção gramatical e estilística
do (da) DISSERTAÇÃO intitulado (da) FORM. CONT. DOS PROFS. DO AEE -
SURDEOS E PRAT. PORTG. P/LUC. E PERN. DE AL. SURDO-Cegos NA ESCOLA
da autoria de IZABELI SARA MATOS,
orientado (a) pelo (a) PROF.ª ADRIANA SILVA MARIA NUNES TIBERIO,
razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Orto-
gráfico Lusófono, vigente desde 01.01.2009.

Fortaleza (CE), 2 de FEVEREIRO de 2012

Prof. Vianney Mesquita
Reg. Profissional
CE 00489 JP

Prof. João VIANNEY Campos de MESQUITA
Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da ACLP.
Escritor e docente Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará
Reg. Prof. MTE00489JP.