

O TRABALHO PEDAGÓGICO EM DUAS CLASSES INCLUSIVAS: INDICAÇÃO DA FALTA DE APOIO ESPECÍFICO AOS PROFESSORES

Daiane Natalia Schiavon (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara); Marcos Vinicius Marques (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara); Luci Pastor Manzoli (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara).

5. A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão

CAPES

Introdução

A partir do paradigma da educação inclusiva que postula o direito a todos de receber uma educação igualitária pautada no respeito às diferenças individuais, tornou-se necessário repensar a escola como um espaço relativo, dinâmico, de interação aluno e contexto ensino/aprendizagem, de adaptação de componentes curriculares, de acolhimento, de modificações, de formação de cidadãos atuantes e capazes de efetivar mudanças que permitam a construção de um sistema educacional capaz de incorporar as particularidades de todos. Neste contexto, destaca-se a figura do professor, pois é através dele que se garante as respostas educacionais desejáveis, ele é a premissa básica para que a educação de qualidade se efetive.

Diversos olhares sobre a formação do professor e as práticas que a circundam, criaram pontos relevantes que merecem proeminência nos atuais debates, uma vez que esta formação é uma das premissas básicas para que a educação de qualidade se efetive. (OMOTE, 1996).

O professor se configura como papel fundamental para uma educação de qualidade. Por meio das atuais propostas de inclusão escolar, surgem questionamentos sobre a formação e a prática dos profissionais que irão atuar neste ensino inclusivo. Nas últimas décadas o processo de formação de professores fora muito discutido em vários âmbitos da sociedade, pelo fato de ser esta uma premissa básica para que a educação de qualidade se efetive. Assim, formar professores competentes e qualificados é um dos alicerces para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos, especialmente no tocante aos alunos surdos (OLIVEIRA, 2004).

Muitos estudos apontam que uma das maiores preocupações dos professores a partir do processo inclusivo, tem sido de como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação de suas práticas pedagógicas. Entretanto, a

educação inclusiva tem apontado cada vez mais o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas de uma filosofia comum e alcance de objetivos mútuos, que seria melhorar a escolarização para todos os alunos. Estes apontamentos corroboram com as idéias de Omote (1996),

O ensino comum e o ensino especial têm funcionando de um modo bastante desarticulado, contrariando os preceitos legais e todo o discurso teórico que fundamenta a Educação Especial. As nossas escolas apresentam um sistema dual, sendo um destinado à maioria da população estudantil e o outro, a uma parcela pequena dessa mesma população. Cada subsistema funciona como se fosse independente do outro e se possuísse clientela própria e recursos pedagógicos e humanos próprios, com a mínima possibilidade de intercambialidade. (OMOTE, 1996. In: BICUDO, 1996).

Esta trajetória perpassa pela questão da formação inicial do professor, na qual devem ser debatidos conhecimentos que os capacitem a reconhecerem a diversidade de seus alunos, valorizando e identificando as necessidades individuais de cada um e realizando possíveis adaptações e adequações. E estas, efetivadas por meio da intencionalidade de sua ação pedagógica e de saberes oriundos de sua formação, a fim de serem formados na perspectiva da inclusão. (OMOTE, 2003).

De um modo geral, a organização da prática pedagógica em classes comuns, está voltada para o aluno dito normal deixando de considerar as características individuais, demonstrando muita preocupação com o rendimento escolar; e como os alunos com deficiência nem sempre correspondem às expectativas dos professores, mesmo inseridos nas classes comuns, ficam marginalizados em relação aos demais. (CARVALHO, 2004).

Para Omote (2008),

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa envidar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse. (OMOTE, 2008, In: OLIVEIRA, 2008, p. 24).

Observa-se, portanto, que de acordo com os princípios da inclusão escolar, esta deve promover as oportunidades de socialização e também proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem para que todos os alunos tenham acesso ao seu desenvolvimento pleno, o que inclui a conquista de competências, conhecimentos e habilidades que possam ser úteis para a sua vida futura. E para que isto ocorra, o professor deve elaborar um plano de ensino com as devidas adequações curriculares, com atividades diferenciadas, bem como novas formas de avaliação, demandando para isso, tempo e conhecimento.

A história da educação dos surdos mostra todo um processo evolutivo onde inicialmente, eram considerados incapazes de serem educados bastante segregados e durante muitos anos via-se a surdez como patologia. Segundo Salles (2004, p.54), “a trajetória social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania [...] e de como estes eram vistos na antiguidade”.

Segundo Marchesi (1995, p. 231) “uma educação satisfatória para a maioria dos surdos, deve prepará-los para conviverem e desenvolverem-se em duas realidades distintas”, ou seja, as duas realidades sociais que se completam, a realidade da sociedade ouvinte e a realidade da comunidade surda. Neste sentido, o autor aponta que “a comunicação e a linguagem na educação dos surdos é um dos pontos mais importantes que deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem”.

Assim, é por meio da linguagem que a comunicação é estabelecida e muitos fatores podem influenciar para que esta se efetive com sucesso, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças e em seu processo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, a linguagem é algo mais que falar ou entender a fala dos outros, é uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceito (VALMASEDA, 1995).

Objetivo

O presente trabalho, com vistas à formação docente, visou caracterizar a prática educativa de duas professoras do ensino regular que possuem alunos surdos incluídos em suas classes, procurando identificar as ações comunicativas entre ambos e observar as estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula.

Metodologia

O estudo pautou-se numa pesquisa de cunho qualitativo, que de acordo com BOGDAN e BIKLEN (1982, p.13) [...] “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada [...]”.

Neste sentido, utilizou-se a observação em sala de aula, por ser de grande importância neste tipo de pesquisa como um meio facilitador da investigação acerca do assunto a ser abordado. De acordo com (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26). “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Também foi utilizado um roteiro de entrevista semi estruturada com os dois professores com a temática da comunicação e formas de trabalho em sala de aula, visando captar as suas impressões, pensamentos e perspectivas sobre a surdez, inclusão e práticas pedagógicas.

Local: O trabalho foi realizado em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Participantes: Participaram desse estudo duas professoras do ensino fundamental da rede municipal que lecionam em classes de primeiro ano, pertencentes a duas escolas diferentes, e três alunos surdos sendo um com oito anos de idade pertencente a uma escola e dois pertencentes à outra, ambos com dez anos de idade.

Procedimentos de Coleta de dados: Os dados foram coletados por um período de três meses com observações semanais em sala de aula, duas vezes por semana perfazendo um total de quatro horas semanais, adotando a pesquisa de campo, mediante a qual os dados foram coletados por meio de observação em sala de aula.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se em várias etapas, sendo que a primeira consistiu em realizar um levantamento bibliográfico sobre a área da surdez e inclusão escolar visando aprimorar os conhecimentos sobre a temática do estudo. Paralelamente a isso, foram realizadas reuniões com os professores das escolas objeto desse estudo, visando explicar o objetivo do trabalho e solicitar autorização para a realização do trabalho em suas salas de aula.

A segunda etapa consistiu em se inteirar primeiramente com a classe, com a professora, antes de iniciar a observação propriamente dita. Nessa fase e em todas as

outras, estabeleceu-se uma boa aproximação com as professoras e alunos por meio de conversas informais e no decorrer destas se dando por meio de uma entrevista semi-estruturada.

A terceira etapa se deu com a observação e anotação em caderno de campo todos os fatos identificados, procurando anotar os dados que permitissem analisar os conteúdos conforme proposto no objetivo do estudo.

Na quarta etapa, os dados obtidos foram organizados e tabulados mediante as categorias definidas de acordo com os itens do protocolo.

Resultados

Os resultados obtidos foram classificados mediante categorias no que diz respeito à relação professor/aluno; comunicação direta (quando o professor se dirige olhando diretamente para o aluno) comunicação indireta (se dirige a todos), prática pedagógica e interação com o grupo classe.

No que se refere às práticas pedagógicas, foi verificado que embora as duas professoras se esforçassem em atender a todos, os alunos surdos se mostravam não entender o conteúdo escolar, principalmente no que se refere à alfabetização, embora apresentassem práticas e procedimentos didáticos diferenciados, não se percebeu diferenças significativas em relação à aprendizagem da leitura e escrita desses alunos. As duas professoras relataram que não possuíam preparação para lidar com os alunos surdos e o que mais dificultava a comunicação era o desconhecimento sobre a língua de sinais e a comunicação com os alunos se dava oralmente e de acordo com o entendimento de ambos, deixando muito claro que o estabelecimento de uma comunicação efetiva é um fator de dificuldade para a promoção de ações mais efetivas em sala de aula com esses alunos.

Também, foi observado que uma professora se destacou muito mais que outra em relação à sua prática pedagógica, mostrando um maior empenho e compromisso, realizando mudanças nas atividades práticas, procurando atender as necessidades educacionais dos alunos surdos incluídos em sua sala. A outra professora se sentia despreparada para lidar com o aluno surdo, mas não foi observado nenhum empenho de sua parte nem com a sua prática pedagógica e nem com a comunicação, demonstrando um pobre comprometimento com a educação do mesmo. Esta professora demonstrou não entender o sentido da inclusão, e nem procurou entender o aluno, deixando-o aquém de suas possibilidades reais de aprendizagem.

Os resultados mostraram também que por mais que a outra professora se esforçasse, ainda houve entraves no que diz respeito ao estabelecimento de um canal de comunicação efetivo entre eles, contudo, apontam também que há empenho e esforço tanto por parte do aluno, quanto da professora para que este obstáculo fosse superado.

Percebeu-se, portanto, a dificuldade que os alunos surdos enfrentam num ambiente ouvinte, onde precisam se comunicar pela leitura labial, gestos caseiros e os seus esforços para entenderem a comunicação oral, se dando dessa forma, uma comunicação bastante limitada. Conforme apontam os estudos, para ocorrer uma comunicação eficaz, uma interação e participação, torna-se necessário haver um sistema lingüístico compartilhado. O que ficou evidente é que os dois alunos surdos se sentiam muito mais integrados em sala de aula, pois ambos se comunicavam por gestos, parecendo se sentirem mais apoiados e seguros. O que não foi possível observar no aluno da outra escola que não tinha nenhum colega surdo para sentir-se mais apoiado.

Neste sentido, o trabalho mostrou a importância do professor se mostrar mais próximo do aluno, compreendendo as suas dificuldades e fazer as devidas adequações do currículo e organizar atividades pedagógicas mais comunicativas para envolver uma maior interação da classe como um todo. Apontaram ainda a importância da formação contínua e o aprendizado da língua de sinais principalmente para aqueles professores que possuem em suas classes alunos surdos, bem como a atuação conjunta dos professores especializados com os professores da sala.

O ponto central da inclusão escolar do aluno surdo é envolvê-lo nas atividades do cotidiano escolar, na qual o professor tenha conhecimentos de seu potencial e altas expectativas com relação a todos os alunos, inclusive, os surdos (SILVESTRE 2007).

O trabalho mostrou em todos os sentidos, que ao lidar com o aluno surdo nas escolas inclusivas, o fator preponderante é a comunicação e o restante dos acontecimentos surgidos, são conseqüências, pois, não só os dados deste estudo mostram que o problema vital que a maioria dos surdos enfrenta, é de ordem sócio-cultural. Devido a sua incapacidade lingüística de receber informações do mundo que o cerca, torna-se isolado por possuir características lingüísticas próprias, ou seja, diferente das demais pessoas ouvintes.

Este trabalho foi de grande significância para as pesquisadoras como elemento de reflexão e também de debate com os professores no sentido de referendar que a educação inclusiva é um processo que está se encaminhando cada vez mais positivamente no sentido de uma demarcação de uma nova concepção que veio para eliminar as ideologias dominantes do passado, impregnadas de preconceitos e falta de reconhecimento do ser

humano enquanto individual e social. Sob essa ótica, incluir é promover autonomia, cidadania e educação de qualidade a todos.

Para que a educação inclusiva de qualidade se efetive é necessário que a professora da classe comum tenha uma formação contemplando uma interação entre a formação inicial e a formação continuada. Segundo Bueno (1999, p.157),

A eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrossociais e políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças deficientes evidentes.

Dessa forma para que a inclusão deixe de ser uma utopia em nossas escolas, precisamos de profissionais comprometidos com a educação que atuem para a ruptura de paradigmas que limitam e estigmatizam o surdo, e que tenham a consciência de que para ser educador é preciso estar disposto a aprender formando-se continuamente.

Referências bibliográficas

BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. **Qualitative Reserch for Education**: an introduction for to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalista ou especialista? Revista Brasileira de Educação especial, n.3, 1999.

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

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986.

MARCHESI, A. et al. A educação da criança surda na escola integradora. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. Cap. 14, p. 215-231.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, A.A.S. Formação de professores em educação especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIANS, L.C.de A. (Org). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. Cap. 9, p.239-243.

OMOTE, S. **A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão**: notas preliminares. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.11, n.1. 2003, p. 33-47.

_____. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial. In: BICUDO, M. SILVA, C. (Orgs). **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A.S. *et al.* **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. Marília, Fundepe Editora, 2008.

SALLES, H. M. M. L. et. al. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SILVESTRE N. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: ARANTES V.A. (Org). **Educação de surdos**: pontos e contrapontos /– São Paulo: Summus, 2007. p. 49-104.

VALMASEDA, M. Os problemas de Linguagem na Escola. In: MARCHESI, A. Et al. **Desenvolvimento Psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. Cap 6, p. 83-99.