



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – ICEN
**CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA -
CNeM**

NAYARA COSTA TAVEIRA

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA E.E.M DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA -
BARREIRA-CEARÁ**

ACARAPE - CEARÁ

2016

NAYARA COSTA TAVEIRA

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA E.E.M DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA –
BARREIRA - CEARÁ**

Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Biologia.

Orientadora: Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa

ACARAPE – CEARÁ

2016

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
Direção de Sistema Integrado de Bibliotecas da UNILAB (DSIBIUNI)
Biblioteca Setorial Campus Liberdade
Catálogo na fonte

Bibliotecário: Gleydson Rodrigues Santos – CRB-3 / 1219

T227i Taveira, Nayara Costa.

Inclusão educacional de surdos: um estudo sobre o ensino de ciências biológicas na E.E.M Danísio Dalton da Rocha Corrêa - Barreira-CE. / Nayara Costa Taveira. – Acarape, 2016.

69 f.; 30 cm.

Monografia apresentada do Curso de Ciências da Natureza e Matemática, do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientadora: Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa.

Inclui referências.

1. Surdos - Educação. I. Título.

CDD 371.912

NAYARA COSTA TAVEIRA

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA E.E.M DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA -
BARREIRA-CE.

Monografia apresentado ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Biologia.

Aprovado em: 07 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elisangela André da Silva Costa (Orientadora)

Instituto de Ciências Exatas e da Natureza – UNILAB

Prof. Dra. Viviane Pinho de Oliveira

Instituto de Ciências Exatas e da Natureza - UNILAB

Prof. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

Instituto de Ciências Exatas e da Natureza – UNILAB

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que tudo isso acontecesse ao longo de minha vida e não somente nestes anos como universitária, mas em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

Aos meus pais, Francisco Nogueira Taveira e Vera Lúcia Costa Taveira, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Aos meus irmãos, Ismael Costa Taveira e Nayane Costa Taveira, que apesar de todas as dificuldades, sempre me fortaleceram e incentivaram, o que foi essencial.

A todos os meus familiares, principalmente meus avós, tios e primos pela contribuição valiosa.

De forma especial à minha orientadora, a Professora Doutora Elisângela André, pela orientação, apoio e confiança e pela paciência na orientação e incentivos, no qual tornaram possível a conclusão deste trabalho.

A todos os professores que me acompanharam durante a graduação, em especial, ao professor Dr. Victor Martins e ao professor Dr. José Berto por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

Às minhas queridas amigas e professoras, Dra. Viviane Pinho e Dra. Sinara Mota por tanta dedicação em todos estes anos, e além disso, por terem aceitado fazer parte da minha banca, contribuindo assim diretamente nesse processo tão importante da minha vida.

Aos meu grandes amigos: Jairo Lima, através de quem entrei na universidade e permanece até hoje me dando todo o suporte que preciso; às minhas amigas de todas as horas, Marlytana Oliveira e Nathalia Nogueira de quem tive a honra de ser presenteada por Deus na UNILAB; meu amigo, Bruno Souza, que nunca mediu esforços em me ajudar e teve grande contribuição na realização deste trabalho e aos meus caros amigos, Danielly Olímpio, Maria Evangelina, Marcos Paulo Milhome,

Leila Makete e João Pascoal, companheiros de trabalhos e irmãos que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida.

Aos meus amigos e parceiros de vida que sempre torceram por mim, Jossiane Oliveira, Marília Kessya, Werbem Cavalcante, Fernando de Moura e Willame Nascimento, obrigada pela preocupação e cuidado para comigo.

À Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa por permitir a realização desses trabalho nas instâncias da instituição, em especial às professoras Yoná Sousa, Maria Rosilânia Pinheiro e Daniela Torres.

Às pessoas com quem convivi no espaço acadêmico ao longo desses anos. A experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos foram a melhor experiência na minha formação.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho aborda o processo de inclusão de surdos no contexto do ensino médio, situando esta investigação no cenário das políticas educacionais brasileiras. A constituição federal brasileira de 1988 aponta a educação como um direito público e subjetivo de todos os cidadãos, tal compreensão é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Dessas duas leis emergem outras que versam sobre a inclusão social e educacional de deficientes. As experiências das escolas brasileiras apontam que a efetivação de tais leis é cercada por desafios e por contradições. Considerando a inclusão de surdos como referência maior deste trabalho indagou-se: analisando limites comuns às escolas de educação básica, como o desconhecimento da Língua de Sinais e a ausência da figura do intérprete, que metodologia vem sendo utilizada em sala de aula na inclusão educacional de alunos surdos? Até que ponto a tal inclusão consegue se processar no contexto da sala de aula? Para buscar respostas para este questionamento foi definido como locus de investigação a Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, localizada em Barreira – Ceará. Metodologicamente optou-se por tomar como orientação uma abordagem qualitativa, realizando um estudo de caso, materializado através de diferenciadas estratégias de aproximação com a realidade, como a revisão de literatura, a aplicação de questionários, a observação e as entrevistas. Os resultados apontam que a inclusão escolar é um processo tenso e contraditório onde convivem quotidianamente avanços e desafios. Mesmo compreendendo que as ações desenvolvidas pela escola sejam, ainda, pequenas, diante dos desafios postos pela inclusão, precisamos reconhecê-las como avanços, pois a garantia da presença desses sujeitos já revela o movimento que quebra o preconceito das próprias famílias em relação à capacidade dos mesmos. É neste contexto que se situam os limites e as possibilidades de atuação do professor de Biologia.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Ensino – Aprendizagem. Biologia.

ABSTRACT

This paper deals with the process of inclusion of deaf people in the context of secondary education, placing this research in the scenario of Brazilian educational policies. The Brazilian federal constitution of 1988 points to education as a public and subjective right of all citizens, such an understanding is reinforced by the National Education Guidelines and Bases Law No. 9394/96. Of these two laws emerge others that deal with the social and educational inclusion of the disabled. The experiences of Brazilian schools indicate that the enforcement of such laws is surrounded by challenges and contradictions. Considering the inclusion of deaf people as a major reference of this work, we asked ourselves: analyzing common limits to basic education schools, such as the lack of knowledge of sign language and the absence of the figure of the interpreter, which methodology has been used in the classroom in educational inclusion of deaf students? To what extent can such inclusion work in the context of the classroom? In order to search for answers to this questioning, the Escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa, located in Barreira - Ceará, was defined as the research locus. Methodologically, we chose to take as a guide a qualitative approach, conducting a case study, materialized through different strategies of approximation with reality, such as literature review, questionnaire application, observation and interviews. The results show that school inclusion is a tense and contradictory process where everyday advances and challenges coexist. Even if we understand that the actions developed by the school are still small, given the challenges posed by inclusion, we need to recognize them as advances, since the guarantee of the presence of these subjects already reveals the movement that breaks the bias of the families themselves in relation to the capacity of the same. It is in this context that the limits and possibilities of the Biology teacher are located.

Keywords: Education. Inclusion. Teaching - Learning. Biology.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL | 13 |
| 2.1 A Política de Educação Inclusiva no Brasil | 13 |
| 2.2 O Lugar do Surdo na Política de Inclusão | 19 |
| 3 A INCLUSÃO COMO ELEMENTO FORMATIVO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA..... | 25 |
| 3.1 A formação de professores para a inclusão | 25 |
| 3.2 Um olhar sobre a formação do professor de Biologia | 30 |
| 4 A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS NA E.E.M DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA..... | 37 |
| 4.1 Retomando os percursos metodológicos..... | 37 |
| 4.2 Situando o lócus de investigação..... | 39 |
| 4.3 O perfil discente | 41 |
| 4.4 O perfil docente | 42 |
| 4.5 Análise da inclusão nas salas de aula..... | 44 |
| 4.5.1 O que pensam os discentes | 44 |
| 4.5.2 O que pensam os discentes surdos | 49 |
| 4.5.3 O que as práticas de sala de aula revelam sobre a inclusão | 49 |
| 4.5.4 O que pensam as docentes..... | 52 |
| 5 CONCLUSÕES | 62 |
| REFERÊNCIAS..... | 64 |

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos enfrenta muitos desafios, que devem ser conhecidos para serem ultrapassados. Na busca de conhecer e analisar esses desafios se faz necessária uma observação profunda acerca das políticas educacionais, nas quais estão situadas a formação dos professores e a estruturação das escolas, além da proximidade com os estudantes que fazem parte da comunidade surda.

O ensino de Ciências Biológicas tem suas próprias barreiras e dificuldades e isso se amplifica ao tratar do ensino de surdos, pois além das dificuldades de comunicação, existem aquelas que se relacionam à construção de conhecimentos. Vale ressaltar, também, que no espaço escolar o preconceito linguístico pode ocorrer entre os profissionais de educação, ao se tratar da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, por não terem o conhecimento da língua e não conseguirem estabelecer um diálogo com o aluno.

Neste sentido, convém indagarmos: considerando limites comuns às escolas de educação básica, como o desconhecimento da Língua de Sinais e a ausência da figura do intérprete, que metodologia vem sendo utilizada em sala de aula na inclusão educacional de alunos surdos? Até que ponto a tal inclusão consegue se processar no contexto da sala de aula?

Sabemos que é assegurado a todo cidadão, sendo deficiente ou não, receber uma educação de qualidade, conforme reza o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, ao afirmar que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A criação de estratégias que possam favorecer as potencialidades dos deficientes e sua participação na comunidade está inserida no contexto de formação integral, uma educação para cidadania e esta é uma atribuição da escola, em parceria com a família e a comunidade.

A escola tem o papel de formar cidadão críticos e sabedores de seus direitos e deveres, mas, para que isso aconteça, o currículo escolar precisa ser estudado e discutido de acordo com a realidade dos estudantes.

Os compromissos políticos pedagógicos assumidos pela escola devem oportunizar o desenvolvimento de habilidades e o estímulo a buscar explicações dos acontecimentos presentes no meio no qual os diferentes sujeitos das práticas educativas estão inseridos, discutindo e tomando decisões a partir dos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar.

O currículo é espaço de poder, a partir dele são (re)produzidas diferentes identidades que carregam as ideologias de determinados grupos. Considerando a diversidade existente no contexto escolar, verificaremos a mistura, o confronto e a relação – muitas vezes antagônica – entre visões de mundo e de sujeitos (SILVA, 2005).

A leitura crítica da realidade, a valorização e o respeito às diferenças se constitui como uma marca das teorias pós-críticas do currículo, onde as subjetividades significam a oportunidade de contato com valores, saberes e experiências distintos que colaboram para a aprendizagem da convivência e para o alargamento da visão de mundo.

Nesse sentido, a aprendizagem, de acordo com os parâmetros curriculares nacionais (PCN's) do ensino médio, deve contribuir para a formação de todo e qualquer cidadão, seja técnico ou social.

[...] o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mais também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social (BRASIL, 1999. p.7).

Para analisar e compreender como se dão os processos de inclusão, faz-se necessária a aproximação com as práticas docente. A partir delas e dos sujeitos que as materializam se torna possível a compreensão crítica e situada dos limites e possibilidades da inclusão educacional de surdos no contexto escolar.

Tal análise não pode prescindir, também, da reflexão sobre a política de educação inclusiva proposta pelo governo federal brasileiro, seus princípios e propostas, assim como a forma como os mesmos chegam ao contexto escolar. Desse modo, é possível identificar os contornos que esta política define para os

processos de formação de professores, de forma que se possa compreender as maneiras como estes profissionais têm sido preparados para lidar com a inclusão educacional.

Nossa formação, como licenciada em Biologia, não conseguiu, apesar da preocupação existente e expressa no Projeto Pedagógico do Curso com a inclusão educacional, nos preparar de forma consistente para lidar com os desafios deste processo. Em nossa caminhada neste curso, tivemos a oportunidade de discutir a educação inclusiva em algumas disciplinas pedagógicas; em oficinas proporcionadas pela universidade; e na disciplina de LIBRAS, que em especial, falou-se e conheceu-se um pouco da educação de surdos. Tal disciplina despertou um maior interesse em trabalhar o assunto, uma vez que nossa realidade e conhecimento sobre o mesmo era minúsculo comparado à riqueza e diversidade da Educação de surdos.

A perspectiva presente nestes contextos era a de compreensão dos deficientes como sujeitos de direitos e da escola como locus privilegiado deste processo de inclusão. No entanto, a aproximação com os contextos escolares nos demonstrou certa distância entre o escrito e o vivido no que diz respeito à inclusão nos contextos escolares. Vimos o processo inclusivo se dar de forma muito mais cartorial, pela garantia à matrícula, do que de forma educativa, pelo direito de aprender. Vimos professores recebendo estudantes deficientes sem ter passado por processos de formação; sem apoio de profissionais para compreender, acompanhar e intervir, atendendo de forma específica às necessidades desses estudantes; carência de recursos materiais para trabalhar com esses estudantes, entre outras tantas questões.

A partir deste contexto, o presente estudo objetiva de maneira geral analisar, no contexto da disciplina de Biologia de duas turmas da Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, os limites e possibilidades da inclusão educacional de surdos. Para alcançar tal objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) Discutir a política de educação inclusiva proposta pelo governo federal brasileiro, buscando compreender seus princípios e propostas, assim como a forma como os mesmos chegam ao contexto escolar;

b) Investigar como os processos de formação de professores de biologia tem preparado estes profissionais para lidar com a inclusão educacional;

c) Descrever as metodologias de ensino de Biologia utilizadas para a inclusão educacional de surdos no contexto da E.E.M Danísio Dalton da Rocha Corrêa, Barreira-CE;

d) Mapear as diferentes visões dos alunos sobre as metodologias utilizadas pelos professores de biologia para a materialização da inclusão educacional no desenvolvimento de suas aulas.

Considerando a complexidade desse fenômeno, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, com especial atenção para o contexto em que se processa o fenômeno investigado e para os sujeitos das práticas educativas desenvolvidas na escola. De acordo com os objetivos propostos, a pesquisa se configura como exploratória e descritiva, considerando o fato de não existirem estudos realizados sobre esta temática no contexto do Maciço de Baturité. No que diz respeito às estratégias de coleta de dados, a pesquisa se configura como um estudo de caso, que de acordo com Yin (2007) é definido como um estudo em um determinado contexto, que visa o conhecimento profundo de um fenômeno, utilizando, para tanto, diferenciadas estratégias de aproximação com a realidade.

Definimos como lócus de investigação deste estudo duas turmas da Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, em que se registra a inclusão de estudantes surdos. Os sujeitos desta pesquisa são professores de biologia das citadas turmas, estudantes surdos e não surdos e a profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola.

As estratégias de aproximação com a realidade foram: revisão de literatura, para compreendermos de que forma o fenômeno da inclusão educacional vem sendo compreendido por pesquisadores da área da educação no contexto das políticas educacionais brasileiras; observação das salas de aula, para visualizar de que forma se dá a interação entre os sujeitos das práticas educativas e a forma como estas consideram a presença dos estudantes surdos e suas necessidades; aplicação de questionários junto às duas turmas observadas, para levantar as compreensões dos sujeitos acerca da inclusão educacional e a forma como a mesma se processa no contexto da sala de aula; entrevista com professoras e com

a profissional do atendimento educacional especializado, no intuito de compreender os limites e as possibilidades da inclusão nos contextos de trabalho desses sujeitos.

Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva dialética, considerando elementos como historicidade dos fatos, a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, a contradição como um elemento que possibilita compreender de maneira mais clara as tensões e contradições presentes nesse processo (CHIZOTTI, 2006).

O presente estudo está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No capítulo intitulado “Política de educação inclusiva no Brasil”, discutimos os princípios e propostas desta política na atualidade, considerando, ainda o lugar que a pessoa surda ocupa neste contexto.

No capítulo denominado “A inclusão como elemento formativo dos professores de Biologia”, discutimos a formação de professores e seu olhar sobre a inclusão, buscando situar os limites e as possibilidades de atuação desses profissionais, considerando elementos teórico metodológicos da inclusão e do ensino de Biologia.

No capítulo intitulado “Inclusão de surdos na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, Barreira-CE”, recuperamos os caminhos metodológicos da pesquisa, situamos lócus e sujeitos e, por fim, analisamos as práticas de inclusão, no contexto da disciplina de Biologia, a partir da visão de professores e estudantes.

Nas considerações finais, apresentamos os achados da pesquisa, as reflexões sobre os achados e a conclusão do estudo.

A relevância desta pesquisa se encontra na oportunidade de adentrarmos ao contexto das escolas públicas do Maciço de Baturité, conhecendo os desafios vividos pelas mesmas no contexto das políticas educacionais contemporâneas, no interior da qual se encontra a inclusão.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No pensamento inclusivo, a deficiência é sinônimo de “diferença” e tem a ver com o reconhecimento de que somos seres que encerram possibilidades, as quais não são definidas, a priori, por diagnósticos de desenvolvimento, porque a diferença é sempre um devir (MANTOAN).

Ao longo deste capítulo, discutimos a política de educação inclusiva proposta pelo governo federal brasileiro, buscando compreender seus princípios e propostas, assim como a forma destes chegarem ao contexto escolar.

Compreendemos que o processo de inclusão se constrói a partir de referenciais diversos e que a dimensão política encerra importantes elementos que têm a possibilidade de induzir ações nos mais diferentes espaços, oportunizando um processo de inclusão social e educacional que supere a perspectiva cartorial que reduz a inclusão dos sujeitos à sua mera presença nos espaços.

Desse modo, ao identificar princípios e propostas presentes na política educacional, temos a possibilidade de refletir de maneira mais situada sobre os desafios da inclusão no contexto escolar, verificando a distância existente entre o dito e o feito.

O presente capítulo se organiza em diferentes sessões: a política de educação inclusiva no Brasil e o lugar do surdo na política de inclusão.

2.1 A Política de Educação Inclusiva no Brasil

Os desafios enfrentados pelas pessoas portadoras de deficiência no Brasil em busca da consolidação dos processos de inclusão não são recentes, tendo sido iniciadas na década de 1950.

Mantoan (2016) aponta que a história da educação inclusiva no Brasil pode ser dividida em três grandes períodos:

- **1854 a 1956** - com iniciativas de caráter privado, dentre as quais se destacaram o atendimento clínico especializado junto a educação

escolar, além da fundação de instituições de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais;

- **1957 a 1993** – com ações públicas de âmbito nacional, em forma de campanhas destinadas ao atendimento de cada uma das deficiências; a instituição do Grupo-Tarefa de Educação Especial, responsável pela apresentação da primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira a partir da qual se constitui o órgão central de gerenciamento, correspondente posteriormente à Secretaria de Educação Especial – SEESP – do Ministério da Educação;

- **A partir de 1993**, com movimentos de pessoas com deficiência em favor da inclusão escolar, organizados em Comissões, Coordenações, Fóruns e outros movimentos de luta pela inclusão como um direito humano e pela garantia da acessibilidade em termos gerais (trabalho, transporte, arquitetura, urbanismos, previdência, entre outros).

A perspectiva da exclusão, ou segregação, que tanto desafia o desenvolvimento das políticas educacionais contemporâneas é, portanto, fruto de uma construção histórica, como nos apresenta Kassar (2011, p. 62):

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constitui-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Os resquícios deixados por esta forma de atendimento ainda estão presentes na escola, sendo materializados através da negação de matrículas, despreparo dos professores das escolas regulares, discriminação, ausência de metodologias que considerem as limitações deficientes, entre outras questões.

A partir deste contexto histórico, emergem diferentes pautas relacionadas às discussões sobre “Inclusão”, dentre as quais vem ganhando destaque aquelas que se relacionam à educação, que nos termos legais, deve ser assegurada a todo

indivíduo independente de suas diferenças. Tais discussões ressaltam que não se pode homogeneizar os processos educativos, organizando-os sem considerar e respeitar as especificidades de cada grupo. A uniformização das práticas educativas e a homogeneização do tratamento dado aos alunos se constituem como uma forma de não reconhecimento do direito a diferença.

Para Candau (2008, p. 46), a tensão existente entre o direito a igualdade e a diferença também foi construída historicamente.

Um elemento que me parece fundamental na questão é essa tensão, presente hoje no debate público e nas relações internacionais, entre igualdade e diferença. De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos. No entanto, parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença.

Araújo e Hetkowski (2005) reiteram esta ideia quando afirmam “educação é direito de todos”, apontando que faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentes dos fatores físicos e psíquicos.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, aponta “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, (BRASIL, 1996), no capítulo III, artigo quarto, inciso III, afirma que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidade especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim, é possível visualizar nos documentos legais brasileiros que norteiam a organização da educação a conceituação deste como um direito de todos, sem distinção de qualquer natureza, os mesmos compreendem tanto o direito à igualdade, quanto o direito às diferenças. Estas se constituem como referenciais

indispensáveis à construção dos Projetos Político Pedagógicos das instituições de ensino em seus diferentes níveis: educação básica e educação superior.

Segundo Fogaça ([201-]): “Atualmente, já se tornou uma realidade nas redes públicas de ensino, alunos com necessidades especiais frequentarem a escola em sala de aula com inclusão [...]”. Tal fato revela um avanço com relação ao passado, quando um jovem portador de deficiência era excluído da sociedade, ou quando muito, atendido em escolas especiais que reforçavam, em sua estrutura, a perspectiva da segregação, por mais bem-intencionadas que fossem as suas propostas.

A superação da perspectiva de existência de escolas especiais vem sendo construída desde a década de 1990, a partir da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida na Espanha, em 1994. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 24-35):

[...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis.

A inclusão educacional foi orientada, na década de 1990 no Brasil, por um conjunto de dispositivos legais, como a Constituição Brasileira de 1988, que reafirma a educação como um direito público e subjetivo; a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) criando O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que no artigo 55, reafirma a perspectiva do direito da criança e do adolescente à educação, determinando que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que destina um de seus capítulos à educação especial, definindo-a como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais" (Capítulo V, Art. 58º), associada garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude

da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais (Capítulo V, Art. 59º).

A estes referenciais legais somaram-se, ainda, na primeira década do século XXI, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), com vistas a orientar o atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais no contexto da educação básica; a Resolução CNE/CP nº1 (BRASIL, 2002a), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, prevendo uma formação docente voltada para a atenção à diversidade; a Lei 10.436 (BRASIL, 2002b), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - e estratégias para seu uso e difusão, incluindo a instituição da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores; a Portaria nº 2.678 (BRASIL, 2002c), aprovando diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino; a implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, pelo MEC em 2003, visando, através da formação de gestores e educadores fortalecer a perspectiva inclusiva dos sistemas de ensino; o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, através da formação de professores e intérpretes, além da educação bilíngue (língua portuguesa e língua brasileira de sinais) para o ensino regular; o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (BRASIL, 2007a), reafirmando a busca de superação da histórica oposição entre educação regular e educação especial; o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007b), que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas; o Decreto Legislativo nº186 (BRASIL, 2008) e o Decreto Executivo nº6949 (BRASIL, 2009), estabelecendo que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Na década atual, registramos o Decreto nº7084 (BRASIL, 2010), que

prevê a adoção de mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas; o Decreto nº 7611/2011, que institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, determinando o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; o Decreto nº 7612 (BRASIL, 2011) que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, voltado para a promoção políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência; a Lei 12.764 (BRASIL, 2012), instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista e, por fim, a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, determinando a garantia o atendimento - por municípios, estados e distrito federal - das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º).

Como é possível observar, em termos legais, a educação inclusiva no Brasil tem caminhado a largos passos. No entanto, é necessária a compreensão, por parte das diferentes instâncias de gestão da educação (Ministérios, Secretarias Estaduais e Municipais, e escolas) dos princípios norteadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de modo a alcançar os objetivos nela propostos, quais sejam:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Para que se materializem, de forma efetiva, tais objetivos precisam levar em consideração os princípios estabelecidos nas diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001, p. 24): a preservação da dignidade humana; a busca da identidade e o exercício da cidadania.

2.2 O Lugar do Surdo na Política de Inclusão

Em toda a história da humanidade, houve preconceito no que se refere aos surdos, uma vez que estes eram vistos como “anormais” pela sociedade ouvinte, pois acreditavam que o “normal” seria falar e ouvir, como bem afirmam Perlin e Strobel (2006, p.5):

Antes de surgirem essas discussões sobre a educação, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados em asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua ‘anormalidade’, ou seja aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como ‘anormais’ ou ‘doentes’.

Com o tempo, os sujeitos surdos foram ganhando espaço tanto no âmbito social como educacional, sendo vistos como cidadãos, participativo na sociedade. Porém, um fato marcante na vida da comunidade surda, aconteceu no ano de 1880, onde foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão e ficou decidido pelos participantes, em sua maioria, europeus e ouvintes, a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e à proibição da língua de sinais, com a argumentação de que somente a fala permite a integração do surdo à vida social e a de que os sinais prejudicam o desenvolvimento da linguagem, bem como a precisão de ideias. Essa decisão acarretou num grande impacto para a história desses povos (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008).

Após este acontecimento, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas e começou um grande tormento para a população surda, que teve que abandonar sua cultura, perder sua identidade e se submeter aos costumes e ritmos dos ouvintes. Essa situação durou por mais de um século e

trouxe grande fracasso na educação de surdos, devido à predominância do oralismo. Entretanto, nos últimos vinte anos, começaram a perceber que a população surda poderia ser educada através da língua de sinais e aos poucos criaram força e ânimo para lutar por seus direitos à educação, cultura e identidade surda (PERLIN; STROBEL, 2006).

No Brasil, a década de 1950 surge como um importante marco histórico para a ampliação dos direitos da pessoa surda, a partir da institucionalização da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída pelo presidente Juscelino Kubstischeck, através do Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957. A tal campanha caberia, de acordo com o Art. 2º,

[...] promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:

- a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;
- b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social.

Os recursos necessários ao desenvolvimento da campanha advinham de um fundo especial para custeio, que era constituído a partir de:

- a) doações e contribuições que forem previstas nos Orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista, para os fins objetivados neste Decreto;
- b) contribuições de entidades públicas e privadas;
- c) donativos, contribuições e legados de particulares;
- d) renda eventual do patrimônio da Campanha;
- e) renda eventual de serviços da Campanha;
- f) dotações orçamentárias referentes a serviços educativos e culturais.

Esta ação política, associou-se à primeira iniciativa de educação de surdos no Brasil, criada em meados do Século XIX, por iniciativa do surdo francês E. Huet, tendo recebido como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos. A partir da associação aos movimentos realizados pela Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, a instituição passou a chamar-se

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Posteriormente, a educação de surdos acompanha o movimento pela educação inclusiva, conseguindo, gradativamente, alcançar importantes conquistas.

Dentre os avanços legais para a garantia dos direitos da pessoa surda, destacamos inicialmente o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, através da Lei 10436 / 2002, conforme estabelece o art. 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

A oficialização da LIBRAS trouxe consigo a necessidade de estabelecimento de formas de socialização desta língua dentro dos processos educativos formais desenvolvidos nas instituições de ensino. Desse modo, o Art. 4º da Lei 10436 / 2002 estabelece:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

A partir desse elemento da legislação, passou a ser ofertada, de maneira obrigatória, dentro dos cursos de formação de professores o componente curricular LIBRAS, com vistas a preparar os futuros docentes para atuarem em salas de aula com estudantes surdos matriculados, de modo a colaborar efetivamente com o processo de inclusão a partir do domínio desta língua, compreendida como segunda língua oficial.

Convém ressaltar o decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 que dispõe da Inclusão de surdos como disciplina curricular:

Art. 3º afirma que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Também está sendo discutido um novo projeto de lei, a saber, o PL 1690/15 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatória a presença de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. O profissional deverá atuar também no apoio à acessibilidade em atividades extraescolares e nos processos seletivos para cursos oferecidos pela instituição de ensino. A mesma, pretende garantir o direito constitucional ao ensino de qualidade para todos. Não se pode dizer que se tem educação a uma pessoa surda, se a coloca-los em uma sala de aula na qual o professor não fala a sua língua (Libras), nem há a presença de alguém que possa lhe servir de intérprete.

A lei também assegura que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas, como previsto no Decreto 7084/2010 - Art. 28.

Vale destacar também, que algumas escolas brasileiras já contam com salas multifuncionais, onde possui o Atendimento Educacional Especializado - AEE-destinado aos alunos público alvo da educação especial, é um serviço que: Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Contudo, o atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as

necessidades dos alunos.

Mesmo com os avanços e conquistas alcançadas sobre a educação de surdos, ainda há um fator preocupante que perdura até os dias atuais: incluir os surdos no ensino regular e não dar a assistência adequada e acompanhamento para que sua educação obtenha êxito significa um retrocesso histórico dos direitos da pessoa surda.

O que vemos acontecer atualmente é que os surdos são obrigados a se adaptar as situações do dia-a-dia, aos costumes dos ouvintes e muitas vezes até ignorados pelos educadores e colegas de classe. Infelizmente, mesmo a lei assegurando o desenvolvimento pleno de suas capacidades, na prática vemos que não funciona dessa forma, pois a grande maioria conclui o ensino básico, mas são incapazes de ler e escrever satisfatoriamente, e principalmente de ingressar no ensino superior.

Portanto, para que haja um processo de inclusão, onde se dê conta da complexidade de se trabalhar individualmente e coletivamente com estudantes surdos, faz-se necessário uma formação continuada de professores, uma vez que os cursos de formação inicial não estão preparando os profissionais para trabalhar com a diversidade existente na sala de aula, tais professores não se sentem capazes de ensinar a alunos com essa deficiência. Em outras palavras, sabe-se que a formação consiste num processo contínuo, contudo, o educador deve estar preparado para lidar com as diferenças, as particularidades e não com um modelo de pensamento comum a todos os alunos.

Para tentar minimizar essa situação delicada é interessante que os profissionais envolvidos no âmbito escolar, neste processo de ensino-aprendizagem dos surdos, estejam preocupados e se interessem por esta causa. Como bem descreve e propõem Strobel (2006, p.252):

Neste caso o ideal sobre a inclusão nas escolas dos ouvintes dos ouvintes, é o que as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figura, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura; que recebam apoio do professor especialista conhecedor de língua de sinais e enfim, proporcionando intérpretes de língua de sinais para o maior acompanhamento das aulas.

A construção de alternativas teórico-metodológicas para a inclusão educacional dos alunos surdos é um desafio histórico que merece mais olhares, tanto para a melhor compreensão de como se formulam tais alternativas, quanto para entender os limites e as possibilidades presentes em sua materialização.

3 A INCLUSÃO COMO ELEMENTO FORMATIVO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA

A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade.
(MANTOAN).

Ao longo deste capítulo, buscaremos situar as discussões acerca da inclusão nos processos de formação vivenciados pelos professores de Biologia.

Compreendemos que a formação se constitui como um processo contínuo que se prolonga e adquire significados a partir dos desafios postos pelo contexto de exercício da profissão.

A legislação brasileira sinaliza importantes elementos no processo de formação inicial de professores que merece especial cuidado. É importante, além de conhecer tais orientações legais, visualizar como essa formação dialoga com as especificidades das áreas de conhecimento.

3.1 A formação de professores para a inclusão

A formação inicial de professores, ao longo das décadas finais do século XX e das décadas iniciais do Século XXI foram orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP nº1/2002, que se constituem como “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Art.1º).

O documento norteia a organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em todas as instituições de ensino superior brasileiras, prevendo como preparo para a atividade docente os seguintes elementos:

- I – O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – O acolhimento e o trato da diversidade;
- III – O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – O aprimoramento em práticas investigativas;
- V – A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Elementos que se encontram presentes no contexto das políticas públicas contemporâneas surgem, dentro do contexto da Resolução 1/2002, como demandas formativas para os professores que atuarão na Educação Básica. Desse modo, as perspectivas do direito à educação, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural e a inclusão digital, por exemplo, constituem-se elementos que nos permitem verificar de maneira mais direta o diálogo entre os processos formativos e a vivência dos direitos, numa perspectiva de formação como / para os direitos humanos.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH):

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem 26onsidera-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11).

Segundo o PNEDH, os direitos precisam ser compreendidos na perspectiva de sua indivisibilidade. Nesse sentido, para que o direito à diversidade e à inclusão se efetivem, faz-se necessária, também, a efetivação do direito dos professores a uma formação que lhes permita atuar de forma competente.

Compreendendo a formação de professores como espaço / tempo de preparo para o exercício profissional de uma atividade complexa, concordamos com Alarcão (2011), quando aponta serem necessárias ao docente uma série de conhecimentos para além daqueles que se relacionam diretamente com sua área do conhecimento. São eles:

- **Conhecimento científico-pedagógico** – que diz respeito à

organização dos conteúdos disciplinares, considerando especial cuidado com a forma como se organizam os temas e conceitos, buscando torna-los compreensíveis aos estudantes;

- **Conhecimento do conteúdo disciplinar** – relacionado ao domínio da matéria a ser trabalhada, retomando os temas e conceitos e a forma como se estruturam, conferindo coerência e organização aos mesmos no processo de ensino-aprendizagem;
- **Conhecimento Pedagógico em Geral** – que se relaciona com o domínio dos princípios pedagógicos que são comuns às variadas disciplinas curriculares e colaboram na forma como o professor organiza e gerencia as atividades em sala de aula;
- **Conhecimento do Currículo** – ligado à compreensão do conjunto de áreas do conhecimento que, interligadas, compõem a organização das atividades formativas em diferentes níveis e modalidades de ensino;
- **Conhecimento do aluno e suas características** – relacionado à compreensão dos elementos históricos da aprendizagem do estudante que compreendem desde sua condição de indivíduo até o pertencimento socioetnicocultural;
- **Conhecimento dos contextos** – chamando atenção para a docência como uma prática social que se desenvolve em contextos historicamente e socialmente situados, que devem ser compreendidos como norte para a organização do trabalho docente, tendo em vista sua singularidade;
- **Conhecimento de si mesmo** – que diz respeito à necessidade de conscientização do professor acerca de seus valores, visões de mundo, princípios, além dos conhecimentos que já conseguiu consolidar e daqueles que ainda necessita. Esta postura permite ao docente compreender os limites e as possibilidades de seu exercício profissional, conferindo sentido e significado à sua formação;
- **Conhecimento de sua filiação profissional** – que ressalta a necessidade de reconhecimento de sua categoria profissional, da valorização da profissão e do investimento nas lutas pela valorização do magistério.

Os conhecimentos apontados por Alarcão (2011) dialogam com as orientações previstas na Resolução nº 1/2002, quando aponta em seu Art. 6º que o Projeto Pedagógico dos Cursos de Formação dos Docentes deverá considerar:

- I – As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II – As competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III – As competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV – As competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V – As competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI – As competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Como é possível visualizar, a competência profissional docente integra diferentes dimensões, para além da dimensão técnica historicamente valorizada nos contextos de formação inicial e continuada de professores, expandindo-se para as dimensões política, ética e estética (RIOS, 2008).

A compreensão da sala de aula como espaço de manifestação de singularidades e de subjetividades convida o professor a realizar o exercício da reflexão acerca de seu trabalho e da forma como consegue chegar aos diferentes estudantes, consideradas suas limitações e suas possibilidades, como aponta o § 3º do Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2001):

- § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
- I – Cultura geral e profissional;
 - II – Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
 - III – Conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
 - IV – Conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de

ensino;
V – Conhecimento pedagógico;
VI – Conhecimento advindo da experiência.

Foram significativas as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para os processos de inclusão, tendo em vista que os documentos anteriores que nortearam a formação de professores no Brasil. Apesar de receberem críticas acerca da forma como se organizam as disciplinas voltadas para a questão da inclusão (PEDROSO *et al.*, 2013), podemos dizer que as citadas diretrizes se constituem como um avanço, pela simples presença da discussão sobre a inclusão nos currículos de formação de professores. Evidentemente, este elemento não se constituirá como resolução para todas as demandas, mas implicará na avaliação de suas limitações e evolução das experiências formativas em inclusão, tanto em número quanto em qualidade.

No contexto atual, estamos em processo de substituição deste documento pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução nº 1/2015). Neste documento, é reiterado o compromisso com a inclusão educacional, tendo registradas orientações nos artigos 2º e 5º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à

práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...]

VIII – à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.

Como é possível visualizar o compromisso com a inclusão como elemento da formação inicial de professores se renova, devendo neste momento dialogar de forma mais direta com as escolas de educação básica que surgem como um importante referencial para os processos educativos que se desenvolvem no contexto das licenciaturas.

De forma abrangente, buscamos situar como a formação inicial de professores precisa lidar com o fenômeno da inclusão escolar. No entanto, é necessário articular estes desafios àqueles que se relacionam de maneira direta com a atuação de professores de áreas específicas, como a Biologia, que é objeto de investigação deste trabalho.

3.2 Um olhar sobre a formação do professor de Biologia

O ensino de Biologia é semelhante ao realizado nas outras áreas do conhecimento, considerando as atividades que ocorrem dentro da sala de aula. No entanto, quando se trata desta disciplina, as chances dos alunos não compreenderem ou acompanharem as aulas, torna-se ainda maior devido a algumas palavras desconhecidas ou porque eles atribuem significados diferentes dos atribuídos pelo professor, assim como o excesso dos vocabulários técnicos que o professor utiliza em suas aulas.

De acordo com Krasilchik (1996, p. 67-68): “O excesso de vocabulário técnico que o professor usa em suas aulas leva muitos alunos a pensar que Biologia é só um conjunto de nomes de plantas, animais, órgãos, tecidos e substâncias que devem ser memorizadas”. É necessário destacar, no entanto, que a Biologia vai além destas questões, podendo ser uma das disciplinas mais relevantes e

merecedoras da atenção dos alunos, pois contribui na formação e compreensão do indivíduo, explicando e atualizando a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna além de contribuir para que o cidadão seja capaz de tomar decisões de interesse individual e coletivo a partir do que aprendeu.

Em um mundo comandado pela ciência e pela tecnologia, onde os conhecimentos científicos se tornam indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade humana, o ensino de Biologia tem um papel essencial na vida dos cidadãos. Diariamente grande quantidade de informações veiculadas pelos meios de comunicação se refere a fatos cujo completo entendimento depende do domínio de conhecimentos científicos.

As orientações postas pelos PCNEM (2000) incidem sobre todas as áreas de conhecimento. Para a área de Ciências da Natureza, e mais especificamente para as ciências biológicas, o aprendizado “tem importante relevância para a vida dos cidadãos, principalmente quando se reconhece que se vive em um mundo comandado pela Ciência e tecnologias e que os conhecimentos se tornam indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade humana” (MALAFAIA *et al.*, 2010, p.166). Possibilitar o domínio de conhecimentos biológicos que permitam o aluno compreender e participar ativamente dos debates contemporâneos é uma das finalidades do ensino de biologia.

Porém, dependendo de como esta disciplina for trabalhada, a mesma pode ser vista por seu público alvo como pouco atraente e difícil de ser compreendida.

Mesmo com a emergência de modelos pedagógicos pautados em elementos epistemológicos que conferem aos estudantes a condição de sujeitos do processo ensino-aprendizagem, o modelo tradicional de ensino ainda é utilizado por grande parte dos educadores nas escolas de ensino médio. Poucas são as tentativas de desenvolver uma prática pedagógica que fuja da tradicional, e que procure trabalhar junto aos alunos a compreensão de que a ciência não está apenas nos livros didáticos, mas faz parte de suas vidas.

Para Silva *et al.* (2011, p. 139-140):

O quadro branco/negro continua sendo o recurso mais utilizado nas escolas. Porém a utilização apenas deste recurso não consegue atingir os objetivos propostos pela disciplina de biologia, visto que a mesma carece de ilustrações. O livro didático, sem dúvida, é o recurso mais utilizado pelos professores.

Uma das grandes questões que envolve o ensino de biologia é quanto à escolha de modalidade e recurso que o professor deve adotar para execução de suas aulas. Embora seja reconhecido o potencial dos recursos audiovisuais no ensino de biologia, observa-se que os mesmos são poucos e mal utilizados. Nota-se ainda, que nem mesmo no tradicional quadro-negro são feitos esquemas, desenhos, demonstrações, ficando a aula restrita apenas à fala do professor ou à leitura do livro didático. Contudo, é de fundamental importância que o docente utilize recursos adequados para que o ensino seja satisfatório para o aprendizado dos discentes.

Para Chassot (2003, p. 90): “hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes”. Existem vários recursos simples e práticos para serem utilizados na abordagem de diversos conteúdos de Biologia, tais como: Mapa Conceitual, Laboratórios, Experimentos, Jogos educativos, entre outros. A escolha da modalidade didática, por sua vez, vai depender do conteúdo e dos objetivos selecionados, da classe a que e destina, do tempo e dos recursos disponíveis. No entanto, tais recursos precisam ser utilizados em diálogo com os problemas surgidos nas vivências cotidianas dos alunos, de modo a possibilitar uma compreensão mais alargada e crítica de sua realidade, com o suporte dos conhecimentos científicos.

Em contrapartida, atualmente a sociedade sofre os efeitos da globalização, enquanto uma parte da população desfruta dos benefícios da mesma a outra vive em condições precárias sem os direitos aos benefícios da ciência e da educação. Portanto, vale ressaltarmos que o trabalho com tais tecnologias sem ter o conhecimento prévio da realidade desses alunos seria um retrocesso na aprendizagem dos mesmos.

Segundo Martelli (2004, p. 5-6):

Pode-se dizer que a sociedade atual sofre os efeitos da globalização e está marcada por contrastes sociais. Enquanto uma pequena parte da população mundial goza dos benefícios dessa globalização, tem acesso a uma quantidade crescente de informações e convive com os produtos do avanço científico e tecnológico, o que lhes permite um aumento na expectativa e na qualidade de vida, outra parte da população, no entanto, está marginalizada e vive em condições precárias, sem direitos aos benefícios da ciência e da educação.

Contudo, para não causar um impacto na aprendizagem da parte marginalizada pela sociedade, presente em sala de aula, o professor deve ser autônomo e assim dinamizar suas aulas criando novas propostas de trabalho, materializando-a através de objetos educacionais, utilizando materiais de baixo custo, recicláveis e até reaproveitando materiais da própria escola que serão descartados, fazendo isso o docente estará alcançando e trabalhando com a realidade de toda à turma, utilizando metodologias para o ensino de Ciências pautada em princípios como a dialogicidade e a problematização da realidade dos educandos.

Outro fator importante é estimulá-los a criarem seus próprios modelos de jogos e dinâmicas, despertando o interesse em aprender os conteúdos de maneira lúdica e desenvolver seu potencial e criatividade. O professor tem essa responsabilidade de criar situações que auxiliem a aprendizagem, respeitando-se as características individuais e os estilos próprios de cada um.

É necessário ressaltar, que as limitações de desenvolvimento de uma proposta de ensino mais próxima da realidade dos alunos, não correspondem necessariamente à vontade ou limitação dos professores, pois a educação trabalha com um sistema muito fechado, sem dar brechas para que os mesmos criem novas práticas de ensino. A ausência de recursos de apoio limita o repertório de modalidades didáticas disponíveis e torna as aulas monótonas e irrelevantes, ou seja, as limitações existentes no sistema de ensino impossibilitam a formação de sujeitos críticos e atuantes.

Segundo Coradini e Sangalli (2013, p. 2):

A que se considerar que a falta de recursos em muitas escolas associada à falta de tempo dos professores, devido a períodos cada vez mais reduzidos e a obrigação de vencer os conteúdos até o final

de cada bimestre, são fatores que dificultam o trabalho de muitos e acabam por reduzir o tempo dedicado há atividades práticas e lúdicas, externas ao ambiente de sala de aula.

Atualmente a educação enfrenta muitos desafios, sendo estes: falta de professores formados na sua área de atuação, desvalorização do magistério, falta de estruturas, carências de condições e materiais, salas superlotadas e, além disso, alunos com necessidades especiais sem acompanhamento específico. Estas dificuldades criam um desinteresse pela carreira docente, como é facilmente constatado pela diminuição do número de alunos que pretendem militar no magistério. Conforme Krasilchik (1996, p. 80):

As escolas são mal equipadas, não há centro que lhes possam fornecer filmes e gravações, os professores estão sobrecarregados de trabalho e não podem confeccionar modelos, transparências, diapositivos etc. Quando consegue obtê-los, é difícil locomover turmas numerosos para as raras salas adequadas para projeção, provocando problemas tanto para o professor como para a administração da escola. Apesar de reconhecer os obstáculos existentes ao uso de audiovisuais, sempre que possível é conveniente suplementa as aulas com a sua apresentação.

Todo educador, em algum momento de sua carreira sonha com melhores condições de trabalho, onde permita-o realizar suas aulas de forma positiva e que os alunos realmente aprendam com prazer. Nesse sentido, deve-se analisar os elementos que interferem negativamente no ensino atual da Biologia. Tais desafios transformam-se em grandes barreiras e precisam ser transportados para que o processo de ensino-aprendizagem se realize com sucesso.

A atuação dos cursos de licenciatura em áreas específicas acaba por centrar suas energias na abordagem dos conteúdos próprios da área do conhecimento, tendo dificuldades em dialogar com os contextos de exercício da profissão: as escolas. Tal perspectiva assenta-se na compreensão de que “quem sabe, sabe ensinar”. No entanto, pesquisas relacionadas às práticas educativas vêm demonstrando que além do conhecimento relativo à sua área específica, os professores precisam aprender a comunicar o seu saber ao outro, entendendo que há formas variadas de pensar e, desse modo, há formas variadas de aprender

(LIMA, 2004).

A subjetividade dos estudantes precisa ser um elemento considerado relevante no processo de construção dos planejamentos dos professores das diferentes áreas, pois nos indicam as formas como aprendem, os tipos de linguagem com que mais têm familiaridade, os diferentes modos de falar / expressar seus pensamentos, os diferentes desafios vividos, entre outras questões.

Freire (1987) nos indica que o estudante, sua realidade, seu universo sociocultural são indicativos importantes para a construção dos currículos escolares. Sem eles, os professores não conseguem estabelecer os diálogos necessários entre os conhecimentos trazidos por estes sujeitos como frutos de sua experiência com os conhecimentos produzidos pela ciência. Sem esta ponte, há o risco de o conhecimento produzido se reduzir a memorização, com utilidade restrita ao alcance de notas para a aprovação, sendo, posteriormente, esquecido pelos estudantes.

Pensar na educação, de forma abrangente, nos leva a compreender o quanto nossa atuação como docente ainda se pauta em um imaginário de aluno ideal, subjetivado. O contexto atual demanda de cada educador, inclusive do professor de Biologia, a capacidade de levar o conhecimento de sua área aos mais diferentes sujeitos, considerados os seus limites e as suas possibilidades.

Pensar na atuação do professor de Biologia para a inclusão, requer compreendermos a historicidade do processo formativo vivido por este profissional, compreendendo de maneira crítica e refletida, quais os desafios e as oportunidades presentes na trajetória de formação inicial e contínua do mesmo.

Os desafios de superação da perspectiva tradicional da educação, marcadamente excludente e homogeneizante, associam-se à defesa dos direitos dos estudantes em aprender. A superação das limitações de natureza física ou intelectual dependerá de maneira direta das oportunidades que os professores têm a sua disposição. Os saberes da experiência, geralmente considerados como norte para a organização do trabalho pedagógico, precisam ser problematizados de modo que sejam atualizados, considerados os desafios do presente (PIMENTA, 2005).

Utilizar a tecnologia disponível no contexto atual, associada aos diferentes recursos disponíveis na escola e, ainda, a criatividade no processo de formulação das aulas, é uma postura necessária aos educadores comprometidos com os

processos de inclusão e com a defesa dos direitos humanos. A inclusão é um fenômeno dinâmico que evolui mediante mobilização da sociedade para a criação de recursos e oportunidades para aqueles que dele precisam. Os professores, é necessário destacar, ocupam centralidade nesta busca.

4 A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS NA E.E.M DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA

A Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora.

(GOLDBACK)

O presente capítulo aborda os percursos investigativos realizados nesta pesquisa, buscando indicar os fundamentos epistemológicos nela presentes e sua relação com a formação de professores, pontuar as estratégias de aproximação com a realidade utilizadas e, ainda, apresentar o lócus de pesquisa e o perfil dos sujeitos.

As informações estão organizadas em quatro partes: retomando os percursos metodológicos; situando o lócus de investigação; o perfil dos sujeitos e a análise da inclusão nas salas de aula.

4.1 Retomando os percursos metodológicos

Este trabalho trata de uma pesquisa exploratório-descritiva, com uma abordagem qualitativa, se concretizando em meio ao processo de ensino-aprendizagem por meio de observação das interações positivas e negativas no desenrolar desse processo. O desenvolvimento desta pesquisa deu-se exclusivamente no ambiente escolar, com uma observação das aulas de Ciências Biológicas e da metodologia utilizada pelos professores com ênfase na educação de surdos.

Nossas aproximações com o contexto escolar tiveram início com a realização de processos de observação que nos permitiram compreender de maneira situada o fenômeno da inclusão educacional de surdos, compreendendo as orientações expressas por Gil (2008) quando aponta a observação como uma

estratégia fundamental ao ciclo da pesquisa, que tem início na construção do problema e se encerra na análise dos dados.

Segundo Gil (2008, p. 100):

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva.

A partir das reflexões apresentadas pelo autor, seguimos realizando o processo de observação ao longo da pesquisa, visualizando rupturas e permanências no que diz respeito as diferentes formas como a inclusão era tratada no contexto escolar.

Outra estratégia de aproximação com a realidade utilizada foi a aplicação dos questionários com o corpo discente e docente envolvidos nesse processo.

Estes instrumentos de coleta de dados são, geralmente, utilizados com o objetivo de fazer levantamentos junto a grupos de sujeitos em relação a seus perfis, gostos, opiniões e valores.

Conforme Gil (2008, p. 121):

O questionário apresenta uma série de vantagens. A relação que se segue indica algumas dessas vantagens, que se tornam mais claras quando o questionário é comparado com a entrevista:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A entrevista realizada no contexto da sala de aula foi mais uma estratégia de aproximação com a realidade. Fundamenta-se na relação de diálogo ou na

interação criada entre quem pesquisa e quem aceitou participar da entrevista. É bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, sentem ou pretendem fazer, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito de determinado assunto.

Após a vivência de todas estas estratégias, promovemos a triangulação dos dados. Para Azevedo *et al.* (2013, p.4):

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados.

A análise aqui apresentada busca reconstituir a totalidade do contexto investigado, na perspectiva de visualizar o trabalho docente no contexto do projeto político pedagógico e seus compromissos com a formação dos estudantes.

4.2 Situando o lócus de investigação

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa em duas turmas: uma de 2º ano e uma de 3º ano.

A escola está localizada a Avenida Francisco Torres da Gama, 161, no centro do município de Barreira e atende a uma média de mil alunos. É uma escola ampla, com 12 salas de aulas, quadra esportiva, banheiros de atendimento para o aluno e professores, cantina, um laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, um laboratório de matemática, um centro de multimeios e com projeções de ampliação da sala de professor, construção de auditório.

Típica cidade interiorana, os alunos pertencem a famílias humildes, que vivem basicamente da agricultura. A maioria dos alunos não tem acesso a viagens,

lazer, cultura, a escola representa para eles o lugar de socialização da juventude. O perfil socioeconômico é bem diversificado, mas a maior parte dos alunos encontra-se situada na renda mínima e depende de programas da bolsa escola.

A EEM Danísio Corrêa tem por objetivo principal garantir inclusão na Educação Básica com equidade e foco no sucesso do aluno, bem como oferecer-lhe uma formação baseada na cidadania e integridade do ser (CEARÁ, 2016). Nesse sentido é que busca ser uma organização eficaz com um ambiente de trabalho acolhedor e propício ao desenvolvimento de pessoas, assegurando a matrícula dos jovens, a melhoria dos resultados da aprendizagem e a efetiva articulação do ensino médio à educação superior.

Formar o cidadão em toda sua plenitude é também objetivo da instituição, desenvolver habilidades e competências suficientes para colocar o estudante no mercado de trabalho do mundo contemporâneo e em condições de avançar nos estudos com capacidade para criar alternativas inovadoras para sua inserção na sociedade, respeitando as diferenças com um comportamento ético, dialogando com os preceitos legais postos tanto da Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96. Dentro desta perspectiva, são apontados como princípios: a qualidade, a transparência, a ética, a equidade, a inclusão, a eficiência e a participação.

Segundo o PPP da instituição, a mesma tem como missão principal formar o cidadão para o amor ao conhecimento e a descoberta, não de uma forma obrigatória, mas prazerosa fazendo com que os alunos sejam felizes, trabalhando juntamente com a sociedade e a família. Realizar um trabalho de maneira eficaz, segura e responsável, respeitando os alunos, pais, comunidade, equipe da escola.

O interesse público da escola é ser qualificada em todos os aspectos, atendendo a todas as necessidades locais e regionais. Fazendo acontecer as linhas de ações saindo da teoria e partindo para a prática. Tal questão dialoga com a reflexão feita por Veiga (1995, p. 43):

[...] o Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico e com os

interesses reais e coletivos da população majoritária.

Pretendendo tornar-se uma escola de referência no Maciço de Baturité pela qualidade do ensino, pela maneira como atende os alunos e pais e pela competência profissional da equipe. A escola tem ainda como função social, promover ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de conhecimentos que permitam ao jovem educando novos modos de viver nessa sociedade dita das novas mídias e tecnologias. Também como preocupar-se com a formação de um cidadão mais consciente de seus deveres, mais humano e participativo na sociedade em que está inserido.

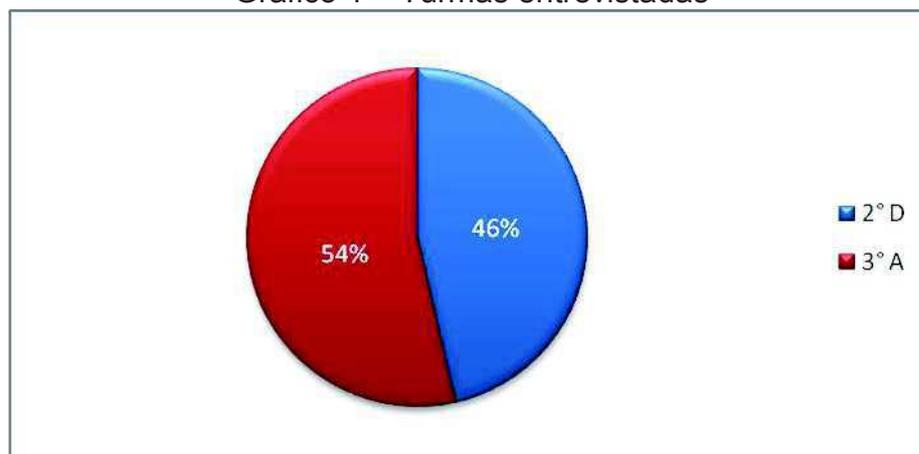
Por fim, vale ressaltar que a proposta curricular da escola Danísio Corrêa está em consonância com a proposta do Estado do Ceará, fundamentada na Reforma Curricular do Ensino Médio, que tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM, 2012), que apontam para a construção do currículo que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades básicas necessárias para a formação do educando.

4.3 O perfil discente

O perfil dos discentes foi levantado a partir de um questionário aplicado junto às turmas que se constituíram como lócus desta investigação - a saber, as turmas do 2º ano D e do 3º ano A - correspondentes, consecutivamente, a 46% e 54% das respostas, conforme apresenta o Gráfico 1.

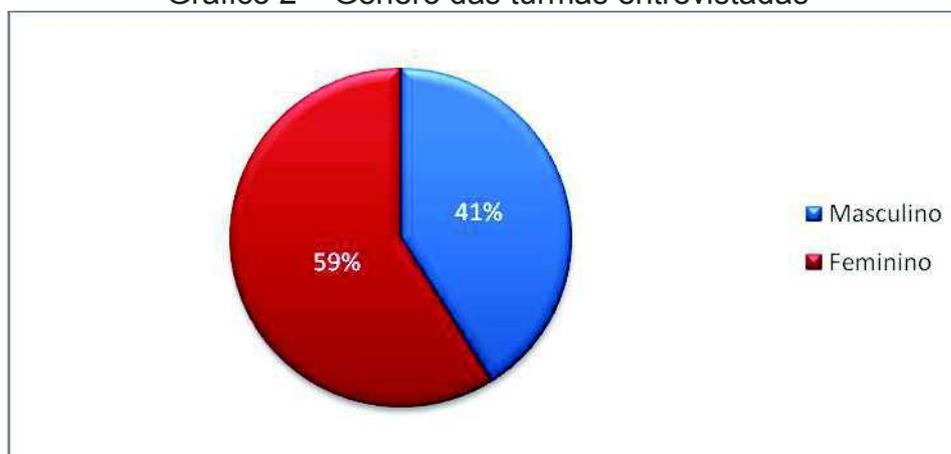
A faixa etária do grupo está compreendida entre 15 e 19 anos. De um modo geral o grupo é composto por mulheres, que corresponde a 59 % dos investigados, em detrimento de homens, que correspondem a 41% dos investigados, conforme é possível visualizar no Gráfico 2.

Gráfico 1 – Turmas entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Gráfico 2 – Gênero das turmas entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários (2016)

4.4 O perfil docente

Participaram da pesquisa duas professoras de biologia e uma professora responsável pela sala multifuncional da escola Danísio Corrêa da rede estadual de ensino do município de Barreira, Maciço de Baturité, Ceará.

As professoras apresentaram sua visão acerca do ensino de Ciências Biológicas, suas práticas metodológicas, as dificuldades e experiências de se trabalhar com discentes surdos e não surdos em sala de aula.

A análise do perfil docente se deu a partir da utilização de um questionário acerca da formação, experiência e vivências das professoras.

A professora do 2º ano, é habilitada em Biologia e Química, possui pós-

graduação em Ciências da Natureza (Biologia e Química), no qual cursou no período de 2006 – 2008 pela faculdade Kurios (FAK). Não é concursada. Exerce a docência há dezesseis anos e atua com a inclusão há dois anos. Participou do curso de formação continuada voltada para a inclusão pela Fundação Edson Queiroz, o que colaborou na metodologia a ser aplicada em sala, com o "diferencial" ao aluno especial.

A outra professora de biologia que foi entrevistada leciona na turma do 3º ano. A mesma é formada em licenciatura Plena em Ciências, possui pós-graduação em Gestão Escolar e Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É concursada há doze anos, exerce a docência há dezesseis anos mas atua apenas há um ano com a inclusão, nunca tendo participado de curso de formação continuada voltada para inclusão.

Já a professora do AEE tem a formação inicial em Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Possui três especializações, sendo elas, Geografia no qual foi no período 1992 à 1994, pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Gestão escolar no ano de 2009 à 2012 também pela (UFC) e Mídias na educação que durou de 2008 à 2010 pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Esta última, exerce a docência há vinte e um anos, e sempre foi concursada como funcionária da Rede Estadual de Ensino, porém, só atua com a inclusão há três anos. Já participou de diversos cursos de formação continuada voltada para a inclusão, a saber, o curso de LIBRAS, BRAILLE e Deficiência Intelectual pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); Atendimento Educacional Especializado (AEE) presencial e a distância pela Universidade Federal de Santa Maria e Utilização de Mídias na Educação (AEE) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tais cursos foram essenciais na formação da mesma, uma vez que não tinha nenhuma noção de como seria a inclusão, por tanto foi o complemento para o ensino educacional especializado. A professora também relata do anseio que sente em se ter outros cursos mais atuais pois segundo ela o sujeito precisa está interagindo e trocando conhecimentos para que os mesmos não adormeçam.

O descompasso relativo à formação das professoras para a inclusão associa-se ao movimento crescente do número de estudantes deficientes incluídos em sala de aula. As matrículas têm aumentado e junto com elas as demandas por

formação docente.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2014) houve um aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459. Os números nos permitem visualizar os resultados das políticas de formação realizadas na última década.

4.5 Análise da inclusão nas salas de aula

Para analisarmos as práticas de inclusão no contexto das salas de aula, organizamos nossos procedimentos de aproximação com a realidade em momentos distintos e em articulação com sujeitos distintos.

Realizamos inicialmente a aplicação de um questionário junto aos discentes, buscando acessar o universo de suas compreensões sobre inclusão e em seguida, realizamos observações nas salas de aula para compreender a relação entre o escrito e o vivido, o dito e o feito nas práticas de inclusão das quais esses sujeitos participaram.

Assim, a análise a seguir tem início com a exploração dos dados dos questionários.

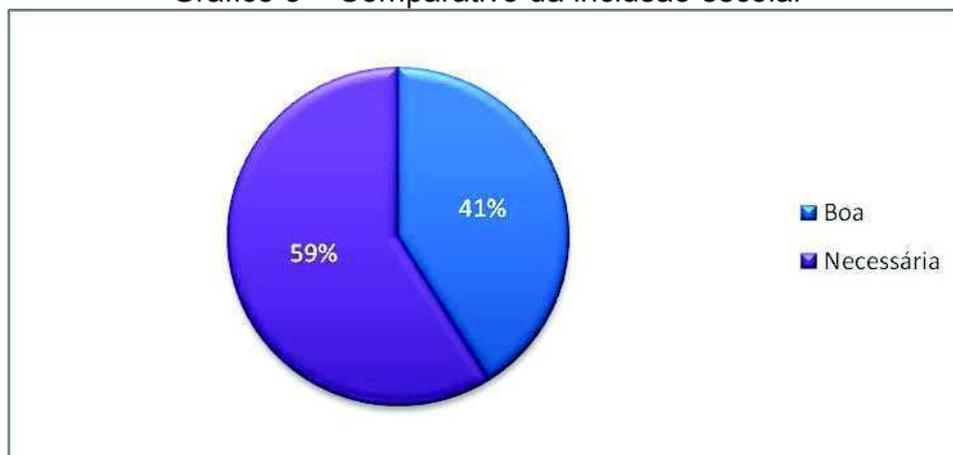
4.5.1 O que pensam os discentes

Os estudantes que, voluntariamente, participaram da pesquisa, são oriundos da escola que compõe a rede estadual de ensino no município de Barreira, o referido questionário propõe analisar a visão dos estudantes surdos e não surdos acerca da prática docente no ensino de Ciências Biológicas.

O referido instrumento de pesquisa foi composto por três perguntas subjetivas e seis perguntas objetivas de múltipla escolha as quais foram respondidas individualmente a partir da vivência e visão de cada um dos estudantes. Convém ressaltar que este questionário foi aplicado junto a estudantes não surdos.

Ao solicitar que qualificassem a inclusão ocorrida no contexto escolar, os mesmos se posicionaram da seguinte forma: 59% a classificaram como necessária e 41% como satisfatória. Como pode-se comprovar no Gráfico 3.

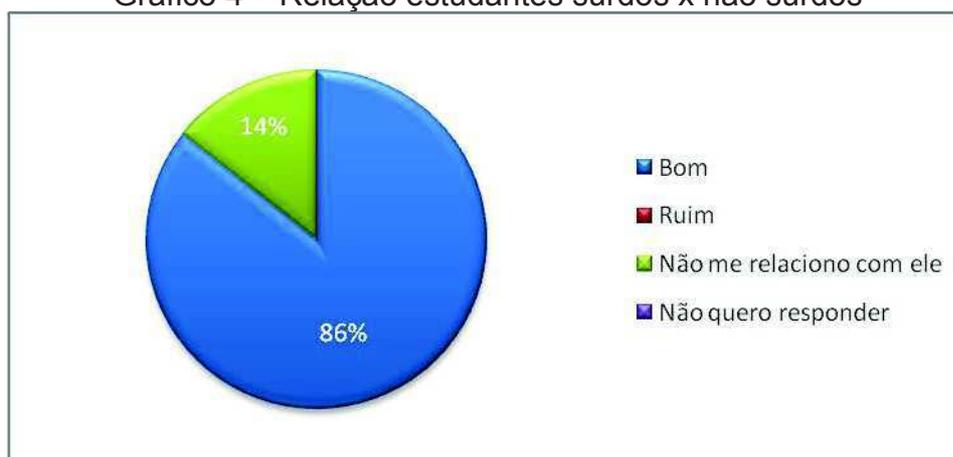
Gráfico 3 – Comparativo da inclusão escolar



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários

Nas turmas trabalhadas estão matriculados dois estudantes surdos, sendo um em cada sala. De acordo com os estudantes ouvintes, 86% afirmam ter um bom relacionamento com os discentes surdos, porém 14% não possuem nenhum tipo de relacionamento com os mesmos, como é demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Relação estudantes surdos x não surdos



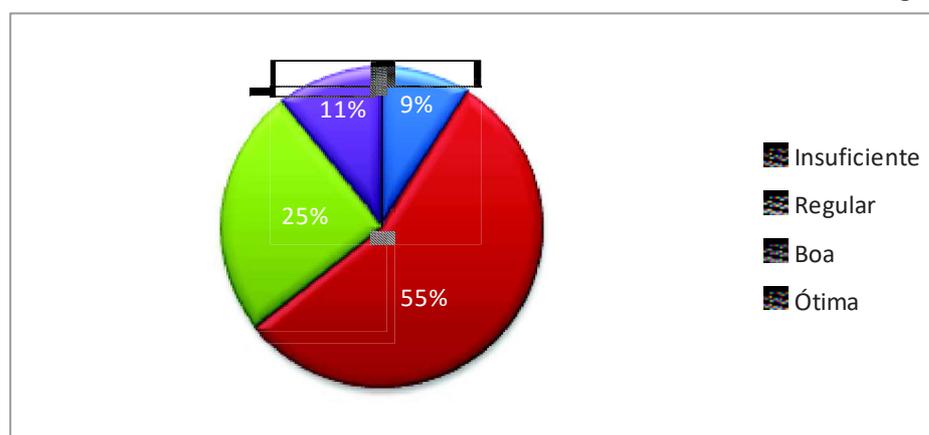
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários

As respostas dos Gráficos 3 e 4 se assemelham aos resultados obtidos pela pesquisa conduzida por Sacaloski (2001) junto a estudantes ouvintes em relação a inclusão dos surdos, quando aponta que estes sujeitos são favoráveis à

inclusão escolar de deficientes auditivos em salas de aula regulares. Tais resultados indicam a inclusão como possibilidade de interação entre os sujeitos, compreensão desse processo como mera realização de matrícula e presença em sala de aula. O bom relacionamento, destacada por 86% dos estudantes é um indicador importante desse processo.

Com relação à aprendizagem dos educandos na disciplina de Biologia, 55% dos estudantes consideram-se regulares, 9% dos estudantes consideram sua aprendizagem como insuficiente e 36% consideram seu aprendizado satisfatório, como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Índice de desenvolvimento nas atividades de Biologia

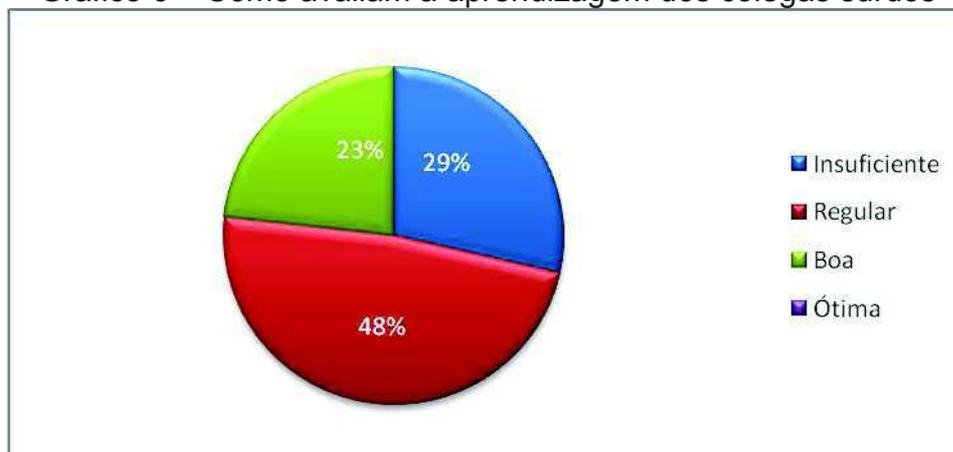


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários

Quando solicitados se posicionar quanto à aprendizagem dos colegas surdos, 48% dos entrevistados a classificam como regular, 29% como insuficiente e 23% como boa (Gráfico 6).

Os resultados obtidos através da comparação da capacidade de aprender Biologia entre estudantes surdos e não surdos colocou em evidência o fato de que não é a deficiência auditiva o fator determinante da aprendizagem dos estudantes, apesar de reconhecermos que esta condição, quando não trabalhada da maneira adequada prejudica o processo. Tessaro *et al.* (2005) apontam no resultado da pesquisa realizada junto a estudantes não deficientes que estes sujeitos demonstravam credibilidade no processo de inclusão, reconhecendo que os colegas deficientes eram capazes de aprender, se consideradas e respeitadas as suas limitações. O resultado, então, se repete na pesquisa que desenvolvemos.

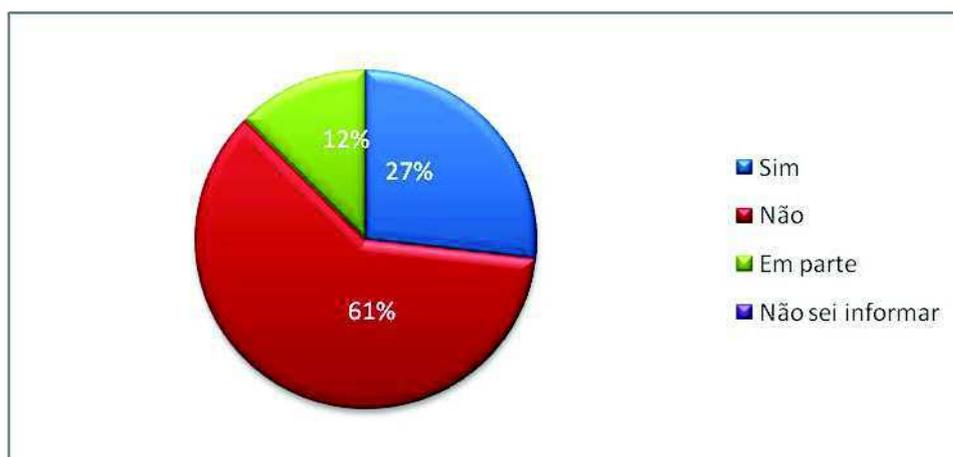
Gráfico 6 – Como avaliam a aprendizagem dos colegas surdos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários

Posteriormente foi indagado se havia alguma discriminação na forma como os profissionais de biologia tratavam os estudantes surdos ou ouvintes. Notou-se, através do Gráfico 7, que 61% dos entrevistados afirmam que as professoras de biologia tratam os estudantes de forma igualitária, 12% responderam ser em parte e 27% asseguram que há diferenças na comunicação e em geral, alguns professores nas suas aulas acabam excluindo a estudante surdos.

Gráfico 7 – Discriminação no tratamento entre estudantes surdos e não surdos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários

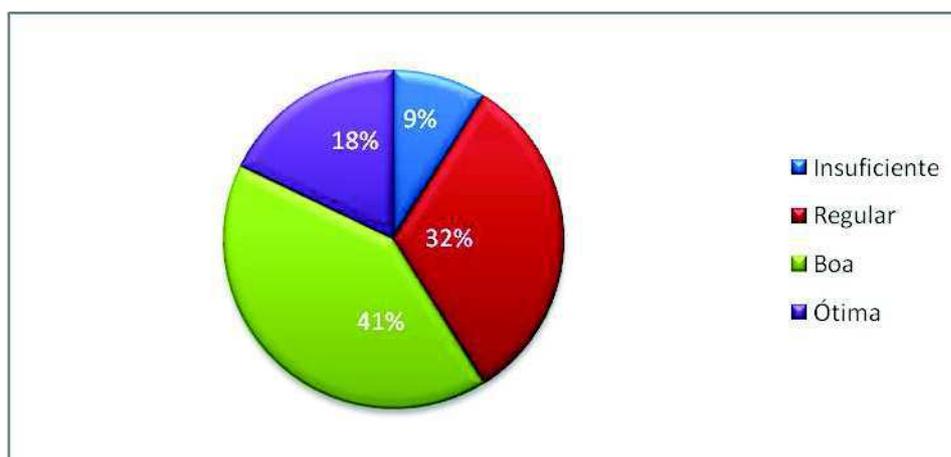
Ao serem solicitados a justificar suas respostas, os estudantes das duas salas se posicionaram a partir dos argumentos abaixo relacionados.

Os que defenderam haver uma posição de respeito à igualdade, indicaram que esta se manifesta nas seguintes ações: *adequação nas formas como se comunicam com os surdos (4 alunos); trata com respeito e pede respeito da turma (5 alunos); se preocupa no momento da explicação (2 alunos); uma atenção especial para os surdos (5 alunos).*

Por outro lado, os que defenderam perceber discriminação indicaram que esta se manifesta nas seguintes ações: *explicação de um mesmo modo para todos e os surdos ficam perdidos (3 alunos); não dão atenção às dificuldades do colega surdo (1 alunos); não tira um tempo para ensinar a ele (2 alunos); não sabe se comunicar com o surdo (1 alunos); só dá atenção para quem não é surdo como se ele não existisse na sala (1 aluno).*

Apesar das dificuldades e desafios enfrentados pela escola os alunos entrevistados afirmaram em sua maioria (59%) que o tratamento dado por ela a esses estudantes surdos é satisfatório, 9% consideram insuficiente e 32% regular, como nota-se no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Avaliação do tratamento dado ao colega surdo pela escola.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários

A forma como os estudantes avaliam os processos de inclusão dos colegas surdos em sala de aula coincide com a pesquisa realizada por Tessaro *et al.* (2005, p. 113), quando aponta que entre “várias dificuldades envolvidas no processo de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, destacando-se: a discriminação social e falta de preparo dos profissionais”.

4.5.2 O que pensam os discentes surdos

Fez-se também um questionário com os estudantes surdos para saber a opinião dos mesmos sobre a inclusão da escola e metodologias utilizadas pelas professoras de Biologia. Vale ressaltar que os mesmos tiveram ajuda na resolução das questões, tendo em vista a dificuldade para responder ao instrumento sozinho. O questionário aplicado aos mesmos era similar ao aplicado junto aos demais estudantes, visando a possibilidade de confronto dos dados.

Os dois estudantes surdos afirmaram que a inclusão na escola é boa, o seu relacionamento com a turma e professores é amigável e o desenvolvimento nas aulas de biologia é satisfatório.

Indagamos aos discentes se os professores os tratavam de forma diferente dos demais, numa perspectiva de discriminação. Um deles respondeu que não e o outro afirmou que sim. A professora do que afirmou não sofrer discriminação no tratamento, apontou que a professora dá uma atenção especial a ele.

Ambos, ao serem solicitados ao avaliar a forma como são tratados pela escola, informaram entender que o tratamento dado a eles pela escola é bom.

Segundo os discentes, para que melhore o atendimento é necessário ter um tradutor, pessoas mais capacitadas na formação e mais apoio por parte da escola e comunidade em geral. Além disso afirmaram também que para melhorar a aprendizagem na biologia, seria interessante ter mais aulas práticas e trabalhos em grupos, uma vez que melhora na compreensão dos assuntos.

A forma como os estudantes se expressaram em relação às formas como professores e escola os tratam, considerando suas limitações, expressa a evolução nas formas como a escola vem acolhendo a diversidade em seu contexto, dialogando com o que se encontra expresso na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2011; BRASIL, 2014).

4.5.3 O que as práticas de sala de aula revelam sobre a inclusão

Foram realizadas observações diretas em duas salas de aula que

contavam com inclusão de alunos surdos, ao longo de dois meses, buscando identificar elementos presentes nas práticas de ensino de Biologia adotadas pela docente, no sentido de verificar quais os elementos norteadores de sua ação. Neste processo, foram considerados aspectos como: planejamento, abordagem dos conteúdos, recursos utilizados, relação entre professora e alunos, entre outras questões.

Notou-se através das observações que as turmas são bem numerosas e bem agitadas. Na turma A, a interação entre educador e educando acontece harmoniosamente, assim como o tratamento entre estudantes acontece amigavelmente. Porém, na turma B, os alunos são menos disciplinados, podendo ser comprovado isso pela falta de respeito que tem com a docente que sempre em suas aulas a mesma precisa interrompê-las para dar sermões de variados assuntos pois infelizmente os alunos mesmo estando no ensino médio são muito dispersos e não valorizam e priorizam o ensino.

As condições em que se processa a inclusão precisam ser refletidas, pois interferem de maneira direta nos resultados obtidos pelos estudantes no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o Art. 2º da Resolução nº2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Desse modo, a matrícula dos estudantes é apenas o primeiro passo. Fazem-se necessárias outras providências, como redução da quantidade de estudantes nas salas de aula com estudantes incluídos, materiais didáticos adequados e formação de professores, entre outras questões.

Um aspecto positivo observado durante as observações é o fato de os discentes protegerem os alunos surdos, há alguns que são mais próximos e ajudam sempre que possível. Constatou-se ainda que as professoras em geral se esforçam para ter um contato satisfatório com a turma e com os alunos surdos.

Para Rios (2007), a escola deve promover a criação de um clima dialógico

que favoreça a constituição do estudante surdo como sujeito do processo de aprendizagem a partir da interação com os outros estudantes. Dentro deste contexto, a perspectiva freireana do afeto adquire especial sentido, pois as diferentes formas de serem tratados em sala de aula, quer seja por colegas, quer seja por professores, marcam de maneira especial a vida dos estudantes, conduzindo-os a processos positivos em sua formação, fortalecendo a autoestima e crença no potencial de aprender, como também o efeito contrário.

Desse modo, é importante para o trabalho do professor o cuidado com a forma como planeja a interação entre os estudantes, de modo que estes compreendam que cada um tem saberes diferenciados e que todos têm a possibilidade de aprender com o outro.

Houve, durante o processo de observação, a oportunidade de presenciar aulas utilizando recursos diferenciados nas duas turmas, como filmes e slides com o intuito de ajudar na compreensão dos conteúdos. Além disso, registramos o esforço das docentes em realizaras mediações dos conteúdos estudados para os estudantes surdos, utilizando estratégias diferenciadas, como tentativas de comunicação através de gestos, registros no quadro, entre outras estratégias.

Os processos de planejamento devem levar em conta os estudantes, suas potencialidades e limitações. Essa perspectiva foi apontada pelos estudantes no momento em que solicitamos indicações acerca de como deveriam ser realizadas as aulas de Biologia. Na análise das respostas fornecidas pelos estudantes através dos questionários aplicados antes das observações, registramos que:

Na visão dos estudantes entrevistados, as aulas práticas na disciplina de biologia deveriam acontecer com mais frequência, uma vez que para ele o ensino aprendido poderia ser melhorado se as professoras assim o fizessem, ou seja, a utilização de uma metodologia inovadora que, através de estratégias que aproximem os conteúdos a prática cotidiana dos estudantes, proporciona um aprendizado mais eficaz em comparação com a prática tradicional de ensino que se limita, em muitos casos, ao uso do livro didático e do quadro branco como únicos recursos metodológicos (DIÁRIO DE CAMPO, Outubro/2016).

A posição dos estudantes dialoga com a reflexão apresentada por Mantoan (2003, p. 50) quanto aponta que no processo de planejamento das aulas

os professores precisam considerar a identidade dos estudantes

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis - eles existem de fato, são pessoas que provem o inviável e se defendem com diferentes argumentos. De contextos culturais ao mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam.

Apesar das dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras e da carência de condições para a efetivação da inclusão, consideramos o esforço realizados pelas mesmas como um importante passo que revela compromisso com o direito à aprendizagem dos estudantes.

As dificuldades enfrentadas pelas professoras nos processos comunicativos junto aos estudantes surdos nos permitem visualizar o descompasso existente entre as práticas educativas escolares e a legislação direcionada a educação inclusiva no Brasil, considerando as indicações acerca de LIBRAS expressas na Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008), prevendo, inclusive a presença de intérpretes para mediar os processos comunicacionais.

4.5.4 O que pensam as docentes

Para aprofundar a nossa compreensão sobre as práticas de inclusão desenvolvidas no contexto das aulas de Biologia, realizamos entrevistas com as professoras que lecionavam nas turmas entrevistadas. As entrevistas nos ajudaram a compreender elementos como: diferenças entre ensinar biologia para estudantes surdos e não surdos; os materiais utilizados em sala de aula; as dificuldades encontradas no processo de construção do conhecimento e, por fim, os avanços alcançados.

a) Diferenças entre ensinar biologia para alunos surdos e não surdos

Ao indagarmos às professoras acerca das diferenças entre ensinar Biologia para estudantes surdos e não surdos, as mesmas apontaram as seguintes reflexões:

A diferença entre ensinar biologia para alunos surdos e alunos não surdos está na dificuldade em ensinar os termos técnicos em LIBRAS (PA¹).

Tudo é diferente na forma de ensinar biologia para alunos surdos e alunos não surdos. Com alunos não surdos deve-se trabalhar a dificuldade de aprendizagem, enquanto que com o surdo é necessária uma outra forma de linguagem principalmente quando esses alunos não têm muita ajuda da família para interagir com o mundo, com a sociedade, com os conteúdos/conhecimento cognitivo (PB).

O destaque das professoras ao elemento linguagem coloca em evidência tanto o reconhecimento do potencial dos estudantes e da capacidade dos mesmos para aprenderem, quanto reforça a necessidade de implementação da política nacional de inclusão no que diz respeito a um trabalho mais sistemático voltado à Linguagem Brasileira de Sinais. Apesar de LIBRAS já se constituir como um componente curricular obrigatório na formação inicial de professores, é necessário destacar que este preparo se dá de maneira pontual e aligeirada, não permitindo a apropriação da língua em um nível que permita a real interação com os surdos. Nesse sentido, faz-se necessária a formação continuada, como possibilidade de desenvolvimento do potencial comunicativo dos sujeitos.

A questão da linguagem como já visualizamos torna-se elemento central no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Desse modo, indagamos às docentes como faziam para se comunicar com estes sujeitos. As respostas das docentes apontaram o seguinte:

Me comunico com os estudantes surdos usando LIBRAS (PA).

Mesmo não tendo curso de LIBRAS, me esforço para que o aluno surdo compreenda o que está sendo falado em sala de aula, faço gestos mínimos ou peço ajuda aos alunos mais próximos que o acompanham há mais tempo (PB).

¹ Para preservarmos a identidade das professoras, utilizaremos os códigos PA (Professora A) e PB (Professora B).

A LIBRAS, bem como qualquer outro tipo de linguagem constitui um papel fundamental para a aprendizagem de qualquer conteúdo, conforme afirma Filho (2013, p. 14):

A Libras constitui-se como um recurso que facilita a comunicação com pessoas que possuem surdez, sendo esse recurso o modo mais simples para a compreensão dos conteúdos. O uso da língua de sinais em sua extensão de conhecimento constrói saberes e motiva a capacidade dos alunos. Apesar disso, é fato que, em sua maioria, os professores de Biologia desconhecem essa linguagem o que conseqüentemente dificulta o processo de ensino aprendizagem no âmbito da Educação Inclusiva.

Os elementos trazidos pelas docentes revelam por um lado o esforço pessoal direcionado à promoção da inclusão, e por outro lado as necessidades formativas. É necessário destacar, dentro deste contexto, que assim como os estudantes têm o direito de aprender, os professores também têm o direito de se formar para atender às demandas de suas salas de aula.

Esta reflexão se relaciona com as indicações postas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2006, que prevê em seu artigo 24 o direito a inclusão plena, destacando que a deficiência não pode ser utilizada como justificativa para qualquer forma de exclusão e que precisa ser garantido o ensino inclusivo, com qualidade e em igualdade de condições.

b) Os tipos de materiais utilizados em sala de aula

Ao indagar as professoras sobre os tipos de materiais utilizados em sala de aula, suas respostas indicaram:

Utilizo em minhas aulas materiais convencionais, mas nenhum voltado para os surdos (PA).

Os materiais que utilizo nas aulas são: slides, livros, imagens que possam ajudar na compreensão do conteúdo, porém não tenho nenhum material específico para os estudantes surdos (PB).

Outro elemento presente no contexto da sala de aula relaciona-se ao fato de os materiais didáticos não serem adequados às necessidades dos estudantes deficientes de um modo geral.

O Decreto nº 7084/2010, já conta com seis anos de existência. No entanto, os materiais para a promoção da inclusão que chegam à escola direcionam-se mais às salas de Atendimento Educacional Especializado, em forma de tecnologias assistivas, definidas como “o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (BERSCH; TONOLLI, 2006).

No que diz respeito à surdez, as tecnologias assistivas para surdos, identificamos desde implantes cocleares e aparelhos auditivos, até recursos utilizados em mídias digitais, como *closed caption* – textos que aparecem na parte inferior de telas de TV para informar às pessoas surdas o que está sendo dito; vídeos educativos com tradução simultânea em LIBRAS; Dicionários de libras *on line*² – com tradução de qualquer palavra para LIBRAS; além de outros recursos, como Rybená³ - equipamento nacional capaz de converter qualquer página da Internet ou texto escrito em português para a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O desenvolvimento das tecnologias assistivas tem sido crescente. No entanto, é necessário que tais recursos sejam colocados à disposição das escolas e dos estudantes para auxiliá-los nos processos de inclusão.

c) As dificuldades encontradas no processo de construção do conhecimento

Ao indagar as professoras acerca das dificuldades encontradas no processo de construção do conhecimento, elas destacaram inicialmente que:

² Disponível em

<http://www.dicionariolibras.com.br/website/index.asp?novoserver1&start=1&endereco_site=www.dicionariolibras.com.br&par=&cupom=&email=>

³ <http://www.rybena.org.br/default/index.jsp>

Apesar dos esforços, os estudantes surdos não conseguem aprender o conteúdo satisfatoriamente, isto pode ser percebido através dos resultados obtidos nas provas bimestrais. É importante destacar que esses alunos são avaliados pelas Provas "normais" (PA).

Em minha compreensão, os estudantes surdos não conseguem aprender o conteúdo satisfatoriamente, pois eles pouco compreendem o assunto que está sendo abordado, prova disso são avaliações bimestrais feitas por eles, onde os mesmos marcam as questões de forma aleatória. Os métodos avaliativos utilizados por essa escola não distinguem alunos surdos de não surdos (PB).

Como já refletimos anteriormente, o processo de inclusão precisa causar profundas mudanças no contexto da escola, uma vez que a identidade dos estudantes precisa ser considerada. Desse modo, o planejamento e a avaliação precisam incorporar elementos que dialoguem com as condições dos estudantes. A forma como as aulas se organizam, os recursos a serem utilizados e a forma como os estudantes são avaliados precisam estar contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola, de modo que o processo de inclusão possa ser verdadeiramente vivenciados.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2007, p.22):

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los. Neste sentido, é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de frequentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira.

A discussão sobre os processos de planejamento e avaliação vêm ao longo dos últimos apontando para a necessidade de estabelecimento de formas variadas de organização das aulas, privilegiando diferentes linguagens e formas de interação entre os sujeitos, em diálogo com as variadas formas de avaliação da

aprendizagem. Promover uma avaliação que não considere tais questões é promover um processo de inclusão excludente dos estudantes surdos.

Os relatos sobre os desafios relativos à linguagem aparecem mais uma vez no depoimento das professoras quando solicitadas a apontar as principais dificuldades enfrentadas pelas mesmas em sala de aula. Elas apontam:

As principais dificuldades enfrentadas por mim como professora em uma sala de aula com estudante surdo são a maneira de explicar os conteúdos por não saber como utilizar os termos técnicos da biologia em LIBRAS e o auxílio que a escola presta no processo de inclusão, que ocorre exclusivamente por meio da sala multifuncional existente na instituição (PA).

Minha principal dificuldade de se trabalhar numa sala de aula com estudantes ouvintes e não ouvintes se deve ao fato de que as salas estão sempre superlotadas e que os estudantes são indisciplinados, ficando assim sem espaço para dar a devida atenção. Além disso, as famílias desses estudantes surdos são despreparadas e pouco fazem para o melhor desenvolvimento dos mesmos (PB).

Os relatos das professoras anunciam a compreensão de que o trabalho de inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas o esforço integrado entre família, sociedade e escola, como aponta a Constituição Federal de 1988 ao reconhecer a educação como um direito público e subjetivo. Cada espaço de socialização vivenciado pelas pessoas deficientes precisa cercar-se das condições necessárias para que a presença desses sujeitos não seja somente decorativa, mas que os reconheça como sujeitos.

Diante do exposto pelas professoras, faz-se necessário um esforço dos espaços que promovem a formação dos professores de biologia para a construção, junto às instituições representativas dos surdos, a construção de dicionários especializados e outros recursos que contemplem termos próprios da área, colaborando com o desenvolvimento dos sujeitos e a condições para a evolução científica e acadêmica daqueles que desejarem.

d) Os avanços alcançados

Mesmo diante das dificuldades e desafios já apontados pelas professoras e pelos estudantes no que diz respeito à inclusão dos surdos, é necessário registrar que ocorrem avanços na forma como a inclusão é trabalhada dentro do contexto escolar. Assim, solicitamos às educadoras quais os avanços por elas percebidos no processo de inclusão. De acordo com as docentes:

Entre os avanços alcançados no processo de inclusão dos estudantes surdos, cito o fato de eles frequentarem as escolas públicas e participarem dos seminários, apresentações, enfim interagindo. Outro avanço é a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual atende os alunos surdos semanalmente são trabalhados na perspectiva de socialização e interação com o mundo. Cada professor que trabalha com estudantes especiais em sala de aula, no início do ano recebe informações/diagnósticos da vida desses alunos (PA).

A lei de inclusão é um avanço porque garante a permanência/ acesso à escola, mas na realidade a "escola" não é preparada e essa inclusão não acontece de fato. Tenho um filho com surdez, descoberto no teste da orelhinha. Nele foi feito implante coclear (cirurgia), além do aparelho auditivo, terapia de fala, desde os 10 meses de idade com acompanhamento fonoaudiólogo e todos os cuidados para intervenção na idade correta no desenvolvimento da fala e mesmo assim, ele ainda encontra dificuldade de aprendizagem na escola, pois o professor não consegue atender suas dificuldades individualmente. Na minha opinião esse suporte e apoio deve ser dado em casa, a escola sozinha não consegue. Porém, mesmo não existindo uma verdadeira inclusão, ainda seria muito pior se esses alunos ficassem em casa sem nenhuma ajuda (PB).

A leitura da realidade, em relação aos avanços já conquistados no que diz respeito à inclusão da pessoa surda, é feita de forma crítica e nos ajuda mais uma vez a compreender que existe uma distância muito grande entre as propostas expressas no conjunto de documentos que orientam as políticas educacionais brasileiras, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº9394/96, e a realidade das escolas públicas responsáveis em última instância pela inclusão desses sujeitos em sala de aula.

A partir dos relatos das professoras e de seu confronto com leis e diretrizes, podemos constatar que muito se conquistou em termos do direito proclamado, mas muitos são os desafios se vivem para tirar do papel tais orientações na perspectiva do direito vivido.

e) O que nos diz a professora do Atendimento Educacional Especializado

Após consultar professores e estudantes, além de observar o contexto da sala de aula, resolvemos entrevistar a professora responsável pela sala de atendimento educacional especializado (AEE), no sentido de ampliar nossas compressões acerca do processo de inclusão vivido nas escolas.

Buscamos capturar elementos encontrados nas falas dos citados sujeitos e solicitar da professora da sala de AEE suas reflexões.

No que diz respeito ao ensino de Biologia e a utilização da Língua Brasileira de Sinais, a professora reiterou o desafio já apontado pelas professoras, afirmando que:

Quando se é para ensinar LIBRAS ou algo que seja diretamente voltado para o ensino dos surdos é algo muito bom e agradável, mas quando se trabalha o conteúdo mesmo da escola, é totalmente diferente pois as salas são numerosas, a falta de tempo para dedicação exclusiva à eles também torna-se complicado e difícil (PAEE).

A fala da professora traz elementos que situam o desafio da inclusão de surdos de maneira ampla, destacando não questões inerentes à estrutura das diferentes áreas do conhecimento, mas os desafios relativos às condições materiais de trabalho do professor, como a superlotação que impede de realizar um acompanhamento mais próximo dos estudantes.

Outro elemento trazido pela professora diz respeito às concepções de educação especial que já se fizeram presentes no contexto brasileiro e que põem em tensionamento a defesa da inclusão realizada em escolas ou salas especiais e a inclusão realizada em salas regulares.

De acordo com os relatos da professora:

Os surdos lutam por uma escola diferenciada argumentando que depois de serem alfabetizados torna-se mais fácil serem incluídos na sala de aula, realidade essa bem diferente dos discentes surdos da Escola Danísio Corrêa que não foram de fato alfabetizados na língua materna deles (LIBRAS), ou seja, vieram conhecer um pouco mais tarde.

A postura de defesa de uma escola voltada exclusivamente para surdos contrapõe-se às orientações oriundas da política educacional brasileira. Tal reflexão é abordada pela SEESP (BRASIL, 2007, p.22) da seguinte forma:

É preciso fazer a leitura desse movimento político cultural e educacional, procurando esclarecer os equívocos existentes, visando apontar soluções para os seus principais desafios. Deflagram-se atualmente, debates sobre a comunidade surda, sua cultura e sua identidade. Essas questões são polêmicas e, quando analisadas pelos antropólogos, sociólogos, filósofos e professores, levam a interpretações conceituais, provocando divergências relacionadas à indicação de procedimentos escolares. Grande parte dos pesquisadores e estudiosos da cultura surda têm se apropriado da concepção de diferença cultural, defendendo uma cultura surda e uma cultura ouvinte o que fortalece a dicotomia surdo/ouvinte.

Para lidar com a carência de formação voltada para LIBRAS, observamos que a comunicação com professores e colegas no contexto investigado dá-se muitas vezes por gestos. Os surdos não usam o tempo todo a LIBRAS, sendo mais comum usarem mímicas que eles mesmos criam, pois as vezes os colegas e familiares não estão habituados com as LIBRAS e sim com os gestos e também tem momentos que eles esforçam-se para escrever algo que não esteja sendo compreendido.

Vimos que há todo um esforço realizado pela própria escola e pelos sujeitos que nela trabalham e estudam para que a inclusão dos estudantes surdos se materialize, cumprindo assim um importante papel político de afirmação da educação como um direito de todos.

Dentro dos movimentos realizados pela escola, a professora de AEE desempenha papel fundamental. Segundo seus relatos:

Tento fazer seminários e cursos abordando somente o básico sobre o ensino em LIBRAS para quem tivesse interesse em se aprofundar e conhecer um pouco sobre tal assunto, houve muitos alunos inscritos, porém, os mesmos não compareciam as reuniões. As pessoas até se interessam, mas na hora de largar o comodismo tudo torna-se mais complicado. Diante dessa dificuldade transferi o curso somente para as turmas do 3º ano do ano de 2015, para assim saírem com uma noção do que se trata a LIBRAS e aprofundar um pouco seus conhecimentos.

Além do processo formativo, a professora atua, também, como agente política, encontrando estratégias de valorização da inclusão dentro do contexto da escola. Segundo a professora:

Mesmo com as dificuldades que surgem no dia-a-dia no meio escolar, sempre que posso ou que tem eventos na escola, procuro inserir a turma de estudantes surdos nos eventos e assim eles fazem diversos tipos de apresentações em LIBRAS, pois assim como os demais estudantes eles querem ser vistos uma vez que se acham invisíveis pela sociedade e fazendo esses tipos de trabalhos eles gostam e sentem-se importantes diante da comunidade.

É importante realizarmos uma leitura crítica desse esforço realizado pela escola e pela professora da sala de AEE. Vivemos dentro de um contexto de políticas contraditórias que defendem a inclusão em seus discursos, mas que por outro lado mobilizam forças e recursos direcionados para a produtividade, numa perspectiva de qualidade total. Dentro deste contexto de contradição, ainda nos cabe ressaltar o afastamento do Estado no processo de efetivação dos direitos, responsabilizando, cada vez mais os indivíduos por este papel. Defende ainda o máximo de resultados com o mínimo de recursos (SAVIANI, 2011).

Tal movimento acaba por distanciar a população da vivência do direito a educação e por desqualificar a política de inclusão, que passa a ser criticada e compreendida apenas como um movimento de boas intenções, carente das reais condições de efetivação.

5 CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho buscamos analisar, no contexto da disciplina de Biologia de duas turmas da Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, os limites e possibilidades da inclusão educacional de surdos.

Para darmos conta desta reflexão, cercamos o objeto de investigação das mais diferentes maneiras, partindo de compreensões mais amplas do processo de inclusão, traduzido nas políticas educacionais vigentes no contexto brasileiro, passando pelo processo de formação de professores de Biologia para a inclusão e, por fim, nos debruçamos sobre o contexto específico da escola que se constituiu como lócus dessa investigação, considerando seu PPP e a visão dos diferentes sujeitos que fazem parte desse processo, como estudantes e professores.

Ao discutirmos a política de educação inclusiva proposta pelo governo federal brasileiro, buscando compreender seus princípios e propostas, assim como a forma como os mesmos chegam ao contexto escolar, verificamos a existência de um conjunto considerável de documentos que abordam a inclusão escolar. Esse conjunto de documentos emerge da compreensão da educação como um direito, posta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Quando nos debruçamos sobre o processo formativo dos professores de biologia, buscando investigar como os mesmos têm preparado estes profissionais para lidar com a inclusão educacional, visualizamos, também, propostas formativas alinhadas com o respeito à diversidade e à inclusão, promovidos pelo diálogo com os referenciais legais que orientam as práticas de inclusão.

Ao adentrar no espaço da E.E.M Danísio Dalton da Rocha Corrêa, Barreira-CE; visando descrever as metodologias de ensino de Biologia utilizadas para a inclusão educacional de surdos, além de mapear as diferentes visões dos alunos sobre as metodologias utilizadas pelos professores de biologia para a materialização da inclusão educacional no desenvolvimento de suas aulas, percebemos de forma mais situada os desafios vividos pela instituição e pelos profissionais neste processo.

Entendemos, a partir das articulações entre as contribuições dos diferentes sujeitos e das leituras realizadas que mesmo com as dificuldades

presentes na inclusão dos estudantes surdos, que a inclusão tem aspectos negativos e positivos que convivem diariamente.

No entanto, é preciso considerar como relevante o fato de essas pessoas terem ficado durante muito tempo à margem da sociedade, do convívio com diferentes espaços de socialização, como a escola, por que não eram visibilizadas dentro das políticas educacionais.

Mesmo compreendendo que as ações desenvolvidas pela escola sejam, ainda, pequenas, diante dos desafios postos pela inclusão, precisamos reconhecê-las como avanços, pois a garantia da presença desses sujeitos já revela o movimento que quebra o preconceito das próprias famílias em relação à capacidade dos mesmos.

Com a entrada dos estudantes na escola, geram-se demandas formativas para o contexto do trabalho docente que acabam por mobilizar sujeitos a demandar políticas de formação inicial e contínua para estes profissionais de modo a atender às necessidades dos educandos.

O movimento de busca de garantia da inclusão e das condições necessárias para que ela se efetive é contínuo e se renova na medida em que são alcançadas conquistas e se desenham novos desafios. É este movimento de busca incessante de melhores condições que acabamos por encontrar nesta investigação e é nele que acreditamos estarem contidas as possibilidades de desenvolvimento das políticas de inclusão educacionais da pessoa surda.

Nós, na condição de futuros professores de Biologia, nos sentimos motivados a continuar aprendendo sobre inclusão e ao mesmo tempo nos sentimos desafiados a buscar construir estratégias, recursos e métodos que colaborem com o processo de inclusão dos estudantes surdos e com a aprendizagem dos conteúdos de nossa área de conhecimento pelos mesmos.

Que a inclusão seja uma construção permanente, feita a muitas mãos e mobilizando muitos espaços, vontades e sujeitos. Que a Universidade seja parceira forte dessa construção, ensinando, mas também aprendendo sobre o que é promover o direito de todos de aprender.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALPENDRE, E.V; AZEVEDO, H.J.S. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

ARAÚJO, K. S. S.; HETKOWSKI, T. M. **Inclusão: Um Direito de Todos**, 2005. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=17480>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Tecnologia Assistiva**. 2006. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

BRASIL. **Conheça o Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Disponível em <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em 07 de nov de 2016.

BRASIL; CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRASIL. Constituição (1957). Decreto nº 42798, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.. **Coleção das Leis do Brasil**. Brasília, DF, v. 8, p. 301-301. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Lex**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Dou**. Brasília, 27 jan. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O PNE 2011-2020: Metas e estratégias**. Brasília: Mec, 2011. 121 p. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 565 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2007. 15 p. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Mec;seesp, 2001. 79 p. 79 f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

CÂMARA NOTÍCIAS. **Proposta torna obrigatória a presença de tradutor de Libras em sala de aula**. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/497872-PROPOSTA-TORNA-OBRIGATORIA-A-PRESENCA-DE-TRADUTOR-DE-LIBRAS-EM-SALA-DE-AULA.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, set./dez. 2002, seção Documentos, p. 157-158.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORADINI, Amanda; SANGALLI, Andréia. Ensino de Biologia: O que os estudantes

de ensino médio pensam sobre os conteúdos e metodologias. In: ENCONTRO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO, 2013. **Anais...** Dourados: Enepep, 2013. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepep/anais/arquivos/28.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

EEM DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA (Barreira). **Projeto Político-Pedagógico**. Barreira: EEMDDRC, 2011. 141 p.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A ESCOLA DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS**. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/a-escola-de-atencao-as-diferencas.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FILHO, Ibiracir Roberto de Paulo. **As dificuldades encontradas por professores de biologia na inclusão de alunos surdos no ensino médio**. Ceará, 2013. Disponível em: <http://www.bioead.com.br/arquivos/monografias/2009_beberibe/Ibiracir%20Roberto%20de%20Paulo%20Filho.pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2016.

FOGAÇA, J. **Educação Inclusiva**. [201-]. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/educacao-inclusiva.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INCLUSÃO JÁ. //Arquivos: Maria Teresa Mantoan. 2013. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/category/opiniaio/maria-teresa-mantoan/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1996.

MALAFAIA, G; BÁRBARA, F.V; RODRIGUES, A. S. L. Análise das concepções e opiniões de discentes sobre o ensino de biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, nov. 2010. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/94/88>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO ESCOLAR**, 2016. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 17 out. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTELLI, Josyane Milléo. **Os desafios da prática pedagógica do ensino de ciências biológicas frente às mudanças de paradigmas.** (Dissertação de mestrado). Curitiba: PUC, 2004.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. Ap. de P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**. Volume 17, número 1, janeiro - abril 2013.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

SACALOSKI, M. **Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos.** Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

SILVA, F.S.S; MORAIS, L.J.O; CUNHA, I.P.R. Dificuldades dos professores de biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz (MA). **Revista UNI**, Imperatriz (MA), ano 1, n. 1, p. 135-149, Jan/jul. 2011. Disponível em: <[http://www.unisulma.edu.br/Revista UNI artigo9 p135 149.pdf](http://www.unisulma.edu.br/Revista%20UNI%20artigo9%20p135%20149.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STROBEL, K.L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escola. **ETD - Educação Temática Digital**, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1645/1492>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

STROBEL, K.L; PERLIN, G. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis. UFSC: 2006. Disponível em: <<http://www.drbassessoria.com.br/fundamentoseeducacaodesurdos.pdf>>. Acesso em: 17 nov.2015.

TESSARO, Nilza Sanches; WARICODA, Ana Sayuri Ribeiro; BOLONHEIS, Renata Cristina Marques; ROSA Ana Paula Barletta. **Inclusão escolar:** visão dos alunos sem necessidades educativas especiais. In *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005 Volume 9 Número 1, p. 105-115.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Espanha: UNESCO, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 23. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva no Brasil:** do Contexto Histórico à Contemporaneidade. [s. L.], [201-]. Disponível em: <https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo_542346c163783.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.