



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS: ALGUMAS REFLEXÕES E APOSTAS

Prof. Dra Aline Cleide Batista
Universidade Federal da Paraíba
alinecleide@yahoo.com.br

Glauciara Pereira Barbosa
Letras Libras – UFPB
glauciarapb@bol.com.br

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre a necessidade de formação continuada de professores para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, em salas de aulas regulares, considerando que esta tem sido uma das questões mais discutida nas últimas décadas, tendo em vista as novas exigências impostas pela educação inclusiva. Partindo do entendimento de que incluir é mais do que inserir o aluno na escola, mas proporcionar-lhe um processo formativo centrado na valorização das diferenças e na construção da autonomia e do senso crítico, colocamos como questão de pesquisa: de que forma a escola, na pessoa do professor, encontra-se preparada para receber esse público especial? Para a realização do estudo, a metodologia eleita foi a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, foram realizadas leituras de textos acadêmicos que tratam sobre essa questão, a exemplo de autores como: Belleboni (2004), Skliar (2006), Costa (2010), Vygotsky (2006), Oliveira (2009) Alarcão (2001), além da leitura atenta do que determina os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de alunos com necessidades especiais. Este trabalho aponta para a necessidade de os professores estarem envolvidos nas mudanças educacionais e buscarem a formação que possa contribuir para uma mudança significativa dentro da sala de aula, considerando o aluno como um ser que precisa atuar de forma crítica dentro da sociedade.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Educação Inclusiva; Formação de professor.

Introdução

O professor, que tem como tarefa diária contribuir para a inserção do aluno em práticas de letramento diversas, sabe que ensinar é mais do que apresentar fórmulas prontas e acabadas. Ensinar é um ato contínuo de aprendizado, que evolui com orientação e com experiência de vida.

Pensando assim, o professor deve ter consciência de que a construção de conhecimentos pelos alunos envolve um complexo processo de reorganização mental para interpretar e se apropriar dos conteúdos escolares.

Nesse contexto, o ensino deve ser pautado na construção do conhecimento por parte do aluno, de forma que essa construção aconteça ao longo de sua aprendizagem, independente de o aluno ser especial ou “normal”. Partindo dessa característica específica da educação, as políticas públicas estabelecem que todo aluno deve ser



alfabetizado/educado dentro do sistema regular de ensino. Então, o Decreto Federal 5296/2004, que marca a discussão no território nacional acerca da acessibilidade e/ou inclusão, atende a esse público, que antes se mantinha afastado das escolas regulares, uma vez que não tinha uma lei que determinasse a inserção de alunos especiais dentro das escolas regulares por não haver uma política de educação inclusiva que regulamentasse a permanência desse público nos estabelecimentos de ensino.

Essa perspectiva gerou inquietações que nos fez pensar sobre o modelo normalizador que busca a homogeneização e padronização da sala de aula, herança das nossas raízes colonialistas. Como diz Belleboni (2004, p.1) “existe uma normalidade a ser seguida e/ou alcançada por todos, definindo *a priori* cada educando”. Nesse contexto, alunos que fogem a esse padrão de normalidade, sobretudo os que apresentam características físicas diferenciadas, são rotulados de “perturbados”, “incapazes” ou “retardados”.

É preciso compreender que a diferença é que nos constitui como humanos, pois somos feitos de diferenças. Acreditamos que, só quando a escola e a sociedade tiverem essa compreensão, vai ser possível enfrentarmos o desafio da inclusão não como algo que negue as diferenças, nem lute contra elas ou tão pouco tenha intenção de domesticá-las, mas como processo de exercício da alteridade, o esmorecer das tentativas de homogeneização e enquadramento. É preciso nos imbuir de que todos somos diferentes, temos diferenças e que são as diferenças que nos fazem únicos, singulares.

Considerando as orientações previstas na lei de Inclusão e procurando reforçar a ideia de que o professor deve intervir positivamente, formulamos esta proposta de pesquisa, tentando responder a seguinte questão: **de que forma a escola, na pessoa do professor, encontra-se preparada para receber esse público especial?**

Sendo assim, o **objetivo** desse trabalho foi refletir sobre a necessidade de formação continuada de professores para atuar no atendimento a alunos com necessidades especiais, em salas de aulas regulares, bem como verificar como os professores buscam formação e informação para atender a essa nova clientela.

Considerando o objetivo de pesquisa, definiu-se como proposta de pesquisa o estudo teórico sobre o tema, com o propósito de conhecer o que diferentes pesquisadores já apontaram sobre o tema em questão. Sendo assim, esse artigo é de revisão da literatura que de acordo com Lakatos (2007), caracteriza-se como a leitura de materiais já elaborados sobre o tema, constituído principalmente de livros e artigos. Para diversos autores, compor um texto

de revisão da literatura não é tão simples, pois o pesquisador

deve buscar o máximo de informações possíveis sobre a temática e compilar, sem esquecer de se posicionar diante do que ler.

Para tanto, organizamos este trabalho em três partes: a primeira trata da formação de professores e mostra a obrigatoriedade dos sistemas educacionais e políticas governamentais em investir nessa formação; a segunda é sobre a educação especial/inclusiva, que aponta a importância de a escola se adequar a diversidade de alunos que lá se encontram; a terceira parte trata da formação do professor para trabalhar com o aluno surdo, destacando a necessidade de investimento na formação de professores que atuam numa perspectiva inclusiva.

Formação de Professores: Breves reflexões

Nossa formação acadêmica e experiência profissional na educação têm trazido preocupações constantes relacionadas ao aprender a lidar com o desconhecimento, com o conflito, com o inusitado, como o erro e as dificuldades de como transformar informação em conhecimento.

São as instituições educacionais, através de todas as manifestações concretas, que estabelecem e regulamentam os mecanismos de transferência cultural, de especialização de hierarquias, das formas de conhecimentos socialmente úteis, do domínio das técnicas de ação social, enfim, em todo este verdadeiro universo cultural que constitui o conjunto dos conhecimentos que o homem moderno domina.

Atualmente, em boa parte de diversos países ocidentais, as reformas dizem respeito ao corpo docente de professores, suas condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização. De acordo com Tardif (2013), essas reformas resultam tanto de uma insatisfação do grande público e da classe política diante das performances da escola quanto de uma inquietação que está afetando os professores que se sentem desvalorizados e pouco reconhecidos.

Partindo do pressuposto de que o professor deve constantemente refletir sobre sua ação docente, a LDB lei nº 9394/96 em seu artigo 87 inciso das disposições transitórias retrata que os municípios, estado e a união deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício de sua função. Ainda no documento (CONAE 2010 apud SOUZA, 2013, p. 38) diz o seguinte:

Pode-se afirmar, com base nos dados do censo da educação superior, que a maior parte dos/das professores/as no Brasil é, pois, formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno (INEP, 2007). Portanto, é preciso, de um lado, avaliar a qualidade dessa



formação e o seu impacto na prática docente, ou melhor, na melhoria do desempenho dos/das professores/as e, de outro, ampliar fortalecer a formação nas instituições públicas de ensino. Destaca-se, ainda, a obrigatoriedade imediata de realização de concursos públicos, como forma de ingresso para todos os/as profissionais da educação, nos sistemas de ensino que ainda convivem com elevado número de contratos precários.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A Lei aponta para a necessidade do debate sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.

De acordo com Costa (2010) a formação recebida inicialmente, inicia os professores no ofício, mas grande parte de seu profissionalismo constitui-se progressivamente através de experiências, práticas construídas por eles próprios e formações continuadas, que os fazem adquirir conhecimentos sobre o que fazer e como fazer.

O grande problema está em vivermos no século XXI, em que as novas tecnologias apontam para uma necessidade imediata de transmissão do conhecimento e informação, e o professor ainda se encontra, na maioria das vezes fazendo uso de métodos tecnicistas característicos de uma política ultrapassada, retrocedendo no tempo e perdido no espaço de sala de aula. A questão não é se o professor sabe promover o aprendizado naquele ambiente, mas se ele possui um repertório para ensinar em vez de reproduzir informações. Nesse sentido, o professor deve estabelecer estratégias que permitam ao aluno confrontar o seu próprio pensamento e os conceitos expressos, frente às novas informações.

Dessa forma, refletir sobre essas questões é uma ação que se torna importante no processo de se fazer professor, mais ainda quando nesse processo nos deparamos com alunos que exigem de nós, docentes, uma dinâmica diferenciada. Diante do exposto, é preciso pensar sobre as bases em que estão sedimentadas as práticas educativas, gerando uma concepção de ensino que assuma os múltiplos olhares perante o conhecimento, tendo em vista não apenas o cumprimento de exigências teóricas e legais, mas que vise proporcionar aos alunos uma capacidade reflexiva, crítica e argumentativa, como sujeitos do próprio processo

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS

Em concordância com Vygotsky(2006), acreditamos que a educação ocupa o primeiro plano de desenvolvimento e da socialização da criança. Sendo assim, a criança precisa encontrar na escola toda credibilidade possível na sua



capacidade de superar barreiras. Para as crianças com deficiência, essa confiança é vital. Consideramos ser de fundamental importância no processo de inclusão das pessoas com deficiência acreditar que ela pode sempre superar seu estágio atual de desenvolvimento e de aprendizagem. Para isso, é preciso, criarmos na escola condições que envolvam toda a equipe de forma coerente, tornando o espaço inclusivo e em consonância com as políticas de inclusão social.

Segundo Oliveira (2009, p. 13), “o movimento educacional inclusivo defende que a escola é responsável pela aprendizagem de todos os alunos, cabendo, não somente ao professor, essa responsabilidade, mas, também, à comunidade escolar”. Nesse sentido, é importante que a Instituição envolva essa comunidade em prol de uma educação para todos, reformulando seu Projeto Político Pedagógico -PPP- de forma que o professor tenha consciência de que irá lecionar em turmas formadas por alunos com necessidades educacionais diversas. É preciso também haver uma reestruturação nos seus aspectos constitutivos, como os arquitetônicos e recursos humanos, que, diferente da tradicional, exige a adaptação dos alunos aos seus moldes, às suas regras disciplinares e metodologias, sob pena de ser punido de diferentes formas.

A educação especial, por sua vez, também se encontra num momento de ressignificação de seu papel, pois além de estar no atendimento direto às pessoas com deficiência, também precisa dispor às escolas regulares todo suporte que puderem para que ela consiga desempenhar a contento seu papel de escola inclusiva, como lembra Glat,

não visando importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim, constituindo-se em um *sistema de suporte permanente e efetivo à escola*, para que esta possa promover, de fato, a aprendizagem dos alunos com deficiência ou outras características diferenciadas de desenvolvimento (GLAT, 2007, p. 17).

É primordial que o aluno com deficiência, uma vez inserido na escola regular, receba uma educação de qualidade, que corresponda as suas reais necessidades, enquanto estudante, que lhe favoreça um pleno desenvolvimento de suas habilidades e aptidões.

Considerando esse contexto de escola regular, verificamos que a palavra de ordem é adaptação do currículo regular para atender a essa nova demanda da sociedade. No entanto, esse processo tem se revelado frágil no que diz respeito aos professores que atuam com alunos surdos. No Brasil, essas adaptações são abordadas legalmente nos PCN e são definidas da seguinte forma:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às



peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas Mas afinal, o que são adaptações curriculares? 10 circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2001, p.33)

Nesse sentido, é importante destacarmos que nas duas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro vem se organizando no sentido de atender às recomendações das duas grandes Conferências Mundiais sobre Educação: a primeira é a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), em que se assume o compromisso mundial da garantia a todos do acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna e a segunda é Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, Espanha (1994), em que se reafirma o compromisso de acesso educacional a todos e destaca a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, entre elas, as que apresentam deficiências.

Dois grandes eventos que mudaram o quadro da educação no Brasil, no entanto, apesar do acesso escolar mais democrático, observam-se poucas reformulações na organização da escola para atender a essa diversidade de alunos que agora se encontra na escola, principalmente no tocante à formação continuada dos educadores. Sobre esse aspecto, trataremos no tópico seguinte. Voltemos nosso olhar para as diretrizes que norteiam a educação de surdos na escola regular.

No ano de 2002, o Ministério da Educação, em sua tarefa de contribuir para a formação dos professores, elaborou um material intitulado “Adaptações Curriculares em Ação”, elaborado pela Secretaria de Educação Especial.

Nesse manual, há orientações de como trabalhar com o aluno surdo que convive com o aluno ouvinte e de que forma a escola deve adaptar o seu currículo, atendendo a esses dois públicos. Consta, nesse manual que a escola deve priorizar os seguintes aspectos:

- Informar a comunidade escolar sobre a diferença relativa à surdez, suas especificidades e a língua de sinais;
- Refletir sobre a necessidade de utilizar a língua de sinais no processo educacional e buscar formas para sua aquisição e desenvolvimento pelas crianças surdas, demais alunos e profissionais da escola, a partir de suas relações com associações de surdos ou outras referências comunitárias;
- Oportunizar a presença de adultos surdos na escola, colaborando no



processo educacional do aluno surdo, estabelecendo relações, formais ou informais, entre a escola e a comunidade surda adulta;

- Promover a reestruturação do currículo escolar e dos sistemas de apoio, de forma a configurar uma educação bilíngue. (BRASIL, 2002, p. 99-100)

Nesse contexto, a escola encontra um novo desafio que é envolver no processo de construção do conhecimento, adequando-se as suas necessidades específicas. Esse debate sobre o processo de educação inclusiva vem gerando muitos conflitos pessoais e profissionais entre os que fazem educação, no interior da escola ou além dessa, nos diversos níveis de ensino.

À semelhança do que propõem os documentos oficiais referentes à função da escola inclusiva, Alarcão (2001) aponta o conceito de uma escola reflexiva, na qual todos os sujeitos ali envolvidos ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem, enquanto se desenvolvem:

(...) uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (...) Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos. (ALARCÃO, P. 11-12)

O conceito de escola reflexiva apontado pela autora apresenta as mesmas características de uma escola que se propõe inclusiva, ou seja, uma instituição que acolhe a todos, responsabilizando-se por suas aprendizagens, respeitando as suas diferenças e proporcionando as adequações necessárias para que essas aprendizagens ocorram efetivamente, conforme dispõem os documentos oficiais, nacionais e internacionais.

Considerando esse contexto, observamos que para se transformarem em inclusivas, as escolas precisam, primeiramente, acolher e se responsabilizar por todos os alunos. Outro aspecto importante a ser destacado é que essas transformações estão intimamente ligadas às políticas públicas em geral. Portanto, mesmo que as escolas queiram implementar mudanças em sua rotina, de forma a atender todos os alunos, não se pode negar que elas enfrentam muitas limitações as quais dependem de mudanças sistemáticas nas políticas públicas em geral.

Nesse contexto de profundas transformações e, conseqüentemente, de novas exigências sociais de todas as áreas da atividade humana, são requeridos novos conhecimentos e competências para a sua continuidade. Em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são convidados a revisarem suas práticas educativas para



ensinar um conjunto de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas do antes.

É sobre esse aspecto da formação profissional do professor para ensinar na diversidade que se debruça o próximo tópico com o intuito de mostrar como esse profissional cumpre com as exigências dessa nova demanda e quais as dificuldades encontradas por ele, principalmente no que se refere à educação de alunos surdos.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM O SURDO

O Decreto 3.298/1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no Capítulo VIII, que trata da Política de Capacitação de Profissionais Especializados, no Art. 49, menciona que são os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal, direta e indireta, os responsáveis pela formação de recursos humanos para o atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais e que devem garantir:

Formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial de técnicos de nível médio e superior especializados da habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional. (BRASIL, 1999, p. 14)

Várias pesquisas realizadas nessa área de formação apontam para a necessidade de investir mais e sempre no preparo daqueles profissionais que atuam na escola com perspectiva inclusiva. Sendo assim, a gestão deve proporcionar momentos de discussão e estar atenta a forma como esses profissionais reagem às novidades educacionais.

Gesueli (2006) observou que o espaço em que a criança surda se identifica como surda é em contato com o professor surdo, pois há uma identificação de cultura e construção da identidade surda. Dessa forma, essa mesma autora propõe que os surdos sejam alfabetizados numa perspectiva de educação bilíngue, o que antecipa a consciência do próprio surdo sobre o significado da surdez.

Com base nesse contexto de atuação do professor e pensando na aquisição do conhecimento da comunidade surda é que alguns debates já foram realizados em prol da construção de parâmetros que possam auxiliar na formação do professor que irá trabalhar com alunos surdos. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determina que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja incluída como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores no Brasil.



Corroborando com Gesueli (2006), Nascimento (2015) afirma que com a oficialização da Libras, muitos professores passaram a reconhecer a perspectiva bilíngue como a mais adequada para a aprendizagem do surdo, pois pode resultar numa efetiva aprendizagem e interação entre os interlocutores que participam desse processo, sendo surdo ou ouvinte.

Faz-se importante destacar que, nesse processo, há uma parcela grande de professores que sentem dificuldades de enfrentar essas mudanças, mas que a força de vontade e o querer aprender são aspectos importantes para a mudança. Por isso, é fundamental que a formação continuada aconteça, considerando o contexto em que os educadores estão inseridos. Como afirma Nascimento (2015, p.8),

Destacamos, nesse sentido, a importância da formação continuada dos professores, acreditando que, para que o bilinguismo passe de uma intenção manifestada no projeto pedagógico para o cotidiano da prática docente, é preciso um esforço no sentido de promover um processo de construção coletiva do conhecimento acerca do bilinguismo e do ensino da Língua Portuguesa escrita como L2, do qual participe todo o corpo docente.

O que a autora destaca é sobre o papel da escola, pois cremos que a educação é um dos campos de conhecimento e ação humanos mais promissores para a tomada de consciência da situação que estamos vivendo, gerando transformações e novos significados existenciais. Por isso, concordamos com os autores mencionados ser necessário e urgente investir em processos de mudanças da formação profissional dos educadores, pois é sobre eles que recaem as exigências da sociedade quanto à formação de suas crianças e adolescentes no tocante a contribuir para uma formação cidadã, fazendo-os agir de forma crítica e participativa.

Sendo assim, a proposta é investir em atividades formativas voltadas para o ensino das pessoas surdas em ambiente escolar inclusivo. De acordo com Oliveira (2009, p. 85), seria “propor a construção coletiva de um objeto de conhecimento entre um pesquisador e um grupo de educadores”, ou seja, trabalhos de pesquisas poderiam ser expandidos dentro da escola de forma que os professores refletissem sobre o contexto de atuação com alunos surdos. Nessa perspectiva, as atividades de produção de conhecimento associam-se às de desenvolvimento profissional, no sentido em que, para o pesquisador, essas atividades serão o seu objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que para o grupo de educadores será uma ocasião para a formação.

Dessa mesma forma, pensa Alarcão (2001), quando afirma que esse tipo de atitude é o que caracteriza uma escola reflexiva em que o desejo de ensinar a alunos surdos é condição básica para que esses alunos aprendam e produzam conhecimento. Sendo assim, essa mesma autora complementa suas ideias, mostrando que “as pessoas



envolvidas na relação deverão reconhecer-se, afirmar-se, aceitar-se e confirmar-se mutuamente de um modo positivo e incondicional”. (ALARCÃO, 2001) Nessas ideias, é mostrada a importância da afetividade e do envolvimento dos sujeitos implicados na relação de ensinar e aprender.

Sobre isso, Freire (2003, p.45) ressalta que:

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade.

As relações interpessoais positivas são, pois, necessárias para a criação do vínculo e da confiança do grupo para que se permitam escutar e falar. Devemos, enquanto educadores, ter consciência de que essas relações não são impostas, mas ao contrário, elas vão se formando à medida que o grupo interage em prol de um único objetivo.

Trabalhos como os de Guijaro (1997) e Skliar (1999) (apud DUBOC, 2004) mostram que a formação de professores para trabalhar com pessoas com Necessidades Educativas Especiais deve considerar o aspecto de que a diferença seja valorizada como elemento significativo, e que a existência de percursos diferentes dos alunos não seja fator impeditivo da aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Nesse sentido, a formação implica um processo contínuo de reflexão em que o professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história da educação de surdos, houve muito preconceito em relação à surdez, mas muitas pesquisas já foram realizadas com o intuito de desmistificar teorias antes aplicadas aos surdos e que não passavam de teorias preconceituosas. Inicialmente, a sociedade considerava que quem nascesse surdo não teria condições de conviver com pessoas normais e dessa forma eram excluídos da convivência, pois eram tidos como seres amaldiçoados.

Dessa forma, ou eram sacrificados ou permaneciam isolados em suas casas, sem direito a educação. Com o objetivo de mudar essa visão, vários debates aconteceram, dentre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990) e Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, Espanha (1994). A partir desses eventos, a educação brasileira mudou, considerando agora o direito de todos estarem em escolas regulares, ponto de destaque no que diz respeito as



mudanças curriculares que deveriam acontecer a partir daquele momento.

Em relação a educação inclusiva, especialmente para surdos, o bilinguismo conseguiu avanço após o reconhecimento da Libras como língua plena conforme a lei federal 10.436 de 2002. Para que o ensino de alunos surdos se dê na perspectiva bilíngue, faz-se necessário que os professores tenham preparação para atuar com esse novo público, adquirindo e dominando os métodos e técnicas de ensino adequados a essa nova realidade.

No âmbito da formação continuada, identificamos que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, vem adotando um discurso recorrente no sentido de apoiar, promover e executar cursos de formação continuada para seus professores. No entanto, ainda é muito pouco diante das dificuldades enfrentadas há algum tempo pelos professores.

Apostamos que uma proposta, que poderia contribuir com a formação dos professores, seria aliar o conhecimento experiencial dos professores ao conhecimento produzido no âmbito das universidades, o que poderia apontar para um caminho teórico-metodológico na área da educação de surdos, corroborando para um ensino mais reflexivo e de melhor qualidade.

A proposta desse trabalho foi refletir sobre a formação do professor para atuar com alunos com necessidades especiais. O que verificamos, ainda, são ações isoladas em poucas escolas, mas de grande importância, pois mostra que os alunos surdos estão sendo atendidos na sua especificidade de aprendizagem. Outro aspecto positivo foi o conhecimento de que há políticas que regulamentam as ações formativas dentro das escolas, o que é importante, pois mostra que os profissionais da educação devem estar engajados em prol de mudanças que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Estando esses profissionais envolvidos nessa mudança, a proposta de formação continuada, aqui discutida, corrobora com a proposta de formação que atende aos pressupostos de uma educação inclusiva.

Sendo assim, defendemos a importância dessa pesquisa no sentido de que ela aponta que o processo de inclusão educacional ainda está sendo construído, tendo em vista que as práticas desenvolvidas na maioria das escolas ainda não atendem na sua totalidade ao pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno, bem como da sua aprendizagem. Falta, nesse sentido, uma efetivação das políticas públicas inclusivas, embora concordemos que muitas conquistas tenham sido alcançadas. Por fim, acreditamos que há necessidade de um assessoramento e valorização do professor de classes inclusivas, fazendo valer o que preveem as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, no que concerne a sua formação desde a de base até o acompanhamento do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELLEBONI, Aline Berghetti Simoni. **Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos?;** 2004;



Disponível em <http://www.profala.com/arteducesp72.htm>. Acessado em outubro de 2015.

BRASIL. **Lei** no 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. **Decreto** nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial –MEC/SEESP, 2001.

COSTA, Vera Lucia Alves Monteiro. **Formação de professores**. PUBLICAÇÕES GPEC 2010. Disponível em: www.profveramonteiro.blogspot.com Acesso em: outubro de 2015.

DUBOC, Maria José Oliveira. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, jul/dez, 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_do_professor.pdf. Acesso em: novembro de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 3ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **A formação de professores para atuação na escolarização de surdos**: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16618/16618.PDFXXvmi=8aq3No7jcaHQFthBOHPZNb8hJ4WhKUNS6eVTD4ePfWHUq0vgHmgvzoOjsLBeGp7MF4Hj9WaoTSkSRcBeT7Njv7NIJ2paadPfv9oSkONd9961MIgGQ50NdNvWPW80axf68F0stNHExOGKwWrn3scggJe7Gm8Rloxt5ZxzMFeLuUw2SZqVrDcJmqR4N1V9qTEvTD6HjksOg0R90i6sWjdkK5oz7kXfo493bQmvkcNk4xln4Oln2G986lfqsNHRsq>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “Outro”. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus. 2006.

SOUSA, Josefa da Luz de. **Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática na Sala de Aula**. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias – Instituto de Educação – 2013. Dissertação de mestrado.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **Os caminhos da educação brasileira**. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006

