

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Carlos Pereira de Carvalho Junior

**REFLEXÕES DE ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO ACERCA DA ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE PORTO ALEGRE-RS**

Porto Alegre

2024

Carlos Pereira de Carvalho Junior

**REFLEXÕES DE ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO ACERCA DA ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE PORTO ALEGRE-RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Roniere dos Santos Fenner

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Carvalho Junior, Carlos Pereira de
Reflexões de especialistas da educação acerca da
atuação do psicólogo nas escolas técnicas de Porto
Alegre-RS / Carlos Pereira de Carvalho Junior. --
2024.
79 f.
Orientador: Roniere dos Santos Fenner.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,
BR-RS, 2024.

1. Surdez. 2. Escolas técnicas. 3. Inclusão. 4.
Educação inclusiva. I. Fenner, Roniere dos Santos,
orient. II. Título.

Carlos Pereira de Carvalho Junior

**REFLEXÕES DE ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO ACERCA DA ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE PORTO ALEGRE-RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

Aprovado em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Jose Vicente de Lima Robaina

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Michelle Camara Pizzato

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – IFRS

Leandro Marcon Frigo

Instituto Federal Farroupilha – IES

Maria Cecília de Chiara Moço

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Orientador: Prof. Dr. Roniere dos Santos Fenner

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a concepção dos especialistas da educação referente o seu pensar/olhar de como seria a atuação de um psicólogo nas escolas técnicas de Porto Alegre. No ambiente educacional, no pensar Políticas Públicas, busca-se compreender e investigar a práticas dos psicólogos e as contribuições no processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas técnicas. Desse modo, em um primeiro momento, tenciona conhecer o perfil dos professores especialistas da educação, sua história de vida e sua motivação na inclusão de alunos com surdez, a partir do olhar empírico do pesquisador, ou seja, aquilo que as pessoas aprendem vivenciando. Para tanto, será aplicado questionário sobre o perfil, entrevista semi-estruturada e observação. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo de cunho exploratório baseado em um estudo com a prática dos profissionais perpassando pela questão central: quais as contribuições do profissional que se depara com as demandas e as barreiras dos alunos surdos no Ensino Técnico? Os dados coletados serão analisados com base no método de Análise de Conteúdo de Bardin (2002), como modo de organizar e classificar os dados obtidos durante os encontros. Para dar continuidade e sustentação teórica da pesquisa, será utilizado como referencial os estudos sobre a contribuição do Psicólogo na inclusão do aluno surdo.

Palavras-chave: Surdez; Escolas Técnicas; Inclusão; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study aims at investigating the perception of education specialists concerning their approach to how it would be the acting of a psychologist in the technical schools in Porto Alegre. In the educational environment, considering Public Policies, the aim is to comprehend and investigate the practices performed by psychologists and their contributions in the process of inclusion of deaf students in technical schools. Thus, at first, this study means to trace a profile of education professionals, their life stories and their motivation in the work of including deaf students, based on an empirical researcher approach, that is, what people learn through life experience. The methodology will be based on the application of a semi structured questionnaire about the professionals profiles, through interviews and observation. This work is meant as a qualitative research, of a exploratory nature, based on a study that relies on the practice performed by professionals who experience matters such as which contributions of the professional are faced with demands and restraints imposed by deaf students in the Technical Schools. The collected data will be analyzed based on Bardin's Content Analysis (2002) technique, as a way to organize and classify the data collection obtained during the meetings. To grant this research continuity and theoretical support, it will also be used as support material studies on the contribution of the psychologist in the inclusion of deaf students.

Keywords: Deafness; Technical Schools; Inclusion; Inclusive education;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	188
1.3 OBJETIVOS	188
1.3.1 Objetivo Geral	188
1.3.2 Objetivos específicos	188
1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	188
2 REFERENCIAL TEÓRICO	209
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SURDOS ATRAVÉS DOS TEMPOS	209
2.2 A COMUNIDADE SURDA NO BRASIL.....	28
2.3 AFINAL DE CONTAS, O QUE É MELHOR PARA O SURDO: ORALISMO, A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) OU O BILINGUISTO?	299
2.4 O PAPEL DO PSICÓLOGO NAS ESCOLAS TÉCNICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS.....	34
2.5 ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	40
2.6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O HISTÓRICO E LINHA DO TEMPO DA LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO	42
2.7 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	49
2.8 EDGAR MORIN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR .	51
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	56
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	56
3.2 REFERENCIAL METODOLÓGICO	58
3.2.1 Pré-análise	59
3.2.2 Análise	60
3.2.3 Interpretação	62
3.3 ANÁLISE DO MATERIAL	63
3.4 ATORES PARTICIPANTES	64
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E RESULTADOS	67
4.1 CATEGORIAS E SUAS DESCRIÇÕES	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	80

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PSICÓLOGOS NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE PORTO ALEGRE.....	87
APÊNDICE B – ROTEIRO GERAL PARA ANÁLISE DE DOCUMENTO	88
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a história da educação dos surdos é uma temática que vem sendo discutida em âmbito nacional e internacional. No decorrer dos tempos muitas metodologias sugeriram e outras foram criadas, ou adaptadas, para que os surdos tivessem alguma instrução, tais como: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo entre outras. Assim, em meados de 1510 o monge Benedito Pedro Ponce de Leon, considerado um dos primeiros educadores de surdos usava como metodologia: a dactilologia (alfabeto manual), a escrita e a oralização (Strobel, 2009, p.19).

O caminho para chegar até a dissertação teve vários momentos de busca e reflexões no encontro com profissionais, na escuta, no aprendizado, em momentos difíceis e por vezes desafiadores, mas a alegria de ter tido a oportunidade de chegar ao mestrado superou muitas coisas ao longo da pesquisa, me esforcei para dar o meu melhor e hoje compartilhar com tantos profissionais o que aprendi e continuo aprendendo no decorrer dos estudos da pesquisa.

Após ter vencido as etapas de graduação e de como foi desafiador durante os anos na Universidade, pensei em como seguir neste caminho que vivenciei e como seria o aluno do ensino técnico, eu não conhecia ninguém que tinha finalizado e isso me deixou um pouco pensativo e logo fui em busca de vários questionamentos sobre estas questões.

Inicialmente comecei a explorar os sites sobre a temática, assim que tive certeza do que queria pesquisar, iniciei a busca na internet por escolas Técnicas de Porto Alegre, onde se localizavam e quais os eram os cursos técnicos ofertados em cada uma, em seguida se as mesmas tinham alunos surdos matriculados.

Assim, foi realizada uma orientação com o orientador e ao falar sobre as escolas, foi escolhida três, observando a questão do público alvo, alunos surdos, destas apenas duas fizeram parte da pesquisa, sendo que uma delas não autorizou.

Após selecionar as duas escolas técnicas, visitei-as presencialmente, com objetivo de agendar a entrevista com os profissionais especialistas ou Psicólogos.

Em consequência destacaram que não tem Psicólogo atuante nas instituições, por minha surpresa, inicialmente no meu pensar todas tinham a presença deste profissional, o qual não é participe e não tem na equipe da escola.

Nas duas escolas iniciei o meu primeiro contato através da Direção ou coordenação Pedagógica, apresentei-me como estudante de mestrado da UFRGS e fiz um pequeno relato do que seria assunto da pesquisa que eu pretendia realizar na Escola, se fosse autorizado pela mesma.

No decorrer da minha fala, deixei-os a vontade de participar ou não, pois a participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, isto dito para que compreendessem que o tipo de investigação seria algo a contribuir e compartilhar com o entendimento sobre a Inclusão do aluno Surdo e suas particularidades presente no contexto educacional em escolas técnicas de porto Alegre.

Relatei aos participantes, de como seria a análise da pesquisa, os profissionais seriam voluntários conforme já relatado, e que seus nomes seriam preservados na escrita dos resultados e em artigos científicos.

Durante a minha apresentação objetivei logo agendar as entrevistas com os profissionais especialistas, que fosse um horário que tivessem disponível para que pudéssemos conversar e eu explicar melhor o objetivo deste trabalho na escola de Ensino Técnico de Porto Alegre.

Após novamente me reuni com o orientador para falar das escolas e decidir quais iriam fazer parte da pesquisa que tivesse o público alvo “Alunos Surdos”.

Ao definir as escolas e como seria a entrevista com os para compreender com mais clareza se os alunos público alvo tinham acesso e ao mesmo tempo esperava que os participantes compartilhassem seu olhar sobre desafios, angustias, dificuldades, crenças e como seria possível melhorar o processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas técnicas.

Fui surpreendido com a fala dos especialistas ao relatarem que na escola não havia nenhum Psicólogo no acolhimento e atendimento aos alunos, não havia contrato ou concursado no Ensino Técnico.

Os especialistas da educação que trabalham na inclusão e no apoio a aprendizagem do aluno surdo é o psicopedagogo e quando tem sala de recursos é o professor especialista e capacitado no atendimento educacional especializado. Este professor especialista é quem faz toda a mediação entre a sala de aula regular, e a sala de recursos multifuncional no apoio e na complementação do aprendizado do aluno com surdo.

A partir das combinações com escola e datas definidas para aplicar a entrevista, retornei nas Instituições e iniciei a pesquisa através da aplicação do instrumento aos participantes que aceitaram contribuir com práticas e experiências.

As entrevistas foram realizadas em uma sala reservada dentro da escola, local onde realizavam também reuniões e apoio aos alunos na orientação, assim, as perguntas da entrevista em mãos comecei o trabalho. Inicialmente apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-CLE, na qual neste documento comunica ao pesquisando e apresenta um resumo do que seja pesquisado e ao mesmo tempo autoriza a registrar as respostas como coleta de dados e garante ao voluntário os seus direitos.

Durante as entrevistas, houve muito diálogos de experiências ao longo dos anos no que diz respeito a inclusão, sendo algo desafiador na fala de todos e ao mesmo tempo os argumentos vinham seguidos de questionamentos sobre as políticas de públicas de educação inclusiva, muitos relataram que a Lei existe, mas na prática muito se faz, estamos em um processo atrasado e por vezes parece que estamos avançando, mas a burocracia acaba fechando muitas possibilidades de acesso destas pessoas público alvo da Inclusão.

Durante as entrevistas, explanei em minha uma fala o que eu buscava compreender nas Escolas Técnicas de Porto Alegre com as perguntas aplicadas, com suas práticas e suas crenças, eu anotava no papel servindo também como diário de campo, as respostas dos participantes para depois transcrever na coleta de dados da dissertação.

No entanto, os participantes narravam as características das Instituições, o tempo que estão vinculadas nas escolas, os desafios, as barreiras enfrentadas, as demandas dos alunos que apresentam nas escolas, também as dificuldades de apoio para lidar com alunos surdos e relatam a falta do profissional como Psicólogo, Interprete de Libras, Assistência Social e Professores especializados em sala de recursos multifuncional .

Dando seguimento, vou descrever como ocorreu a visita na primeira escola, fui recebido pela Diretora que nos encaminhou para uma professora especializada da sala de recursos multifuncional. A participante é professora, coordenadora e mestre em sala de recursos multifuncional, foi super simpática e colaborou ativamente na entrevista e após encaminhou-me um e-mail com os dados numérico dos alunos frequentes no atendimento educacional especializado. Antes de iniciar a

entrevista, apresentei o termo de consentimento e foi assinado. Neste instante, informei e expliquei a participante o que tratava a minha pesquisa de mestrado e quais eram as questões que eu buscava investigar para compreender. Durante a entrevista, a participante narrou e compartilhou a sua trajetória profissional, suas experiências com os alunos surdo e as demandas dos alunos que são manifestadas na escola. Relatou ainda que, gostaria de poder fazer mais, mas falta estrutura e entendimento de como trabalhar com o aluno surdo, no olhar desta profissional, muitos apresentam uma certa insegurança ao estar com o aluno surdo. Para esta profissional, são alunos interessados, muito carentes de tudo e principalmente de profissionais qualificados e que queiram compartilhar conhecimento para que ocorra a aprendizagem que é um direito de todos.

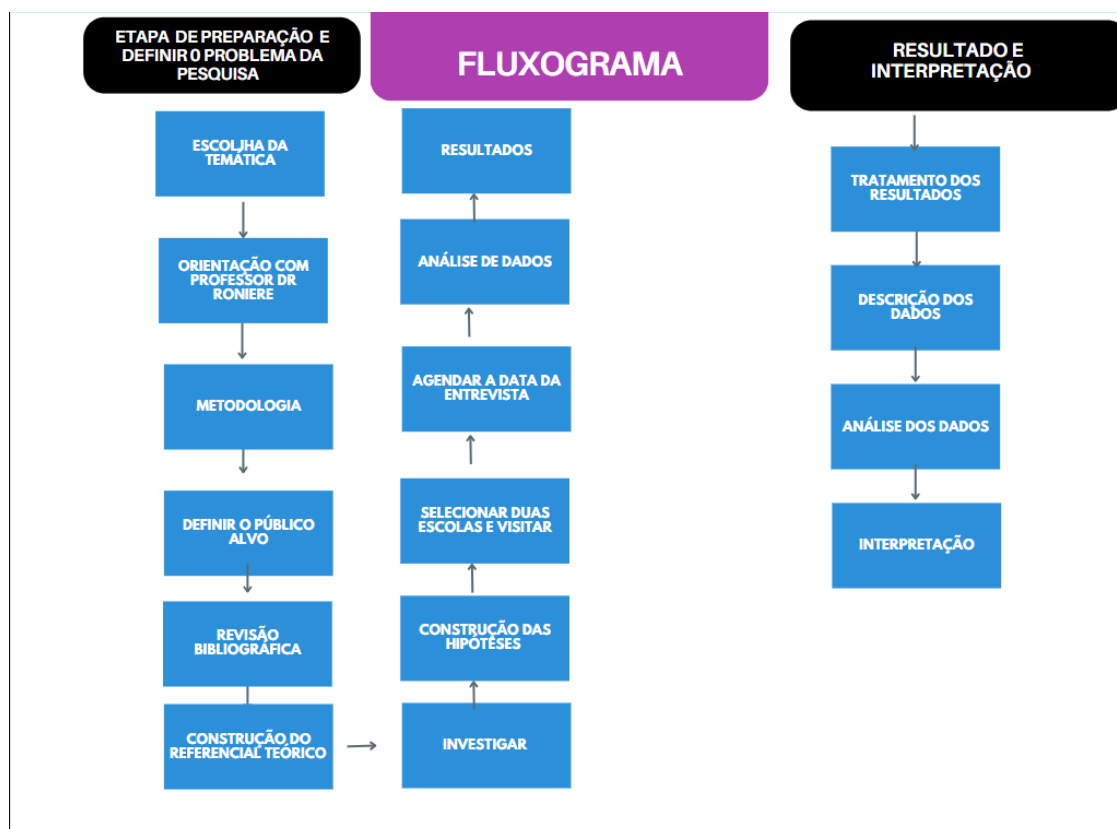
Na segunda escola cheguei direto na recepção da Instituição e apresentei, relatei que eu havia agendado um horário para uma pesquisa, logo fui encaminhado à secretaria. Na secretaria, a diretora estava presente e me recebeu e sugeriu-me conversar com a professora especialista em licenciatura pedagogia

. Em uma sala reservada, apresentei e esclareci a proposta de pesquisa, bem como os objetivos e público alvo, após entreguei o termo de consentimento livre e esclarecido para a participante, foi assinado, Fiz algumas considerações sobre o caminho e a escolha do tema, me incluí com aluno surdo e relatei um pouco dos meus desafios para que ficasse bem compreendido a minha busca e para que servia depois de ter todos os dados em mãos, assim, fiz as perguntas pertinentes que estavam em uma das folhas que eu carregava para aplicar .

Com as perguntas em mão e as anotações também das narrativas que ocorreram durante o momento com a profissional, todas as falas foram transcritas para a dissertação e muitas falas anotei para que fizesse parte do diário de campo.

A partir das narrativas dos participantes, percebi que alguma das respostas demonstravam alguns sentimentos em comum entre as duas escolas. As duas escolas apontaram o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, as dificuldades em lidar com o sujeito surdo, não se sentiam seguros por não terem ferramentas para trabalhar na sala de recursos multifuncional com os alunos surdos, como materiais adequados, computadores, evidenciando a ausência dos profissionais como Psicólogos, Intérpretes e Assistência Social para contribuir o trabalho multidisciplinar.

Sobre o resultado da pesquisa. O processo da conclusão resulta a partir das características das categorias evidenciando os seus elementos à partir da falas e diante das declarações sobre as práticas e vivências narradas durante as entrevistas dos participantes, as quais foram produzidas as categorias.



Autor: Carlos Pereira de Carvalho Júnior

Em um breve relato vou descrever minha trajetória acadêmica.

Bem, sou deficiente auditivo, já relatei anteriormente, aprendi sozinho a fazer leitura labial e a língua dos senais - LIBRAS, porém para melhor compreender esta minha identidade e para que eu também pudesse me aproximar de outras pessoas com estas características busquei formações e qualificação em Instituições que oferece cursos de Libras, além de também me proporcionar conhecer outros profissionais, hoje sou Psicólogo Bilingue, onde atuo na inclusão pessoa surda, seja na escola, na empresa ou até mesmo para aprender a se comunicar com o

surdo. Ainda é muito pouco a procura, as pessoas querem aprender se houver uma necessidade ou demanda e isto não é o correto.

Libras é a nossa segunda língua então defendo a idéia de que ela seja ofertada desde a primeira série, mesmo que não tenha alunos surdos matriculados, é um aprendizado e conhecimento que não ocupa lugar, mas faz com que nos aproximamos a cada vez mais, surdos e ouvintes.

Em 2008 ingressei no Curso de Língua Brasileira de Sinais – Através do Instituto IPESA na ULBRA-Canoas, finalizei em 2010.

Em 2010, finalizei o segundo Grau na Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato, tive muitas dificuldades na escola, a inclusão não existia, como acontece até os dias atuais, o professor falava comigo virado para o quadro e por vezes pensei em desistir de continuar meus estudos, fora a questão de que eu era surdo e os colegas não queriam fazer trabalho junto e eu consegui finalizar meus estudos.

Em 2011, ingressei no ensino superior no Centro Universitário Metodista do Sul – IPA, concluí em 2015 a Graduação em Psicologia Bacharelado.

Fui voluntário no período de 2016 a 2018 na Federação Nacional da Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, na qual oferecia o serviço de escuta e acolhimento ao surdo, apoio as famílias e na inclusão no mercado de trabalho.

De 2013 à 2014, fui bolsista na pesquisa **Projeto Piloto Capacitar: Um olhar do documentário**, no Centro Universitário Metodista do Sul – IPA.

Em 2014, extensão universitária – Oficina Comunicação Não Violenta – Centro Universitário Metodista do Sul- IPA.

Em 2016, publicação do artigo “ Quem disse que ciúmes é sinal de amor?. Jornal O Diário, Novo Hamburgo-RS, p. 02 - 02, 18 set. 2016.

Em 2016, publicação “ Quem disse que Ciúmes é sinal de amor?. Revista Expor Vitrini, p. 02 - 02, 22 ago. 2016.

Em 2016, artigo “O poder da autoestima. Jornal O Diário, Novo Hamburgo-RS, p. 02 - 02, 15 ago. 2016.

Em 2017, fui convidado como participante do e-book **Psicologia e Surdez: Governamento da diferença e outras margens possíveis**, pela professora Oriana Hadler, na qual fiquei encarregado a descrever um capítulo sobre a minha vivência de exclusão no ambiente escolar no **capítulo 5 Para perpetuar outras margens possíveis: de alguém que lançou -se rio a dentro...**

Em 2020, ingressei o mestrado no PPg ECI - Química da Vida e Saúde no mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS

Em outubro de 2022, publiquei um artigo no Jornal da Universidade – UFRGS. O título do artigo “ **Impacto das aulas remotas para estudantes com surdez**”.

Em 2022, apresentação de trabalho “O Psicólogo e as contribuições na inclusão dos surdos em uma escola técnica profissionalizante”.

Em junho de 2022, apresentei o banner no **I Encontro Internacional do PPGECI** na qual demonstra o tema da **dissertação: O psicólogo e as Contribuições na Inclusão dos Surdos em uma Escola Técnica**.

Em 2023, submissão do Artigo “ **Políticas públicas: educação inclusiva do aluno surdo no Ensino Superior, acesso, permanência e formação docente**.”

Em 2023, publiquei artigo no CRPRS O Artigo: **Síndrome de Burnout e o desempenho de estudantes com surdez em aulas remotas em tempos de pandemia**.

Em, 2024, submissão como Coo-autor do artigo intitulado “**Saberes Indígenas: Formação Continuada em Espaço não Formal no Relato de experiência, Identidade e Aprendizagem em Meio a Pandemia**”.

Todos estes artigos fizeram parte de vivências nas escolas e com profissionais da área da educação.

A inclusão tem a compreensão de expansão do ensino, da exigência das escolas incluírem as pessoas com algum tipo de deficiência no ensino comum, do ensinamento como: cultura africana, indígena, quilombola, história do Brasil, educação especial no currículo da educação básica, resgatando das políticas a educação para todos.

Na perspectiva da inclusão, o ensino em ciências requer superar padrões por vezes engessados na função e no papel do professor, levar a sensibilização do corpo docente para que possam pensar como podem trabalhar e criar formas de práticas na escola, para que possa envolver o contexto neste olhar.

Ao longo deste trabalho, enfatizar-se-á a importância do papel do psicólogo nas escolas técnicas e no processo de inclusão para surdos¹, porém pelo olhar dos especialistas da educação (coordenador pedagógico, supervisor(a) e ou/direção escolar). Por outro lado, será realizada uma reflexão sobre um “lugar comum” dado a esses profissionais em ambiente

escolar, muitas vezes fazem o papel do psicólogo, e na maioria das vezes é designado a eles o papel de resolver problemas escolares, muito embora seu principal objetivo seja “ajudar” com vistas a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional.

Busca-se tanto um conhecimento comprometido com a transformação da realidade educacional quanto a sua ampliação a partir de um olhar sobre vivências, teorias, conceitos e novas práticas capazes responder aos desafios atribuídos à Psicologia Educacional.

Serão abordadas a história dos surdos e da comunidade, a importância do bilinguismo e da língua de sinais, a identidade dos surdos e a compreensão da psicologia educacional demandada pelos desafios propostos pela inclusão.

Em seguida, será problematizado o papel dos especialistas nas escolas técnicas como agentes de mudanças. Serão expostos casos e atuações desses profissionais e propostas de trabalho de forma multidisciplinar. Como uns dos objetivos, temos os processos de inclusão que requerem no pensar dos educadores, familiares e alunos por uma educação mais democrática e efetiva.

Conforme Mendes (2003), a incapacidade das escolas de responder pela aprendizagem de todos os alunos teve origem já no século XIX. Eram frequentes as classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos “difíceis” passaram a ser encaminhados. O acesso à educação para portadores de deficiências foi sendo lentamente conquistado na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral.

¹ Vale destacar que o sujeito surdo é aquele que participa de comunidades, associações, na sua própria cidade ou em outras localidades, nas quais há como fatores predominantes o uso da língua de sinais, os esportes e interações sociais. Diferentemente dos surdos, os deficientes auditivos têm uma identidade relacionada ao mundo ouvinte. Geralmente, essas pessoas foram perdendo a audição com o tempo e não utilizam libras. Muitas delas se comunicam em português, fazendo leitura labial e dependendo de outros recursos assistivos, como as legendas. Também é comum encontrar pessoas com deficiência auditiva que utilizam próteses auditivas ou implantes cocleares, justamente por também quererem fazer parte do mundo oralizado, além do mundo surdo.

Vale lembrar que, na metade do século XX, uma resposta da sociedade para os problemas da educação das crianças e dos jovens com deficiência parece mais ampla em consequência da montagem de uma indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 70, as políticas educacionais eram voltadas para crianças e para jovens que haviam sido impedidos de acessar à escola comum ou para aqueles que necessitavam ser encaminhados às classes especiais por não avançarem no processo educacional.

No entanto, no decorrer histórico da educação especial, percebe-se que ela se aparenta a um sistema paralelo, aquém de um sistema de educação maior. Há razões morais, lógicas, científicas, políticas, econômicas que levaram sociedades a pôr à margem um sistema e, principalmente, seus indivíduos; muito embora, conforme Pollard (1993), quanto especificamente à surdez, a psicologia já tenha um longo percurso no cenário internacional.

A importância para a educação em ciências na inclusão do surdo, pensando que as instituições consigam realizar e promover a aprendizagem, e que a prática, realidade e necessidades dos alunos nas escolas técnicas, principalmente o aluno surdo, deve ocorrer de forma que os objetivos que se pretende alcançar e atingir seja aliado a formação e que o professor seja a base direta da ação, para tanto este profissional precisa conhecer, compreender e desconstruir muitos paradigmas presente na escola.

Nessa perspectiva, encontra-se questionamentos que circundam, na qual a idealização de inclusão é apenas a matrícula de alunos surdos, quando na realidade pode-se diversas situações de exclusão, pois sem profissionais qualificados e tradução para que exista a troca entre os demais colegas, essa situação presente diariamente na nossa sociedade, não é de fato incluir. Precisa-se muito mais, do que um aluno sentado em uma sala de aula sem se comunicar porque ninguém sabe libras.

Diante dessa realidade, destaca-se que diariamente os profissionais da educação enfrentam diversos desafios em suas experiências, na qual a oferta educativa deve ser baseada “na compreensão do respeito à cidadania, do efetivo exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimento e a formação do sujeito crítico e participativo” (SANTOS, 2010, p. 57).

Dentre do espaço escolar, já foram notadas algumas barreiras que comprometiam a aquisição do ensino ao surdo, dentre elas menciona-se: a inexistência de comunicação através de sinais dentro do espaço escolar, o despreparo do professor que trabalha com o aluno surdo, e outra situação é a aquisição tardia do ensino de libras pelo aluno surdo, prejudicando seu aprendizado.

Dessa forma, cabe a cada instituição de ensino organizar-se e adaptar-se, mediante modificações pertinentes na proposta curricular de ensino para melhor atender seus alunos, em especial os que apresentam deficiência, satisfazendo-se as suas necessidades no intuito de garantir uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2021; JIMÉNEZ, 1997).

Nesse contexto reflete-se que o desenvolvimento de uma educação acessível a todos é valioso no repasse do conhecimento da disciplina e a utilização de estratégias que promovam uma participação mais ativa do aluno surdo, se faz necessária para que assim este sinta-se integrado no ambiente de ensino.

Diante da realidade que a anos vivenciamos, podemos afirmar que a inclusão do aluno surdo só será efetuada através de práticas ainda a serem entendidas e conquistadas por vários autores no contexto educacional, pois as políticas públicas com vários decretos, leis e documentos não condiz com a realidade presente nas instituições e isso demanda também consciência e práticas efetivas para que a inclusão aconteça, estabelecendo normas, atender as necessidades dos alunos, dando dignidade e o direito a educação com qualidade e equidade.

Diante dessa realidade, destaca-se que diariamente os profissionais da educação enfrentam diversos desafios em suas experiências, na qual a oferta educativa deve ser baseada “na compreensão do respeito à cidadania, do efetivo exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimento e a formação do sujeito crítico e participativo” (SANTOS, 2010, p. 57).

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O que pensam os especialistas da educação referente à atuação de um psicólogo e suas possíveis contribuições na inclusão do aluno surdo nas Escolas Técnicas de Porto Alegre?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar o que pensam os especialistas da educação, referente a atuação de psicólogos, no processo de inclusão dos surdos nas escolas técnicas do município de Porto Alegre.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Quais as contribuições dos professores especialistas no que tange ao enfrentamento das dificuldades na inclusão de alunos surdos.
- b) Qual a importância da atuação do psicólogo (no olhar dos especialistas) nas escolas técnicas de Porto Alegre.
- c) Quais as barreiras que impedem o acesso e permanência do aluno Surdo no ensino Técnico.

1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Ao longo do tempo, de acordo com as vivências como usuário de aparelho auditivo no ouvido direito (diagnosticado com perda auditiva severa profunda e bilateral) e os enfrentamentos de obstáculos, situações desafiadoras, dificuldades

que foram confrontadas, principalmente, no período escolar, percebo que algumas instituições no ambiente educacional não estão capacitadas e preparadas para acolher o público surdo. Principalmente pelas dificuldades da presença de recursos humanos especializados na inclusão deste público alvo em escolas da rede pública e por outro lado a exclusão que acontece desde de sempre.

É importante considerar e reconhecer que algumas medidas e políticas de inclusão geraram mudanças ao longo dos anos: melhorias na qualidade de vida da população surda, o que também revelou as dificuldades e as barreiras historicamente enfrentadas por portadores de surdez.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), documento que iniciou a orientação da organização e do funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros, tendo como base a Educação para a diversidade.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Entretanto, o grande desafio que sujeitos surdos enfrentam em uma sala de aula com outros alunos ouvintes, impõe que o professor tenha empatia ao elaborar as estratégias e o método de ensino. Estes devem ser harmonizados no ambiente escolar, onde a utilização das práticas educativas adequadas deve acompanhar o ritmo de cada aluno e inteirar as expectativas do saber dos alunos, principalmente, daqueles alunos com limitações. Enfim, não deve haver diferenças nesse espaço.

No cruzamento das vivências do pesquisador e uma prática pedagógica inclusiva idealizada, surge o papel do psicólogo: um mediador das tensões, dos anseios, dos objetivos que cruzam o ambiente escolar. É nesse sentido que o aluno surdo, aqui, é foco de estudo, e a escola um espaço no qual se observam as dificuldades e as significações que o perpassam; tudo isso a fim que sejam implementadas práticas, técnicas e políticas que visem à inclusão e ao bem-estar de todos na escola. Além disso, a formação profissional desse aluno estará em pauta, como esse aluno projeta seus anseios e suas perspectivas a partir de um reconhecimento e da consequente formação de um estar para a sociedade, a construção de uma profissão.

É nesse sentido que as vivências e o projeto de construção de uma escola inclusiva, portanto, democrática foram ao encontro de várias problematizações de como seria a prática do psicólogo na escola, numa possível mediação dos interesses que atravessam o ambiente escolar. Como intermediar as relações aluno-professor, direção-professores, direção-alunos, professor-professor, aluno-aluno, considerando, antes de tudo, que o espaço escolar se dá como um ambiente de acolhimento e troca.

Quais ações podem ser implementadas a fim de que alunos com limitações desenvolvam relações sólidas e atuem na construção de um ambiente democrático, ou ainda, como garantir o desenvolvimento das potencialidades de alunos surdos e que potencialidades podem vir a contribuir na construção do futuro profissional do Surdo, especificamente tratando de escolas técnicas no município de Porto Alegre.

Sendo a escola o local onde os alunos buscam para finalizar seus estudos e seguir profissionalmente, principalmente tratando-se de escolas técnicas, onde os alunos já saem com técnicos para o mercado de trabalho.

Ao analisar todo esse caminho da pesquisa, este se justifica justamente por vários aspectos e diversos fatos que nos levam a compreender a dificuldade enfrentadas por alunos surdos na conclusão do ensino técnico.

Continuando neste mesmo prisma, a falta de recursos humanos qualificados e interpretes é uma das principais barreiras do aluno para continuar estudando e isso justifica porque a necessidade de termos projetos na inclusão do aluno surdo, que por si só já justificam a necessidade e a importância das políticas públicas de inclusão e que estas de fato estejam em prática no âmbito educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SURDOS ATRAVÉS DOS TEMPOS

Este capítulo tem o propósito de relatar a história e a construção da identidade do sujeito surdo desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Acreditamos que, através deste percurso histórico, possamos refletir e questionar diversos fatos e acontecimentos que ainda fazem parte da vida desses indivíduos como, por exemplo, a dificuldade de inserção nas escolas e na sociedade.

Na antiguidade, os surdos eram percebidos como castigados pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas e, por isso, eram abandonados ou sacrificados. A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez a sociedade daquela época acreditar que não seria possível a educação e a reabilitação desses sujeitos, e essa crença persistiu até o século XV. Até aquele momento, os sujeitos surdos viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado – a eles nem era dado o direito de votar, Moores (1978).

Já, na Grécia, os surdos eram considerados serem “incompetentes e incapacitados” por não possuírem uma linguagem e, comumente, eram vistos como incapazes de raciocinar, sendo marginalizados e, muitas vezes, condenados à morte, de acordo com Moores (1978).

Na Roma Antiga, antes do surgimento e crescimento do Cristianismo, as pessoas seguiam uma religião politeísta, ou seja, acreditavam em vários deuses. Estes, apesar de serem imortais, possuíam características, comportamentos e atitudes semelhantes aos seres humanos. Maldade, bondade, egoísmo, fraqueza, força, vingança e outras características divinas decidiam a vida dos mortais. Netuno era o de maior importância, considerado a divindade suprema do panteão romano. Cada entidade divina representava forças da natureza ou sentimentos humanos. Essa religião foi absorvida do panteão grego durante a invasão e conquista da Grécia pelo Império Romano, conforme Goldfeld (2001).

Assim como em Constantinopla, as regras para os surdos eram as mesmas de Roma; no entanto, os surdos realizavam algumas tarefas como o serviço de pajens das mulheres ou de bobos, sendo tratados como incapazes ou doentes.

Santo Agostinho defendia a ideia de que os pais de filhos surdos estavam no mundo para pagar algum pecado que haviam cometido. Porém, acreditavam que os surdos podiam se comunicar por meio de gestos e que, em equivalência a fala, eram aceitos quanto à salvação da alma.

No século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) ensinou os filhos surdos de nobres a falar grego, latim e italiano. Ponce de León desenvolveu uma metodologia de educação dos surdos que incluía datilologia (soletração de uma palavra utilizando o alfabeto manual de língua de sinais), escrita e oralização. Criou também uma escola de professores para surdos.

Em 1644, John Bulwer publicou o livro “Linguagem Natural da Mãe”, que defendia a importância dos gestos para os surdos. John Wallis fazia o uso do

alfabeto manual para pronunciar as palavras em inglês e ensinar a escrita e a fala aos surdos, ensinou os surdos a escrever, é considerado o principal representante do método escrito de educação de surdos (GUARINELLO, 2007).

E a outra obra importante foi “O Amigo do Homem Surdo e Mudo”, em 1648. Tendo Bulwer como parâmetro, mais tarde, John Wallis acabou desistindo de ensinar os surdos a “falar” e dedicou sua atividade somente a ensinar a escrever e a utilizar gestos.

Somente no ano de 1750, na França, surge Abade Charles Michel de L’Epée, uma das figuras mais importantes na história da educação dos surdos. L’Epée, ao se aproximar dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os sinais metódicos – uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Após a criação dessa língua gestualizada, L’Epée teve muito sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública, atendendo muitos alunos, representando um número bastante elevado para a época. Ele acreditava que todos os surdos, independentemente de classe social, deveriam ter acesso à educação pública e gratuita.

Em 1860, devido aos avanços tecnológicos, que facilitavam a aprendizagem da fala dos surdos, o método oral começou a ganhar forças. Vários profissionais começaram então a ensinar a língua oral para os surdos. Muitos, até hoje, defendem a ideia de que a língua² de sinais seria prejudicial para aprendizagem da língua oral.

O grande defensor do oralismo foi Alexandre Gramh Bell (1819-1905), inventor do telefone. Ele exerceu grande influência no resultado da votação no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880.

A proposta oralizada pretendia que os surdos fossem reabilitados ou “normalizados”, uma vez que a surdez era considerada uma patologia, uma anormalidade. Os surdos então deveriam comportar-se como se ouvissem, ou seja, deveriam aprender somente a oralizar e não utilizar gestos.

A oralização foi imposta como uma condição para que os surdos fossem aceitos socialmente. Como nem todos eram capazes de desenvolver a oralidade,

² Cabe apontar a diferença entre língua e linguagem. A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm de produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (nesse caso, sons e gestos) que possibilitam a comunicação.

muitos eram excluídos da possibilidade educativa e do meio social; portanto, a maioria dos surdos viviam de forma clandestina.

No congresso de Milão, ocorrido em 1880, e organizado por uma maioria oralista, reuniram-se profissionais da educação de diversos países, entre eles, italianos, franceses, suecos, suíços, alemães e americanos. Esse congresso foi realizado para discutir os métodos utilizados na educação dos surdos, que se resumia entre os defensores do oralismo *versus* defensores do gestualismo. A votação que aconteceu no congresso foi composta de cento e setenta e três congressistas ouvintes e apenas um congressista surdo.

O resultado não poderia ser diferente: os ouvintes decidiram pelos surdos, abolindo totalmente o uso da língua de sinais e adotando o método oral. congressistas ouvintes e apenas um congressista surdo (Leandro Augusto, 1880).

A eficácia da oralidade foi apontada pela apresentação de surdos que tinham domínio da linguagem. O uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista foi pregado em detrimento de gestos e de sinais e, com isso, desviaram o surdo para a aprendizagem oral.

Antes do Congresso, na Europa, durante o século XVIII, surgiram duas tendências distintas na educação dos surdos: o gestualismo (o método francês) e o oralismo³ (método alemão). A grande maioria dos surdos defendiam o gestualismo⁴, enquanto os ouvintes apoiavam o oralismo. A partir do Congresso, o cenário mudou radicalmente, fazendo com que os professores surdos perdessem seus empregos. As línguas de sinais foram forçadamente substituídas por métodos orais, com isso, a qualidade da educação dos surdos diminuiu.

A educação dos surdos sofreu uma grande reviravolta a partir do momento em que esses deficientes auditivos e a sociedade, através da utilização da língua de sinais, passaram a perceber suas potencialidades. Assim, acreditaram que, desenvolvendo esse método, aprenderiam da mesma forma que os ouvintes de língua oral. O aprendizado passou a ser o objetivo principal da educação dos surdos.

³ Oralismo é um método de ensino para surdos, defendido principalmente por Alexander Graham Bell (1874-1922). Ele acreditava que o surdo só pode aprender, se desenvolver intelectualmente e linguisticamente, através da língua oral.

⁴ A língua de sinais se define como um aprofundamento do gestualismo. Na língua de sinais, as palavras são articuladas essencialmente pelas mãos e percebidas através da visão. Em uma língua de sinais, os sinais não são gestos, mas sim símbolos e, principalmente, signos arbitrários.

No início do século XX, a maior parte das escolas em todo o mundo deixou de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas. Para que pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a esse aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como História, Geografia e Matemática foi colocado em segundo plano; com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos.

Na corrente oralista,

[...] enfatiza-se o aprendizado da língua oral como objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, de modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua vista muito mais como objetivo do que como instrumento do aprendizado global e da comunicação (Brito, 1993, p.73).

Seguindo o mesmo raciocínio, os avanços tecnológicos do período da Segunda Guerra Mundial trouxeram um impulso para a oralização com o desenvolvimento de próteses⁵.

A educação, então, desenvolveu uma série de métodos com o objetivo de levar a criança surda a ouvir e falar, enfatizando sempre a leitura labial e a articulação das palavras na fala.

É grande a crítica feita a abordagens oralistas, principalmente por estas se fundamentarem na afirmativa de que, pela precocidade da ação educacional, as crianças atingirem a fala. Essa proposição é questionada por uma série de pesquisas que apontam o fato de que, mesmo com atendimento precoce, os surdos, na maioria das vezes, não falam.

Congressistas que participaram do Congresso Internacional de Milão indicavam que a leitura labial para as crianças deveria ser treinada na infância e, o quanto mais cedo isso acontecesse, seria melhor. Em função da complexidade dessa ação, pode-se afirmar que a limitação da comunicação tende a tornar o aprendizado da linguagem desvinculado de situações naturais de comunicação, restringindo, dessa forma, as possibilidades do desenvolvimento geral da criança.

Na década de 60, surgiram as primeiras organizações criadas pelos familiares das pessoas com deficiência. Elas defendiam as adequações da

⁵ As próteses são aparelhos auditivos que possibilitam e/ ou aguçam a audição. Podem ser: retroauriculares, maiores e colocados atrás da orelha; ou intra-auriculares, menores, colocados no canal auditivo.

sociedade para que fosse possível a integração desses grupos. Nos anos 70, nos Estados Unidos, houve o início da educação inclusiva e, durante os anos 80 e 90, com a Assembleia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, possibilitando que essas pessoas tivessem o direito à educação assegurado. Sassaki (1997, p.16) sintetiza:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer a maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro das instituições, passou para a prática de integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Partindo desse pressuposto, torna-se fundamental compreender as relações culturais e sociais que constituem a identidade das pessoas surdas. Conforme Guareschi (2000), dentro do cenário econômico, político e cultural, o processo da construção de identidades sociais vem sofrendo uma série de conflitos, principalmente, sobre identidades discriminadas, marginalizadas ou oprimidas por setores dominantes ou elitizados da sociedade.

Isto faz com que as pessoas busquem articulações de poder e de defesa dos seus direitos de cidadania através de movimentos autônomos ou desvinculados do Estado. Para dar continuidade a contextualização, dedicaremos a próxima seção à história dos surdos no Brasil, destacando os aspectos da escolaridade e da sua inclusão na sociedade.

A importância da educação em ciências possibilita colocar os alunos surdo como protagonistas, ensina-os de forma natural e tomar decisões sobre qual caminho é o melhor a ser seguido, fazendo-os ter iniciativa e os instruindo a ter discernimento frente as adversidades que aparecem dentro das experiências em sala de aula. Ao estar diante do outro e com o outro possibilita sentir-se pertencente aquele lugar e quando a inclusão acontece, o despertar e o aprender flui de forma mais seguro e leve para aquele que tem determinadas limitas, no caso em especial a audição.

Segundo, Almeida (2010, p. 140), esclarece que “a ciência como instituição é uma expressão da cultura, uma construção humana, uma forma particular de diálogo entre cientistas e acadêmicos e destes com os fenômenos que procuram explicar, entender, modificar”. A “cultura científica” também é pontuada por Bachelard (1996,

p. 17) como um “estado de mobilização permanente, o qual substitui o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir”. Ousamos dizer, que todo conhecimento é passivo de objeções e retificações. Tudo deve ser problematizado, de modo a levantarmos novas reflexões.

Uma vez que o conhecimento não é perene, logo é algo a ser posto em xeque, pois o homem é um ser que anseia por mudanças e transformações que possam subjugar o pretérito afim de propor novas ideias retificadas (BACHELARD, 1996).

Portanto, o ensino deve ultrapassar a condição de mera reprodução de conteúdos sem significados para o educando, concepção ratificada por Freire, para quem o ensino:

[...] não deve e não pode ser feito através de depositar informações para os alunos. Por isto repudio a ‘pedagogia bancária’ e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 1995, p. 83).

De modo geral, deixamos de pensar e falar em melhoria da qualidade do ensino como um simples processo de aperfeiçoamento da nossa escola e de nossos mestres, para adotarmos como diretriz política um conjunto de planos e ações educacionais extremamente complicados e complexos, pouco ou quase nada assimiláveis pelos principais interessados, a saber: professores, alunos, pais, gestores, políticos.

Claro que a presença do intérprete é fundamental nesse processo, mas estamos falando aqui de desconstruir funções que não são desse profissional, mas sim do professor da disciplina. O que defendemos é que o professor assuma a responsabilidade do ensino que está inteiramente atribuída ao intérprete de Libras.

O intérprete não pode ser responsabilizado pela aquisição de conhecimento do aluno. É preciso que a atuação do interprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra efetivamente com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que um possa sugerir coisas ao outro,

promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda (LACERDA, 2015, p. 127).

Além disto, foi possível perceber que os professores ainda se sentem despreparados para lidar com essa situação. E, quanto à equipe de responsáveis pelos atendimentos educacionais especializados, esses demonstraram ser mais preconceituosos com relação a essa necessidade dos alunos do que os próprios professores regentes.

Nesse sentido, é preciso rever essa situação e oferecer cursos de formação inicial e continuada de professores que promovam um investimento nas possibilidades que o deficiente poderá exercer. Outro fator é a presença do intérprete que deve favorecer além da função de interpretação da língua portuguesa para a língua de sinais, a aproximação do aluno surdo com colegas e professores.

Contudo, sabemos que infelizmente na nossa realidade brasileira, alunos que necessitam de atendimento especial são diariamente expostos ao fracasso escolar. Nesse viés, a inclusão do aluno surdo perpassa por uma situação de desafios em meio as diversas dificuldades, principalmente, quando se destaca a questão da heterogeneidade linguística dos alunos, dificultando muitas vezes a comunicação. Além disso, destaca-se a ausência de um trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos neste processo, assim, como expressa Barcellos (2009), quando diz que a inclusão deve ser um processo que ocorre no decorrer de vários aspectos e de forma coletiva.

Por sua vez, sabemos que na maioria dos casos, a prática observada na rede pública de ensino regular não condiz com as propostas educacionais desejadas, pois os resultados obtidos neste sistema não dão conta do aluno surdo, em especial, obter habilidades e competências adequadas aos conhecimentos escolares.

Dessa forma, cabe a cada instituição de ensino organizar-se e adaptar-se, mediante modificações pertinentes na proposta curricular de ensino para melhor atender seus alunos, em especial os que apresentam deficiência, satisfazendo as suas necessidades no intuito de garantir uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001; JIMÉNEZ, 1997).

2.2 A COMUNIDADE SURDA NO BRASIL

Em 1855, chegou ao Brasil um professor/educador francês que era surdo, chamado Hernest Huet, trazido pelo imperador Dom Pedro II para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudos pagas pelo governo.

Em seguida, foi fundado o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (hoje em dia não se usa a palavra mudo, é considerado pejorativo), por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que utilizava a língua de sinais. Antes dessa mudança, o Instituto tratava crianças surdas somente do sexo masculino e, em 1911, passou a adotar o oralismo puro. O oralismo consiste em efetivar a comunicação por meio de atendimento dos movimentos normais dos lábios (lábios, leitura labial e leitura orofacial). Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com a assessoria da professora Alpia Couto, proibiu a língua de Sinais oficialmente em sala de aula. Apesar dessas proibições em sala de aula, os alunos utilizavam a língua de sinais no pátio e nos corredores da escola (Reis, 1992).

Até a década de 60, a abordagem que vigorou foi quase exclusivamente oralista entre as escolas de surdos e, nessa década, estudos demonstraram insuficiente eficácia desses métodos no desenvolvimento linguístico e cognitivo da pessoa surda. Nos anos 50, uma série de inovações aconteceu em benefício da surdez. Surgiram, por exemplo, as primeiras escolas normais e jardins de infância para crianças surdas. Após esse período, começou um movimento pelo resgate da língua de sinais por meio da filosofia da comunicação total, a qual consiste no uso simultâneo da língua de sinais e da língua oral.

Por fim, em 1970, já havia tratamentos para bebês surdos. Em 1980, o INES intensificou o trabalho das pesquisas sobre a língua brasileira de sinais e sobre a educação de surdos, criando o primeiro curso de especialização para professores na área da surdez.

2.3 AFINAL DE CONTAS, O QUE É MELHOR PARA O SURDO: ORALISMO, A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) OU O BILINGUISMO?

Couto (1988) percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa, levaria o sujeito surdo a integrar-se na comunidade ouvinte e a desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo principal do oralismo é fazer uma reabilitação do surdo em direção a normalidade, a “não-surdez”.

Questionamentos foram levantados acerca da importância da língua de sinais. Em alguns lugares do mundo, eles foram encerrados; em outros, houve uma trégua temporária. Depois, as discussões foram retomadas, porém, focos de resistência foram mantidos, tanto de um lado quanto de outro.

Alguns sujeitos surdos falam e isto não é do conhecimento de todos. Através de um trabalho fonoaudiólogo, que se chama *oralização*, é possível fazer as pessoas surdas falarem. O sucesso dessa empreitada vai depender, seguramente, da dedicação do sujeito e da família, do desejo implicado nessa tarefa e, principalmente, do grau da perda auditiva: quanto menor, mais fácil para repetir o som. A oralização depende, também, da inserção precoce na língua oral e do quanto a subjetividade do sujeito é considerada no processo (Vigotsky, 1991).

Conforme Capovilla (2000), o processo oralista defende a integração do surdo na comunidade ouvinte, levando em consideração a linguística e cultura oral do mundo dos ouvintes. Sendo, essa uma estratégia complementar para o surdo aprender a falar ou a escrever a Língua Oral. Sabendo, que o surdo possui uma identidade, uma Língua completa e uma cultura própria.

Sendo assim, como consequência dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba sendo excluído do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração dos surdos na comunidade ouvinte, muitas vezes ela não consegue ser alcançada na prática por alguns surdos, prejudicando o desenvolvimento de sua linguagem.

A definição do bilinguismo tem, como pressuposto básico, que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a *língua de sinais*, considerada a segunda língua oficial do país e a língua natural dos surdos, de acordo com Skliar (1998).

Através do reconhecimento de qual deva ser a primeira e segunda língua oficial, o bilinguismo baseia-se na premissa de que o sujeito surdo é interlocutor natural de uma língua adaptada a sua capacidade de expressão. Dessa forma, a comunidade surda propõe que a língua gestual oficial do seu país de origem seja ensinada, desde a infância, como primeira língua. Compreende-se que a língua oral oficial do seu país não pode ser ignorada, mas sim ensinada como segunda língua. Muitos bilinguistas defendem que a língua gestual deve ser adquirida, preferencialmente, pelo convívio com outros surdos mais velhos que a dominem. A língua oral, que geralmente é a língua da família da criança, seria a segunda língua dessa criança (Faculdade de Tecnologia e Ciências, 2016).

De modo geral, os surdos não precisam almejar ser iguais aos ouvintes, podendo aceitar e assumir a surdez e suas peculiaridades como tais. De acordo com a filosofia bilingue, os surdos são capazes de formar uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar, ao máximo possível, do padrão da normalidade é rejeitada por essa filosofia segundo Sacks (2010).

Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo como possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. Há, no entanto, duas maneiras diferentes de definição. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seus país, e só, posteriormente, a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país (Santana, 2007).

Em relação à aquisição da linguagem, o bilinguismo afirma que a criança surda deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais; no entanto, no modo geral, a língua oral é idealizada pela família da criança surda, já que ela necessita de um atendimento específico para poder aprender. Esse atendimento pode envolver dificuldades no processo de aprendizagem, pois “envolve recursos orais e auditivos, bloqueados por sua perda auditiva” (Brito, 1993, p. 41).

Brito (1993, p. 41) afirma que, se a criança surda não for estimulada à língua de sinais desde os seus primeiros anos de vida, sofrerá várias consequências, conforme citado nas numerações de 1 à 6 abaixo :

1. O sujeito surdo perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos primeiros principais instrumentos

para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;

2. o surdo não há de recorrer ao planejamento para solução de problemas;
3. não supera a ação impulsiva;
4. não adquire independência da situação visual concreta;
5. não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
6. não se socializa adequadamente.

Muitos defensores da língua de sinais para os surdos afirmam que é considerada “natural”, adquirida em qualquer idade e que o surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (Perlin, 1998). A maioria dos estudos tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua.

O que ocorre, na verdade, é que, no contato com outro surdo que também use a língua de sinais, surgem novas possibilidades interativas, possibilidades de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, isto é, possibilidades que não se dão apenas por meio da linguagem oral.

A aquisição de uma língua e de todos os mecanismos afeitos a ela faz com que garanta à língua de sinais a capacidade de ser a oferecer uma identidade na qual o sujeito sinte-se acolhido.

Assim, sua natureza ou sua significação social passam a ser creditadas às interações sociais as quais estão ligadas. Dessa forma, para alguns autores, a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais. Para Maher (2001, p. 116. apud Santana, 2007), por exemplo, “ao falarmos de identidade, não estamos falando de essência alguma”. A identidade seria a construção permanentemente (re)feita que busca tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identitárias entre o próprio sujeito e o outro, quanto obter o reconhecimento dos demais membros do grupo social ao qual o sujeito pertence.

Com isso, são nas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado, ou seja, é principalmente no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. “A construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso” (Maher apud Santana, 2007, p. 135).

Mas o fato é que não existe uma identidade surda exclusiva e única. Ela é construída por papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, homossexual, branco, professor, pai etc.) e pela língua que constrói essa subjetividade. Utilizando a expressão de Santana (2007), a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder sociais diferentes. Nesse caso, não há escolhas nas nossas identidades, isso independe da nossa mera vontade. Elas são determinadas por práticas sociais impregnadas por relações simbólicas de poder, não são estáticas e imutáveis ao longo da vida do sujeito.

Nesse sentido, a constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, a uma língua determinada e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho e na vida social. O reconhecimento dessa realidade seria o aprofundamento das discussões sobre a identidade no campo da surdez, no qual se procura estabelecer uma “norma” com relação ao que é, teoricamente, chamado de identidade e suas relações, ou seja, uma norma de identidade, a identidade do surdo e uma norma cultural correspondem à cultura surda.

As identidades surdas assumem formas facetadas em vista de fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvinte que lhe impõem regras, inclusive encontrando nos estereótipos surdos uma resposta para a negação de representação da identidade surda ao sujeito surdo (Perlin, 1998, p. 54).

A identidade implica o processo de consciência de si próprio. Ela ocorre por meio de relações intersubjetivas, comunicativas, linguísticas e de experiências sociais, tornando-se um processo ativo (Doron; Parot 2001). Desse modo, a identidade, em uma perspectiva social, é realizada no espaço das relações, tratando-se de um processo dinâmico, a saber, [...] “um processo contínuo de construção e desconstrução, na ambiguidade presente e inevitável que a compõe, implicando um trabalho de unificação de diversidade, incorporando a diferença” (Maheirie, 1994, p. 65).

Gladis Perlin (1998) evidencia como identificar as pessoas surdas através de algumas características. Ela propõe categorias para as diferentes identidades surdas.

- a) *Identidades surdas (identidade política)*: é reconhecível nos surdos que adotam as formas visuais de experienciar o mundo nas suas diversas

manifestações. O trocar dessas experiências é uma das características importantes da construção da identidade (valoriza-se o momento de encontro entre os surdos).

- b) *Identities surdas híbridas*: surdos que tiveram acesso à experiência ouvinte, mas agora passam a conhecer a comunicação em sua forma visual; Perlin (1998) acrescenta que “nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas sua identidade vai ao encontro das identidades surdas”.
- c) *Identities surdas flutuantes*: encontram-se com surdos “conscientes” da surdez, mas que não escapam à ideologia ouvinte. Trata-se desses “alguns surdos [que] querem ser ouvintes a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela” (Perlin, 1998, p. 65). Muitos nem adquirem a língua de sinais e nem a comunicação oralizada, retendo fragmentos de identidades ouvintes e surdas, sem conseguir transitar entre nenhuma delas.
- d) *Identities surdas embaçadas ou incompletas*: surdos que tentam experienciar a surdez a partir do referencial ouvinte, uma vez que essa cultura dominante, por exemplo, ridiculariza certos aspectos da identidade surda ou desencoraja os encontros da comunidade surda.
- e) *Identities surdas de transição*: Os surdos (como filhos de pais ouvintes) que quebram uma concepção ouvinte de surdez e se filiam a identidade surda já mencionada, mas que “ficam com sequelas de representação que são evidenciadas em sua identidade em reconstrução nas diferentes etapas de vida” (Perlin, 1998, p.65).
- f) *Identities surdas de diáspora*: As identidades de diáspora divergem das identidades de transição. Estão presentes entre os surdos de um país para o outro ou, inclusive passam de um Estado Brasileiro para outro. Ele pode ser identificado como um surdo carioca, o surdo Brasileiro, o surdo Norte Americano. É uma identidade muito presente e marcante.

Vale ressaltar que as diferenças de identidades surdas são bastante complexas, bastante diversificadas, e isto pode ser constatado uma vez que é possível identificar outras muitas identidades surdas. Há filhos surdos de pais surdos; há também surdos que não têm nenhum contato com a comunidade

surda; e os que nasceram na cidade ou tiveram contato com a língua de sinais desde a infância. Nesse sentido, os surdos não podem ser um grupo de identidade homogênea. É preciso que haja respeito às diferentes identidades.

Até aqui foi aprofundado a linha do tempo histórica e da trajetória percorrida pelos surdos, com breve resgate das diversas teorias relacionadas ao uso, ou não, de sinais e fala – ou mesmos ambos, como nos indica o bilinguismo. Percebe-se, claramente, que a comunicação se caracteriza por um método combinado, composto por treino auditivo, língua de sinais, leitura labial, língua oral, alfabeto manual, enfim: estratégias que utilizam os recursos espaço-visuais privilegiando a comunicação e não somente a língua. Nessa perspectiva, o bilinguismo é caracterizado pela presença da língua de sinais enquanto língua natural dos surdos, tanto no âmbito da escrita quanto da língua oral, reconhecendo as especificidades dos surdos.

Por fim, para a construção dessas identidades, impera sempre a identidade cultural, ou seja, a identidade surda como posicionamento para identificar as outras identidades surdas. Contudo, essas identidades apresentadas acima se caracterizam também como identidades políticas, já que estão no centro das produções culturais.

2.4 O PAPEL DO PSICÓLOGO NAS ESCOLAS TÉCNICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

Nesta seção, realizaremos a discussão de conceitos importantes relacionados à inclusão e à atuação do psicólogo nas escolas técnicas. Para iniciar o capítulo, abordar-se-á a psicologia escolar, que vem sendo desvalorizada como instrumento pedagógico, considerada mesmo dispensável nesse meio.

O papel da psicologia no contexto educacional consiste em promover tais mudanças a fim de que se possa consolidar ações efetivas nesse processo. Isto significa que um profissional bem capacitado deve através dos atendimentos utilizarem a sensibilidade como ferramenta para que seja com o aluno com deficiência auditiva ou qualquer outra deficiência, adentrar seu “mundo” a fim de percebê-los como indivíduos além de suas dificuldades (BARBOSA, 2003).

Diante dessa definição, é preciso perguntar-se: o que é um sistema de ensino eficiente? De que eficiência se está falando? Quais são os objetivos que se pretende realizar? Quem será beneficiado? Como esses objetivos se configuram nas intenções das leis?

A partir dessa perspectiva, historicamente, analisando a cultura dos surdos, a área escolar caracterizou-se como diferente da área clínica. Dessa forma, viu-se a necessidade de uma psicologia escolar clínica.

O papel do psicólogo não é tão somente de entender as dificuldades que as crianças encontram no desenvolvimento e na aprendizagem, mas também propiciar leques de possibilidades e linhas de fuga do fluxo da padronização para a transformação social dentro de um modelo dinâmico de intervenção. No entanto, para que isso se concretize, é necessária a apropriação dos conhecimentos científicos da psicologia e a produção de novos conceitos, saberes e práticas de reflexão, que promovam o pensar do papel da psicologia no ambiente escolar. (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

Em uma psicologia escolar clínica, a grande contribuição do psicólogo reside nos bastidores da instituição de ensino, isto é, sua ação deve desenvolver-se prioritariamente com os professores ou com os alunos, contribuindo para que eles estejam cada vez mais fortalecidos e instrumentalizados para uma atuação de qualidade.

A preocupação com a inclusão de pessoas surdas no ensino regular passou a fazer parte da rotina de educadores e profissionais de ensino e legisladores na década de 60, quando, pela primeira vez, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Lei nº. 4.024/61) fez referência expressa ao atendimento desse público pelo Estado, ao tratar da educação de excepcionais, em seus artigos 88 e 89. Na década de 50, visto exclusivamente como problema de saúde, o comprometimento para com esse aluno era tratado como motivo de segregação, daí o surgimento de escolas especiais originadas como resultado de movimentos sociais.

Com o avanço da ciência médica, houve um melhor atendimento sobre os diferentes tipos de comprometimentos, advindo da preocupação de se oferecer a essa criança uma escola diferenciada, mais voltada às atividades cognitivas. O auge da institucionalização da Educação Especial no Brasil ocorreu na década 70, quando o desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificações de comportamento e de controle de estímulos permitiu a

aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional.

O deficiente poder aprender tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma “modelo médico”, predominante até então, para o “método educacional” (Glat; Fernandes, 2005).

A resolução CNE/CP nº 01/2002, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular uma formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre especificidades dos alunos com necessidades especiais. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua de Sinais como um meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). A portaria nº 2.678/02 aprova a diretriz e as normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Brasil, 2002).

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, visando a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes da rede regular”, com objetivo de disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, que estabeleceram normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004). Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como a segunda língua dos alunos surdos e a organização da educação bilingue no ensino regular (Brasil, 2005).

Essa realidade deve ser, no entanto, compreendida também a partir de suas contradições, sobretudo, a partir da concepção de escola como instância que se coloca hoje como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos, e que, embora não seja o único, é

certamente um dos fatores necessários para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

Parece importante denunciar uma ação muito comum, fruto da visão clínica em sala de aula: o professor, ao entregar o seu “aluno difícil” nas mãos de um profissional tido como mais habilitado que ele para lidar com a questão, exime-se de sua responsabilidade. Nesta perspectiva, o professor passa então a considerar o estudante como um problema que não é seu, retira-o de seu ambiente de trabalho e o encaminha ao gabinete de Psicologia, fora do contexto de sala de aula.

Essa visão é bastante conservadora e adaptativa, uma vez que os problemas surgidos ficam centrados no aluno, isto é, a responsabilidade dos insucessos e dos fracassos recai no educando. O papel do psicólogo escolar seria, então, o de tratar esses “alunos com problemas” e devolvê-los à sala de aula “bem ajustados”.

A despeito dessa prática, o psicólogo na escola constitui-se com um campo de atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar e em escolas técnicas, tendo como o foco o fenômeno psicológico. Ele é fundamentado em saberes produzidos não só, mas principalmente, por uma subárea da Psicologia: a Psicologia da Educação.

O psicólogo atua como agente de mudanças dentro das instituições, exercendo a função de catalisador de reflexões e de conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição (Patto, 1981).

A tendência geral da escola é centrar as causas das dificuldades nos alunos. As dificuldades vêm sendo utilizadas para tentar resolvê-las ou contorná-las. Basicamente são resumidas em:

- a) encaminhar os “problemas” ao Serviço de Psicologia, como se os profissionais dessas áreas tivessem soluções prontas;
- b) criar mecanismos de controle cada vez mais rígidos e repressivos sobre o comportamento dos educandos através de inspetores de alunos, comunicações aos pais, reduções de notas, multiplicação das avaliações etc. (Andaló, 1984).

Essa concepção nos remete ao compromisso com as Políticas Públicas de Educação. De acordo Rocha (2001, p 67) evidencia que a demanda por psicólogos para o atendimento ou encaminhamento massivo das crianças na escola só se dá quando prepondera a luta por mecanismos de controle:

O especialista só entra em cena quando a escola se cristaliza em uma pluralidade de leis e abandona o enfrentamento do coletivo nas suas divergências, enfraquecendo a capacidade de negociação e os vínculos que tecem a rede social. É importante perceber que tensões e conflitos estão sempre presentes e representam o investimento dos sujeitos na vida daquela coletividade, obrigando a lidar com as turbulências que se produzem a cada momento. É do difícil convívio com as inquietações e com as diferenças que a solidariedade se engendra enquanto sentido e ação comum que rompem com o isolamento.

Assim, quando se trata de discussões que atravessam as políticas públicas, consideramos que a formação e o exercício de um profissional da área de Psicologia Educacional que trabalhe a favor de uma participação democrática junto à comunidade escolar implicam a questão da diferença. E, no que tange às dimensões de análise e de luta, Veiga-Neto (2005) introduz importantes relações:

[...] “diferença não é antônimo de igualdade. Nós queremos a igualdade, mas ao mesmo tempo nós queremos manter as diferenças. O contrário de diferença é a mesmice, o contrário de igualdade é a desigualdade. Isso pode ser fácil de compreender, mas não é uma coisa simples de executar” (Veiga-Neto, 2005, p. 58).

Isso significa garantir pleno acesso e condições de permanência a todos os educandos na escola, independentemente de suas condições, cabendo à escola transformar-se para possibilitar condições afetivas de escolarização. Essa questão traduz o princípio de educação inclusiva, que incorpora não só na educação de alunos com deficiência, mas todos aqueles que, por diversos motivos, são excluídos da escola e de seus bens. Para isso, faz-se necessário o investimento maciço na formação dos educadores.

Por isso, muitos pensam que a inclusão é para jovens em situação de deficiência, mas não: ela deve contemplar todas as crianças ou adolescentes com necessidades educativas especiais. Diante disso, as escolas devem reconhecer e buscar uma estratégia nas necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir a educação para todos, através de uma boa organização escolar, de estratégias, de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.

A construção da escola inclusiva é também tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e

de recursos e, ainda, como formadores de mentalidades abertas à mudança, ao respeito e à celebração da diversidade humana (Mitter, 2003).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que educadores e profissionais da educação assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, e que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem. É imperioso que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos para que, com isso, seja possível que os recursos disponíveis sejam utilizados e outros sejam gerados.

Nesse processo, há de ser utilizada uma linguagem acessível e se deve ter a coragem para correr riscos. Ainscow (1995) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas:

- a) liderança eficaz, não é só por parte do diretor, mas difundida através da escola;
- b) envolvimento da equipe de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- c) planificação realizada colaborativamente;
- d) estratégias de coordenações;
- e) focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- f) política de valorização profissional de toda a equipe educativa.

Assim, é uma forma de encorajar profissionais a não aceitar o isolamento e ir em busca da criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão. Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, é preciso que elas sejam construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a mudanças metodológicas e organizacionais importantes nas escolas (Ainscow, 1995).

Ressalta-se, a partir dessa perspectiva, como agente de mudanças, a importância de o profissional desenvolver ações envolvendo grupos operativos com alunos, professores e equipe técnica, no sentido de encaminhar uma reflexão crítica sobre a instituição, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e as mudanças sociais que estão ocorrendo.

Evidencia-se, com isso, a defasagem cada vez maior que se estabelece entre a escola e a vida. Verifica-se também a necessidade de acompanhamento do aluno de inclusão no contexto-escolar, de participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com deficiência, da busca da garantia de atendimentos em outras áreas, o que mobilizaria encontros e participações em reuniões com os profissionais que atendem esse aluno.

Tudo isso auxilia, assim, a compreensão dos professores acerca das necessidades especiais e das possibilidades de atuação de projetos, como oficinas e palestras. E contribui para a construção do plano escolar e de outras situações a fim de promover um aprendizado que integre todas os agentes do ambiente escolar.

Dessa maneira, procuramos desfocar a atenção sobre os alunos como única fonte de dificuldades, como o único responsável e culpado pela crise geral pela qual a escola passa. O que pretendemos é proporcionar uma visão mais global e mais compreensiva dessa crise, procurando considerar todos os seus aspectos e, conjuntamente, encontrar formas alternativas de enfrentá-la.

2.5 ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De acordo com as políticas públicas vigentes, observa-se que a deficiência vem ganhando reconhecimento, no sentido de que a inclusão permite que estas pessoas tenham seus direitos contemplados.

Em aspectos educacionais da pessoa com deficiência destacamos a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece para a educação especial, diretrizes e bases. Nessa lei, o currículo, métodos, recursos educativos são assegurados para os alunos com surdez de acordo com as suas necessidades, bem como professores habilitados para o atendimento desses sujeitos em relação a sua diferença linguística e cultural (Campos, 2014). As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica definem que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, pag. 44)

A Lei 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002) Três anos depois por meio do Decreto 5.626/2005, o ensino da Libras nas escolas para surdos foi instituído.

Atualmente temos como a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

E segundo Araújo (1988, p. 44):

[...] a escola precisa abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais

O artigo 4º do referido estatuto é bem claro e prevê expressamente o direito à igualdade de oportunidades e à proibição de qualquer tipo de discriminação.

O estatuto regula os aspectos de inclusão do deficiente como um todo, descrevendo seus direitos fundamentais, bem como prevê crimes e infrações administrativas cometidas contra os deficientes ou seus direitos.

Art 4ª Toda pessoa com deficiência tem o direito á igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1ª Considera -se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015).

Considerando que altera o artigo 28º da Lei de 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, incluindo os parágrafos 3º e 4º para tratar da importância dos recursos de acessibilidade no ambiente escolar; tendo parecer da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, pela aprovação, pela relatora Dep. Marina Santos.

O Projeto de Lei apresentado tem o objetivo de alterar o artigo 28 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no sentido de reforçar a importância dos recursos de acessibilidade disponíveis em sala de aula, em especial dos equipamentos e materiais didáticos-escolares.

De acordo com o artigo 18 da Lei 13.146/2015, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar várias medidas no que diz respeito ao direito à educação da pessoa com deficiência. No inciso II do artigo 18 está definido que aprimoramento dos sistemas educacionais visa a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

2.6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O HISTÓRICO E LINHA DO TEMPO DA LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi conhecida e aprovada como a Lei Brasileira de Inclusão em 2015, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso

à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade.

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, da BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto, que refletem a evolução ou retrocesso na discussão de inclusão das diversidades e sua integração social.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, Presidência da República, 2015).

Conforme o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, o atendimento educacional especializado -AEE deve ser ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguísticas, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Cabe destacar que, ao longo da linha do tempo dessas leis, abriu-se possibilidades de acesso à educação para pessoas com deficiência e demais pessoas que se encontravam as margens sociais. Ressalto a linha do tempo a seguir:

1961 – Lei Nº 4.024 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

1971 – Lei Nº 5.692 A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei Nº 7.853 O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei Nº 8.069 Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

1996 – Lei Nº 9.394 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – Decreto Nº 3.298 O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei Nº 10.172 O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com

deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2 O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002

A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei Nº 10.436/02 - Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – Decreto Nº 5.626/05 Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07 O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às

necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2008 – Decreto Nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2008 – Decreto Nº 6.571

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

2011 – Decreto Nº 7.611 Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam

adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 – Decreto Nº 7.480 Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

2012 – Lei nº 12.764 A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

2019 – Decreto Nº 9.465 Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

2020 – Decreto Nº10.502 – Política Nacional de Educação Especial Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

Percebe-se, para adquirir-se direitos, frente a estes aspectos, muitas contribuições significativas, a inclusão do aluno surdo representa uma garantia de igualdade e o acesso à educação.

2.7 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País.

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

O PNE é um plano estabelecido por lei, que abrange o período de dez anos e determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Previsto na Constituição Federal de 1988, o plano baliza os estados e municípios na elaboração de seus respectivos documentos, chamados planos subnacionais. A integração dos entes federativos na área é prevista não só na Carta Magna, mas também na Lei 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB).

Nesse regime de colaboração, a União é responsável por coordenar a política nacional e dar diretrizes, como ocorre com o PNE. Isso também se dá pela assistência financeira concedida aos demais entes, com a definição de matérias

mínimas a comporem os currículos e de normas gerais para cursos de graduação. Os estados, por outro lado, são responsáveis por ofertar, prioritariamente, o ensino médio. Já os municípios devem assegurar prioritariamente o ensino fundamental, com auxílio dos estados, e além do ensino infantil e das creches.

A educação especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011. Segundo o disposto na LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (art. 58).

Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação.

Tudo isso impacta a Meta 20 do PNE, que prevê a ampliação do investimento em educação pública para o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no quinto ano da lei (que instituiu o plano) e para o mínimo de 10% no final do decênio (2024). A realidade é bem diferente: esse percentual ficou em 5,1% tanto em 2015 como em 2020, ou seja, bem abaixo do planejado.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e

repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Sendo assim, esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

2.8 EDGAR MORIN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Edgar Morin apresenta em suas obras todo conhecimento e suas práticas, defende que as ideias não são reconsiderar doutrinas, crenças e fórmulas, e sim elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento. Morin vivenciou duas guerras mundiais, uma guerra fria, e dezenas de mudanças no contexto social, econômico, cultural e escolar. Também é doutor honoris causa em 17 universidades e um dos últimos grandes intelectuais da época de ouro do pensamento francês do século 20.

Em uma das publicações mais conhecidas dos educadores, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2002) defende que os programas educativos governamentais, embora diferentes em cada parte do mundo, ignoram sete pontos (ou saberes) essenciais para que a educação avance, criando “buracos negros” que precisam ser revistos afim de oferecer uma formação completa às crianças, aos jovens e aos adultos. A lista foi criada após um pedido da Organização

das Nações Unidas para que o Morin apresentasse uma relação dos temas que não poderiam faltar para formar o cidadão do século XXI.

O autor ainda considera os sete saberes fundamentais necessários com os quais toda cultura e toda sociedade deveriam dedicar-se, segundo suas representativas. Os sete saberes, conforme postula Morin (2011), são nomeados da seguinte maneira:

- a) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- b) Os princípios do conhecimento pertinente;
- c) Ensinar a condição humana;
- d) Ensinar a identidade terrena;
- e) Enfrentar as incertezas;
- f) Ensinar a compreensão;
- g) Ética do Gênero Humano.

Vale destacar que Morin efetiva algumas indagações evidenciando a real necessidade de ensino desses sete saberes. O autor declara ainda que seu intuito não é transformar programas educacionais (representado pela forma da disciplina formalmente conhecida), mas apresentar a adaptação e compromisso de “ciências”.

No entanto, Morin trata de seu conceito de processos auto organizadores e auto-eco-organizadores para lidar com a complexidade do real, que era ignorada pela ciência determinista. Esses conceitos descrevem que cada sistema cria suas próprias determinações e as suas próprias finalidades sem perder a harmonia com os demais sistemas com os quais interage. Para o autor, é possível resgatar os conceitos de autonomia e de sujeito, para eliminar a ideia da “visão tradicional da ciência, onde tudo é determinismo, não há sujeito, não há consciência, não há autonomia” (MORIN, 2007, p. 65). Neste mesmo prisma, o autor refere-se que se a multidisciplinaridade faz parte da construção/desconstrução, organização/desorganização, viver/morrer do universo, sendo muito pobre a vida indisciplinar, fragmentada e ordenada.

No capítulo “Aprender a viver”, na página 47, aprofunda as contribuições possíveis da cultura das humanidades enquanto escola de qualidade poética da vida, de descoberta de si, da compreensão humana, considerando não só a dimensão objetiva dos seres humanos, mas, ao mesmo tempo, a dimensão subjetiva. Assim, desde a escola primária, é importante saber que o conhecimento é fruto de uma tradução/interpretação por meio da linguagem e do pensamento, e está

sujeito a erros a qualquer momento, e isso faz parte do aprendizado em seu cotidiano.

Outra questão relevante é que Morin (2012), afirma que a escola deveria mostrar aos alunos os problemas de um nível global, explicando como cada conteúdo está ligado a outro e não induzindo sua fragmentação e agindo como se a biologia não estivesse conectada com a história ou a geografia com a matemática e as linguagens, por exemplo. Para ele, as ciências, sejam humanas, exatas ou biológicas, erram em suas previsões porque se concentram em informações específicas e esquecem fatores humanos como sentimento, paixão, desejo, temor, medo.

Da mesma forma, o autor propõe que, dadas as condições atuais da escola, é viável utilizar a interdisciplinaridade, com os devidos cuidados, porque ela pode tanto significar a junção de disciplinas sem a necessária ligação, quanto a troca e cooperação entre elas, uma organicidade, que é o desejado.

A interdisciplinaridade exige a reorganização do espaço escolar, não mais como uma instituição formalizada, quase imobilizada por regras e deveres, mas como um lugar de ensino-aprendizagem que se configura como um espaço de vida, de trocas, de desenvolvimento, cuja tarefa pedagógica é garantir que as interações entre indivíduos e grupos produzam um conhecimento que retroaja sobre eles mesmos.

A escola, cada vez, vem deixando de responder adequadamente à compreensão da realidade, desvalorizando os aspectos do dia a dia, que se fazem presentes de forma cada vez mais marcante, colocando em xeque a crença na estabilidade e na harmonia de grupos e sociedades. Nesse contexto, também se faz necessária reflexão sobre a formação dos professores. Durante diversos anos de construção e desenvolvimento do saber aparentemente o sentido da educação é esquecido no caminho, isto é, não se tem nitidamente definido o objetivo orientador da formação dos professores, bem como o da formação dos alunos, integralmente nos vários níveis de ensino. Toda a prática educacional, desde a formação dos professores, é conduzida por diferentes sentidos, explícitos ou não, da mesma forma que conscientes ou não. Observa-se a existência de um comportamento de vida e um amplo paradigma que rege e define este processo de ensino.

Segundo Morin (1998), pode-se denominá-lo de o paradigma da disjunção e da simplificação, o qual governa a construção do conhecimento dentro e fora da

ciência. Este paradigma demarca dogmas da formação de educadores e alunos. Os dogmas deste paradigma possuem uma natureza puramente analítica, que afasta para conhecer, a disjunção, e integra o que é desigual, a redução. Orientadas pelo paradigma da disjunção e da simplificação, as instituições de ensino inclinam-se para uma educação intelectual do ser humano, desenvolvendo como objetivo principal a razão, a inteligência e o pensamento, como particularidades separadas do afeto, da pulsão e do instinto.

A idealização de ser humano tácita nesta prática de ensino indica o entendimento de ser humano somente como um ser cognitivo, não levando em consideração a importância emocional como parte formadora do ser humano, de educadores e educandos. No intuito de ampliar os limites impostos pela lógica da disjunção, propõe-se como uma das finalidades da prática educacional o ensino da condição humana (Morin, 2002b, p.18).

A divisão da sociedade e dos saberes não contribui para o avanço global e para a articulação dos conhecimentos a favor do desenvolvimento da humanidade.

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (Morin, 2000, p.42-43).

Para Morin (2000, p. 99), os problemas da educação são formulados e pensados em termos quantitativos como “mais créditos”, “menos alunos”, “menos carga horária”. É evidente que esses pontos são necessários, porém, de forma mais importante é preciso:

[...] respeitar o oprimem demográfico da classe para que o professor possa conhecer cada aluno individualmente e ajudá-lo em sua singularidade. É preciso haver reformas de flexibilidade, de diminuição da carga horária, de organização, mas essas modificações sozinhas não passam de reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade da reforma de pensamento (Morin, 2000, p. 99).

Diante desse cenário, Morin (2012, p. 295), esclarece a importância da regeneração através de reformas aptas a nos aproximar uns dos outros, conectando saberes, culturas e Estados-nação, com intuítos comuns, contudo valorizando as

singularidades dos envolvidos. Este processo, de acordo com o autor, leva à integração, de forma solidária, de saberes, culturas, indivíduos e seres vivos, em contradição ao pensamento mercantil da sociedade atual. À procura de promover a quebra do paradigma fragmentador, herança das Ciências Modernas, Morin defende as reformas da vida, da sociedade e do pensamento como fundamentais, e esta última provocada pela Educação, motivadora do desenvolvimento dos seres humanos.

Esse novo sistema permitirá favorecer as capacidades da mente e pensar os problemas globais e fundamentais da pessoa e da sociedade na complexidade que possuem. Teria como alicerce a educação para a compreensão entre pessoas, povos e etnias. Um tal sistema de educação poderia e deveria desempenhar um papel civilizador. Reforma da educação e reforma do pensamento estimular-se-iam num círculo virtuoso. A reforma do espírito é um componente absolutamente necessário para todas as outras reformas. Leva a um modo de pensamento que permite compreender os problemas planetários e tomar consciência das necessidades políticas, sociais e éticas; isso é ainda mais importante na medida em que o papel da consciência humana é agora primordial para a salvação do planeta (Morin, 2017, p. 170-171).

O autor, ao abordar a reforma do pensamento por meio da Educação, confirma que:

[...] o espírito humano é capaz de praticar o conhecimento do seu próprio conhecimento, de incorporar os meios autocríticos e críticos que lhe permitam lutar contra os erros e ilusões, de não sofrer passivamente o imprinting da sua cultura, mas, ao contrário, de nutrir-se de sua cultura regenerada oriunda da união da cultura humanizada e da cultura científica; é capaz de não se deixar sequestrar por ideias mestras possessivas e autoritárias, de desenvolver e afirmar uma consciência ainda hesitante e demasiado frágil, enfim, de desenvolver suas potencialidades ainda não expressas. Sair da pré-história do espírito humano é necessário para sair da idade de ferro planetária, e sair da idade de ferro planetária é necessário para sair da pré-história do espírito humano (Morin, 2017, p. 171).

Frente às contribuições ministradas por Edgar Morin (2012), encontram-se na Educação, as oportunidades de principiar a reforma do pensamento e, em resultado, as reformas da vida e da sociedade. Em que pese a escola reunir as inúmeras singularidades e sujeitos em desenvolvimento, depreende-se, todavia, que o ensinar não se limita ao espaço escolar.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A Análise de Conteúdo, Segundo Bardin (2016), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Conforme Gil (2007), nos estudos qualitativos utiliza-se mais os procedimentos analíticos no tratamento dos dados, e o pesquisador possui mais autonomia na organização e na análise das informações coletadas.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas

Ainda segundo Moraes (1999, p. 2), a Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda sorte de comunicações. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

A princípio, a coleta de dados foi realizada através de questionário (presencial ou online) ou de forma tradicional, como entrevistas com os professores especialistas, nas escolas técnicas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo caracteriza-se, primordialmente por ser de natureza qualitativa de cunho exploratório baseado em um estudo envolvendo especialistas na educação em escolas técnicas.

Comecei a coleta das informações através da análise de documentos. Acredito que, além de fornecer as informações que estruturam a preparação de outros instrumentos, a análise dos documentos é fundamental para a obtenção das

informações sobre o caminho percorrido pelos atores, no contexto da pesquisa, ao longo do período investigado

Embora pouco explorada, a análise documental pode constituir-se num instrumento valioso, seja complementando as informações obtidas por outros instrumentos, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (André; Ludke, 1986, p. 38).

Para Triviños (2001), as entrevistas semi-estruturadas são instrumentos privilegiados para coletar informações que em certa medida reafirmam nossas indagações. Por isso, é fundamental ter um roteiro bem organizado para que nos auxilie a entrelaçar nosso tema/problema de cunho investigativo. Para o autor, o roteiro nos dá condições de responder e percorrer nossas indagações livremente, buscando, também, sensibilizar os colaboradores com a investigação. Nesse sentido, elaborou-se os roteiros específicos que orientaram o processo de coleta de dados com os entrevistados. Ainda sobre a entrevista, Gerhardt et al (2009, p. 72) esse instrumento de coleta de dados como: [...] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações.

Triviños (1987) associa a entrevista semiestruturada a uma vertente teórica de linha fenomenológica ou histórico-estrutural (dialética). No caso da fenomenologia, no intuito de descrever fenômenos sociais, perguntas descritivas compõem a entrevista, enquanto na dialética, os questionamentos consistem em explicações destes fenômenos. Aliadas a essas modalidades de perguntas, o autor apresenta ainda as categorias consecutiva, avaliativa, hipotética e categorial no direcionamento das questões, objetivando ampliar as possibilidades de análise e interpretação de ideias.

Bardin (2011) apresenta os critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação). Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos.

Sobre isso, Bardin (1977, p. 114) esclarece que a análise quantitativa se fundamenta na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, enquanto a análise qualitativa

[...] recorre a indicadores não frequências suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”. A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados. Sobre a questão da subjetividade em pesquisa qualitativa, Moraes (1999, p. 3) acrescenta que “[...] de certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados”. Não é possível uma leitura neutra, objetiva e completa. Os valores e a linguagem do objeto analisado “[...] e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir. (Bardin, 1977, p. 114).

3.2 REFERENCIAL METODOLÓGICO

As diferentes fases da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Contudo, não há fronteiras nítidas entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação. Isso ilustra bem o aspecto de vai e vem citado pela autora nesse processo de pesquisa.

A Análise de Conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente. Conforme Triviños (1987), podendo ainda ser aplicada na versão quali-quantitativa de pesquisa, usando a abordagem qualitativa, mas com o emprego de dados estatísticos.

Sobre isso, Bardin (1977, p. 114) esclarece que a análise quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, enquanto a análise qualitativa “[...] recorre a indicadores não frequências suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”.

A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a

descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados.

Sobre a questão da subjetividade em pesquisa qualitativa, Moraes (1999, p. 3) acrescenta que “[...] de certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados”. Não é possível uma leitura neutra, objetiva e completa. Os valores e a linguagem do objeto analisado “[...] e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”.

Ressalto as três etapas a serem seguidas:

As diferentes fases da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Contudo, não há fronteiras nítidas entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação. Isso ilustra bem o aspecto de vai e vem citado pela autora nesse processo de pesquisa.

A seguir será apresentada a descrição das principais características das etapas do método de Análise de Conteúdo (pré-análise; análise e interpretação), referenciadas, principalmente, em Bardin (1977).

3.2.1 Pré-análise

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise (corpus), a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

a) A escolha dos documentos.

A primeira tarefa do analista é a leitura de todos os materiais a analisar para decidir quais deles, efetivamente, estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Nem todos os documentos selecionados inicialmente farão parte da amostra.

A constituição do corpus da investigação implica, muitas vezes, escolhas e regras. Eis as principais regras: Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do corpus é preciso ter em conta todos os elementos desse corpus. Não se pode deixar de fora elementos importantes por dificuldade de acesso, por exemplo. Regra

da representatividade: A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Regra da homogeneidade: os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha. Regra de pertinência: os documentos retidos devem corresponder ao objetivo da pesquisa.

Na Análise de Conteúdo pode-se utilizar dados primários (construídos no processo de pesquisa, como transcrições de entrevistas), mas os materiais clássicos utilizados nessas investigações são comunicações (verbal ou não-verbal) utilizadas para outros propósitos, como jornais, livros, memorandos.

b) A formulação das hipóteses e dos objetivos.

Uma hipótese é uma afirmação provisória que o pesquisador se propõe a verificar, recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova. Quanto aos objetivos, sua explicitação clara ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa.

c) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores.

Se se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes, em função das hipóteses, e sua organização sistemática em indicadores. Por exemplo: supõe-se que a emoção e a ansiedade se manifestam por perturbações da palavra durante uma entrevista terapêutica. Os índices (frases interrompidas, repetição, gaguez, sons incoerentes) e a sua frequência de aparição, vão servir de indicador do estado emocional subjacente.

d) A preparação do material.

Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Por exemplo: as entrevistas gravadas são transcritas para o papel, as respostas a questões abertas são anotadas em fichas, etc.

3.2.2 Análise

É o momento de tratar o material coletado na fase anterior, transformando-o em dados passíveis de serem analisados, através de operações de codificação. O processo de codificação dos materiais implica o estabelecimento de um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra recortada para pesquisa. Este código poderá ser constituído de números e/ou letras ou qualquer

outra forma de representação que o analista quiser criar em seu referencial de codificação.

Para Bauer (2008),

A codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra, é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa. Esse casamento não é conseguido de imediato; o pesquisador necessita dar tempo suficiente para orientação, emendas e treinamento do codificador (Bauer, 2008, p. 199).

A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, por processos de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, que permitem atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. Na análise de um editorial de moda, por exemplo, todas as expressões que remetem a questões de gênero recebem o código g, as que expressam a temática padrão de beleza recebem o código p, as que falam de inclusão de pessoas fora do padrão recebem o código i. E a aparição desses temas recebem números (g2, p3, i3).

Para o processo de codificação, é necessário escolher as unidades de registro e de contexto (conforme o caso), as regras de contagem dos elementos e as categorias. A elaboração do referencial de codificação também segue algumas regras. a) A unidade de registro. É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Segundo Moraes (1999, p. 5).

[...] para a definição das unidades de análise [...] pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados (Moraes, 1999, p. 5).

Conforme o material de pesquisa, a unidade pode ser: a palavra, a frase, o tema, ou mesmo os documentos em sua forma integral. Entre as unidades de registro mais utilizadas podem ser citadas:

a) A palavra: Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou podem-se reter unicamente às palavras-tema. Pode-se

ainda, por exemplo, efetuar a análise de uma categoria de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios.

- b) O tema: Fazer uma análise a partir do tema consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, etc. As entrevistas, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., são frequentemente analisados tendo o tema por base.
- c) O personagem: Neste caso, a grelha é geralmente estabelecida em função das características ou atributos do personagem (traços de caráter, papel, estatuto social, familiar, idade, etc.). As obras de ficção (filmes, fotonovelas, peças de teatro) podem ser analisadas segundo os seus personagens, do mesmo modo que os artigos de imprensa, etc.
- d) O documento: o documento ou unidade do gênero (um filme, um artigo, um livro, um relato), por vezes serve de unidade de registo.

3.2.3 Interpretação

O processo de análise do material pesquisado resulta na enumeração e na sistematização das características de seus elementos. Como resultado do processo de descrição é produzido um texto síntese para cada uma das categorias, de modo a expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise.

Feito isso, é hora de interpretar, ou seja, conceder significação nova a estas características. Bardin (1977) esclarece que a interpretação proposta pelo método de Análise de Conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito. E isso exige grande esforço de interpretação do analista.

Para Gomes (2007),

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão

sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias (Gomes, 2007, p. 79).

Na pesquisa qualitativa a interpretação assume lugar especial. É o momento de confrontação entre teoria fundante, objetivos, hipóteses e achados da pesquisa (os indicadores), a fim de proceder inferências e redigir sínteses interpretativas. Nesse processo de interpretação dos resultados obtidos pode-se recorrer às operações estatísticas como prova de validação, conforme o tipo de estudo e a natureza do material analisado.

Nesse caso, operações estatísticas permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Concluindo essa breve descrição das etapas do método de Análise de Conteúdo, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas na fase da interpretação, podem servir de base a uma nova investigação, a partir de outras dimensões teóricas, ou através de técnicas diferentes.

a análise de conteúdo tem um significado especial no campo das investigações sociais e “[...] constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias”, defende Moraes (1999, p. 2)

Para se chegar aos resultados da pesquisa, diante dos pontos acima, serão discutidas as razões de se estabelecer um plano com vista ao desenvolvimento educacional, partindo das dicotomias de fora para dentro e de dentro para fora. Por isso, há a necessidade de interiorizar as propostas e, ao mesmo tempo, exteriorizar a ponto de provocar mudanças significativas.

3.3 ANÁLISE DO MATERIAL

É o momento de tratar o material coletado na fase anterior, transformando-o em dados passíveis de serem analisados, através de operações de codificação.

O processo de codificação dos materiais implica o estabelecimento de um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra recortada

para pesquisa. Este código poderá ser constituído de números e/ou letras ou qualquer outra forma de representação que o analista quiser criar em seu referencial de codificação. Para Bauer (2008),

A codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra, é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa. Esse casamento não é conseguido de imediato; o pesquisador necessita dar tempo suficiente para orientação, emendas e treinamento do codificador (Bauer, 2008, p. 199).

3.4 ATORES PARTICIPANTES

Com a permissão dos entrevistados, foi realizada as visitas nas escolas no ensino técnico para entrevistar os profissionais educacionais. A partir desse momento, comecei o processo analítico das informações coletadas por meio de depoimentos, ou seja, identifiquei as informações relevantes para análise desta pesquisa.

O uso do método de entrevista torna-se uma estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma. Em investigação científica, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Para Duarte (2004, p. 215), as entrevistas,

Se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Para o entrevistador, a entrevista proporciona uma oportunidade de esclarecimento dos dizeres sobre o objeto investigado, possibilitando-lhe a inclusão de perguntas mais abertas, flexíveis e espontâneas conforme o que estava sendo analisado.

Segue abaixo o quadro onde mostra os dados da instituição e a formação dos participantes.

Quadro 1 – Instituição e formação dos participantes

Participantes	Escola	Formação	Tempo de serviço
Coordenadora pedagógica e professora da Sala de recursos multifuncional	Escola Técnica Estadual Parobé	Coordenadora pedagógica e Professora Mestre em Sala de recursos multifuncional	19 anos
Diretora	Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles	Licenciatura Pedagogia	26
Especialista	Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles	Licenciatura em pedagogia	22

Autor: Carlos Pereira de Carvalho Júnior

Durante as visitas nas escolas agendadas com a direção, conforme quadro 1, onde foi apresentado o objetivo da pesquisa, a Instituição a qual o pesquisador pertence, e os participantes aprovaram ter suas entrevistas divulgadas e as informações sobre os achados da pesquisa, a autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, todos assinados e foram informados que a participação era voluntária e que poderia desistir a qualquer momento. Ainda, a pesquisa passou pelo comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As escolas foram escolhidas através do critério ensino público e técnico e durante as orientações foram definidas três, sendo que uma delas não quis participar da pesquisa. Com relação os participantes foram escolhidos os que mais tinham acessos aos alunos surdos, pois seu olhar sobre os desafios, dificuldades e inclusão poderiam melhor ser respondido pelos mesmos.

Sobre o não ter o psicólogo, por minha surpresa eu até chegar à escola acreditava que este profissional estava presente nas escolas técnicas, porém a realidade é outra, não tem psicólogos em escolas técnicas. O profissional especialista que trabalha na inclusão e apoio a aprendizagem do aluno surdo é o psicopedagogo e quando tem sala de recursos multifuncional é o especialista professor do atendimento educacional especializado.

Este professor especialista é quem faz toda a mediação entre a sala de aula regular e a sala de recursos no apoio e na complementação do aprendizado do aluno com surdez.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E RESULTADOS

Pensando no objetivo da pesquisa, formulei questões importantes que fosse capaz de responder os questionamentos sobre os profissionais especialistas e o aluno surdo, procurei fazer perguntas de acordo com o tipo de pesquisa e público para que não fosse algo distante do que se pretendia neste trabalho.

Primeiramente no APENDICE A, encontra-se o roteiro da entrevista para os psicólogos, onde tive o cuidado de perguntar questões coerentes com a profissão, a inclusão e a atuação profissional.

As entrevistas foram impressas e entregues pessoalmente e individualmente para cada pesquisando voluntário com o roteiro de perguntas e com o consentimento livre e esclarecido e após foi realizada a leitura e transcrição dos dados para a pesquisa, o roteiro de entrevista encontra-se no APENDECE B.

A construção do roteiro das entrevistas se deu a partir da necessidade de compreender como se dá a inclusão do surdo na escola e a partir deste compreender as falas e responder alguns questionamentos sobre o ensino técnico e o aluno surdo.

Aqui descrevo as escolas técnicas participantes da pesquisa, os dados encontrados, conforme segue abaixo.

A primeira Instituição foi a Escola Técnica Parobé, tem aproximadamente 3 mil alunos nos 03 turnos, 01 com deficiência auditiva, 01 síndrome de Down, 01 com Espectro do Autismo. A instituição tem o ensino médio e o ensino técnico, dos cursos de Contabilidade, Publicidade e Secretariado.

Percebe-se que o preconceito prevalece em função das pré-noções, ideias preconcebidas e, sobretudo, idealizadas sobre o que é socialmente aceitável no quadro da normalidade como resultado de fato social. A educação é um aspecto coadjuvante na construção do preconceito como tendência comportamental socialmente construída e verificável e eticamente reprovável.

O preconceito aumenta e os direitos diminuem pela ignorância dos ouvintes, muitas vezes por achar que é ignorância do deficiente auditivo não saber falar, mesmo sendo alfabetizado em português por meio da modalidade vocal-auditiva ou da língua convencionada. Nesse sentido, é importante considerar que a pessoa com deficiência física necessita de maiores cuidados e tem relação direta com a direito à acessibilidade, conforme afirmam Gomes e Ficagna (2017).

Na segunda visita na Escola Técnica Estadual Parobé, localizada no bairro centro na cidade de Porto Alegre.

A vista nesta segunda escola, foi muito rica de detalhes, fui bem acolhido e as respostas quanto as contribuições. Fui recebido pela Professora Luciara Goulart, Professora da Educação Especial – sala de recursos com mestrado de formação de professores, 54 anos de idade, atua há 19 anos na educação, sendo que está aposentada do município e continua no estado. Prontamente, aceitou participar da entrevista, assinou o termo de consentimento e respondeu o questionário.

Segundo a professora, ressalta que na escola técnica tem o ensino médio no turno da tarde, e o ensino técnico é no turno da manhã e noite e empenha-se como supervisora educacional, ainda, afirmou que, na escola, pós-pandemia, os alunos apresentaram sintomas de depressão, síndrome do pânico, fobia social, bipolaridade, autismo, além do atraso cognitivo e também frequentemente com dificuldade de aprendizagem.

Para esta educadora falta trabalhar mais a prática na sala de recursos multifuncional, como é o caso das atividades de audiovisual para os alunos de inclusão. Inclusive, relatou, muitos professores estão afastados na educação por questão de saúde mental, sentem-se sobrecarregados pelos alunos e pais também e acabam somatizando toda essa problemática social.

Expressou também a importância de ter outros profissionais trabalhando juntos, como Fonoaudiólogo, Psicólogo, Assistência Social e outros para ajudar orientar e ter a troca de informações / conhecimentos multidisciplinares.

Sobre o aluno surdo, ela relatou que a experiência foi com menino, que estudava no turno da noite, e recebeu a queixa do aluno por conta da falta de acessibilidade do professor em sala de aula, segundo o aluno o professor deveria passar vídeo com legenda para que ele conseguisse compreender o que se trata do vídeo que está sendo mostrado na sala de aula e que utiliza a leitura labial e se o vídeo fosse legendado, ele teria as informações e conseguiria aprender, socializar e ter conseguido concluir o curso técnico.

A professora mencionou também que muitos professores não demonstram interesse de ter o conhecimento ou aperfeiçoar-se sobre a inclusão e que é fundamental partir da vontade própria do professor, relatou ainda, que o sentimento não é só que o professor faça cursos e sim que se sensibilize com a causa dos alunos surdos.

Conforme dados da professora, ressalta os alunos no ensino técnico que tem aproximadamente 30 alunos na sala de aula, de modo geral, apenas 04 conseguem concluir o curso.

Professores que lecionam as aulas no ensino técnico, não cumprem a carga horaria e sim fazem “bicos”. Muitos deles, tem outra renda fixa, como a função de empresários, negócios e entre outros. Evidenciou também, que percebe muito dos alunos adultos demonstram insegurança ao pedir ajuda. Por exemplo: Um sujeito autista: pediu para os pais conversarem com os professores para que ele não ser chamado atenção na sala de aula, pois acha que é muita exposição.

Para a professora, em questão das barreiras, afirmou que os professores devem ter sensibilidade e buscar soluções, estratégias ou métodos para saber lidar com as demandas. Importante obter autonomia de esforçar-se para buscar o conhecimento sobre a inclusão na educação.

Contou que o maior desafio que vivenciou na escola, quando teve um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento, menino com 10 anos, apresentava-se o comportamento de agressividade, se jogava no chão e teve um episódio, o aluno mordeu a mão (que até hoje está com as marcas das mordidas dos dentes), demonstra ser muito hiperativo, porém leva em consideração ter as qualidades positivas como ser um aluno muito criativo e inteligente.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas (Brasil, 2010).

Atualmente, a Escola Técnica oferece Cursos Técnicos em Design de Interiores, em Prótese Dentária e em Nutrição e Dietética, além do Ensino Médio. Possui cerca de 1200 alunos matriculados.

Nesta terceira visita, fui à Escola Técnica Ernesto Dornelles, localizada no bairro Centro Histórico na cidade Porto Alegre, na qual conheci a Diretora Isabel da instituição. Me apresentei e relatei sobre a minha pesquisa de mestrado, manifestando o meu objetivo da visita na escola, sendo como aluno da UFRGS e cursando mestrado pelo PPG Educação em Ciências e contei um pouco sobre o tema do projeto e que buscava compreender a inclusão dos alunos surdos no Ensino Técnico e a as contribuições práticas do Psicólogo na instituição.

Logo no início da conversa, questionou-me se eu tinha alguma carta de apresentação da UFRGS descrevendo o objetivo da entrevista para o projeto de

pesquisa. Sinalizou que a instituição tem o profissional um Terapeuta voluntário, não é psicólogo, comparece nas quintas-feiras para atender os alunos.

A Diretora em seu relato, foi sensível em suas colocações e preocupação com relação ao atendimento e acolhimento dos alunos, destacou que para que o aluno com deficiência para ter acesso a sala os serviços e a sala de recursos, é necessário apresentar o laudo médico para escola, que segundo a Diretora, esse protocolo é exigência pela Secretaria da Educação do Estado, sem este o aluno é apenas matriculado mas sem o acompanhamento nos serviços especializados que são ofertados para aqueles que tem o laudo. Em outro momento disse que se sente triste e que nada pode fazer sobre estas questões por que é uma determinação que vem de cima, ou seja dos superiores para escola.

Ainda, mencionou que entende as dificuldades das famílias em ir em busca destes profissionais para fazer o laudo, muitos são pessoas bem humildes e não dispões de recursos financeiros para pagar a avaliação e acabam desistindo dos estudos e sendo excluídos do seu sonho de finalizar seus estudos e seguir em frente.

No entanto, me convidou a retornar na semana seguinte onde teria outras profissionais que melhor poderiam ajudar nas respostas das entrevistas, bem como disponibilizar uma planilha com os dados para anexar a pesquisa. Acrescentou que eu deveria divulgar essa necessidade de os alunos com deficiência auditiva terem o suporte necessário através da secretaria e que não fosse exigido o aludo, assim, teria mais alunos incluídos na escola e finalizando o ensino técnico.

Retorno a visita no dia 19 de setembro de 2023, sendo recebido pela Vera, orientadora educacional, que atua a 13 anos, desde 2010. Ela começou ter o vínculo com a instituição através do contrato emergencial e desde então foi ficando.

Na prática, desenvolve como atendimento de acolhimento dos alunos, recebe os alunos de acordo com as necessidades (emocional ou cognitivo). Segundo ela, relata que pós-pandemia, muitos alunos apresentaram diagnósticos de autismos.

Destaca que desconhece ter conhecimentos ter alunos surdos matriculados na escola, porém destaca a importância nas escolas ter professores capacitados de Língua de Sinais, sala de recursos, também deveria preparar os professores para as demais demandas que se refere ao aluno com deficiência matriculados no ensino regular.

Ressalta que, no seu ponto de vista, o ESTADO deveria ofertar cursos ou capacitações de Língua Brasileira de Sinais para os professores.

Evidência que para ter o trabalho com mais riqueza se tivesse apoio de outros profissionais como Psicólogos e Assistência Social, apesar disso, deixa bem claro, que não pode recusar o aluno. E por esta questão, precisam encontrar soluções para atender aquele aluno “diferente” ou “surdo” de outros públicos, pois é desafiador responder as necessidades do aluno que faz parte da inclusão.

Destaca-se que foi uma longa caminhada com altos e baixos durante a pesquisa, momento de realizações e momentos de desespero por medo de não conseguir concluir. Tive momentos de dúvidas se eu seria capaz de passar por esta etapa, mas o apoio, o suporte daqueles que acreditam em mim, me trouxeram até aqui, onde hoje compartilho com vocês.

Estar na UFRGS é uma honra, onde quem tem a oportunidade deve agradecer, são momentos ímpar de troca, de experiência, de conhecer o novo e por vezes é aqui que aprendemos a dividir com os colegas o que sabemos, o que aprendemos e o que precisamos de apoio para seguir em frente.

O autoconhecimento por vezes se fez presente nos meus estudos, através da verbalização dos meus sentimentos de alegria de poder estar aqui, não posso negar que as dificuldades foram enormes e quase me engoliram, mas sobrevivi, ganhei da depressão e do pânico.

Não quero parar por aqui, quero continuar meus estudos, tenho muito a aprender e muito a dividir e compartilhar, e o sonho nunca se acaba.

É importante observar e percorrer a história dos surdos, eu me coloco nesta trajetória de superação.

A pesquisa é um bom lugar de colocar as pessoas a pensar sobre o sujeito surdo, o quanto o surdo é um sujeito desconhecido, no sentido de que as pessoas não se detêm a compreender, o que ele sabe, por vezes pouco se importam se conseguem ou não se comunicar com ele, o que traz. As escolas neste sentido estão atrasadas, não evoluíram com tantas falas sobre a inclusão e políticas públicas de inclusão, só que na prática isso não acontece, apenas discursam. Na realidade é difícil as pessoas pensarem na capacidade do surdo, o pré-conceito é mais forte, logo a limitação sobressai, mas eu enquanto pesquisador e sujeito surdo estarei fortalecendo essa comunidade em sua autonomia e em sua busca de uma colocação no mercado de trabalho.

Ao me reportar ao ensino técnico, estamos em uma Capital e o surdo não tem acolhimento necessário para finalizar seus estudos, a única garantia que tem é a matrícula, mas os suportes necessários são desconhecidos, muito triste eu ouvir que os surdos desistem porque o ensino técnico não pode receber porque não tem o profissional para a inclusão.

Espero, com este trabalho seja capaz de responder a muitos questionamentos, e contribuir na inclusão do surdo e, com isso, no seu aprendizado, na sua formação como cidadão do mundo. Ainda, pretendo continuar estudando e me aperfeiçoando nesta temática em outras formações, e fortalecendo as políticas públicas de inclusão.

Que eu possa voltar em outro momento para compartilhar questões positivas de aprendizado e suporte na inclusão do surdo no ensino técnico.

4.1 CATEGORIAS E SUAS DESCRIÇÕES

Quadro 2 - Categorias

Falta de preparo para os professores e informações sobre inclusão	As três escolas
Insegurança dos alunos para pedir ajuda	Parobé e Ernesto Dornelles
Dificuldade para trabalhar com aluno surdo	As três escolas
Falta sala de recursos multifuncional	As três escolas
Práticas da Sala de Recursos	Parobé e Ernesto Dornelles
Preconceito	Escola Técnica Estadual Irmão Pedro

Quadro 3 - Planilha das categorias

<u>Categoria A</u> : Falta de preparo para os professores e informações sobre inclusão	Os profissionais relatam que a falta de preparo é pela razão da Secretaria da Educação do Estado não promover cursos de capacitação para os professores.
<u>Categoria B</u> : Insegurança dos alunos para pedir ajuda	Os alunos sentem-se inseguros em pedir ajuda, apoio ou orientação para os professores, com medo do julgamento.
<u>Categoria C</u> : Dificuldade para trabalhar com aluno surdo.	Os professores demonstram insegurança e pouca informação para contribuir a sua

	prática com alunos surdos.
<u>Categoria D:</u> Falta sala de recursos multifuncional	As três escolas não oferecem o serviço de sala de recursos multifuncional, porque acreditam ser desnecessário (por não ter aluno surdo).
<u>Categoria E:</u> Práticas da Sala de Recursos	As escolas demonstram claramente a dificuldade de identificar o público-alvo de alunos para sala de recursos.
<u>Categoria F:</u> Preconceito	Grande maioria dos profissionais da educação, ainda tem a visão sobre o aluno surdo precisa estar matriculado em uma escola especializada.

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebemos que o ensino técnico, os profissionais da educação têm o caminho longo a percorrer para que esses espaços se tornem democráticos e inclusivos, principalmente na questão do surdo em escolas técnicas.

Investigamos neste estudo algumas categorias fundamentais apresentadas pelos professores especialistas, diretor e coordenador/orientadora pedagógica que são atores participantes nesta pesquisa e participe da construção do conhecimento.

Visto a partir desta que, há muito a ser pensado, ser refletidos para que o cenário da educação inclusiva seja fidedigno no que tange as políticas de educação inclusiva, tais como: a qualificação da formação continuada para os docentes, e o fortalecimento desempenhado dos processos de inclusão no ensino técnico, a efetivação da relação família/instituição, a relação professor/aluno, a inclusão do profissional da educação, a harmonia dos espaços físicos, e a demanda por recursos didáticos que favoreçam a diversificação das metodologias na adaptação de materiais que favoreçam a compreensão do aluno público alvo.

Durante aplicação das entrevistas, encontrei elementos importantes nas falas, através do ponto de vista dos atores participantes como: preconceito que domina as pré-informações, ideias preconcebidas e principalmente, desconhecer a trajetória das lutas e as barreiras enfrentadas pelos sujeitos surdos, as barreiras arquitetando sobre o que é socialmente aceitável no quadro da normalidade como resultado de fato social.

Importante relatar que alguns atores destacaram que o aluno surdo não aprende! E que deveria estar em uma escola especializada. Isso chocou-me porque a inclusão é para todos, e os surdos aprendem sim, o que deve ser analisado são as didáticas e práticas que estão utilizando, será que está sendo positiva para a autonomia e autoestima do sujeito surdo em um ambiente que deveria ser para todos.

Percebi que faltou de conhecimento sobre a história do surdo e por vezes não consegue compreender que o surdo não é uma pessoa com problemas mentais, agora o que levou a essa ideia, não foi possível trazer aqui, porém é importante descrever aqui que a criança ao nascer pode vir com outras comorbilidades e não apenas perda auditiva e surdez, percebi nas falas que há uma confusão, e por vezes tira toda a esperança da família de incluir seu filho no ensino comum.

A perda auditiva pode ser congênita ou adquirida. Congênita a criança nasce surda, adquirida pode ser por várias questões desde uma otite mal curada, uma infecção na garganta e que tenha consequências como a perda auditiva e podendo ter vários graus, conforme já menciona acima, leve, moderada ou severa.

Por outro lado, importante os profissionais da educação ter o entendimento e distinguir qual é o público alvo da inclusão e sala de recursos multifuncional, podendo ser pessoas com várias limitações, mas não podemos dividir nosso entendimento de que um surdo é um deficiente mental, isso é preconceito. As pessoas podem ter vários tipos de perdas auditivas, sendo elas: leve, moderada e severa, mas para isso eu como profissional preciso compreender meu aluno, para poder saber nas necessidades e potencialidades e não simplesmente dizer que não posso ajudá-lo.

Segundo Souza e Souza (2012, p08), não basta a promulgação de leis que assegurem o direito do surdo de ser incluído em uma sala de aula regular, é preciso mais que isso. Se a escola regular não estiver preparada para receber efetivamente esse aluno surdo em suas diferentes necessidades, colocá-lo nesse ambiente é a mais dolorosa forma de exclusão.

No entanto, é importante considerar e reconhecer que o Surdo e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua materna, com isso, proporciona

a importância no processo de formação como sujeito social promovido de seus favoráveis direitos.

Com relação as contribuições dos professores especialistas, na prática é o acolhimento, o movimento de escuta, auxiliar os familiares e buscando a melhor forma na solução do problema. A diversidade do ambiente de ensino técnico requer dos especialistas um olhar que contemple todos os alunos sem exceção, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Ainda, refletir que cabe a eles (especialistas) ter conhecimento das dificuldades de seus alunos, bem como de suas características próprias. A partir disso, é possível pensar alguma estratégia e propor atividades mais inclusivas, garantindo metodologias (sala de aula invertida) de ensino realmente eficazes.

Sobre a atuação do psicólogo (no olhar dos especialistas) nas escolas técnicas de Porto Alegre. Assim, a partir do olhar dos especialistas acreditam-se que a importância do trabalho multiprofissionais, junto com psicólogos, assistência social, intérpretes, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, entre outros que se fizerem necessários, para a qualidade do ensino e aprendizagem. Todos esses profissionais fazem parte de um trabalho de colaboração na educação inclusiva, importante que os professores façam adaptações que venham ao encontro das necessidades do aluno no ambiente e contexto educacional para o aprendizado, desenvolvimento e planejamento para o suporte para promoção de abordagem inclusiva e acolhedora para o aluno surdo.

Ao transcrevermos as barreiras que impedem o acesso e a permanência do aluno surdo no ensino técnico, destacamos a ausência do profissional intérprete de Libras, informações sobre inclusão dos sujeitos surdos, formação dos professores e exigência da Secretaria da Educação, a respeito do laudo de audiometria.

A psicologia educacional desempenha um papel importante no apoio em determinadas atitudes que venham a surgir comportamentos que possam prejudicar emocionalmente os alunos, trazendo de certa forma um apoio diferencial, objetivando compreender determinadas atitudes no contexto sala de aula.

Os profissionais podem realizar avaliações pedagógicas, oferecer um acolhimento e escuta individual, não se trata aqui de terapia e sim de um acolhimento no contexto educacional ou grupo para pensar em ações que venha a desenvolver planos de suporte educacional.

Além disso, ao trabalhar em numa ação colaborativa e multidisciplinar de apoio aos professores e especialistas, surgem no encontro com o outro ideias de ações para melhor pensar em estratégias que envolvam o aluno e promovam discussões no ambiente escolar na perspectiva inclusiva.

Os professores especialistas em suas contribuições no apoio ao aluno em seus enfrentamentos as dificuldades dos alunos surdos presentes no contexto escolar, se sentem na responsabilidade de dar uma resposta a estes alunos no que diz respeito a sua aprendizagem e ao mesmo tempo fazer a mediação com o outro professor da sala de aula comum.

Esta intermediação nem sempre é positiva, há também por parte deste especialista muitos desafios no apoio ao aluno, sendo um dos principais a ser trabalho na escola é a sensibilização de seus colegas na inclusão de alunos com dificuldades de aprender.

Em muitos momentos o professor especialista se sente frustrado ao sentir que seus colegas não aceitam a ideia da inclusão do aluno surdo. Assim, para preservar a identidades dos professores em suas falas, utilizei a primeira letra P de professor e classifiquei com a numeração, assim segue:

P 1- Destacou sobre os alunos surdos terem acesso a sala de recursos, deve apresentar o laudo (audiometria), que segundo ela, é exigência da secretaria da educação a seguir o protocolo do aluno com deficiência no ensino.

Evidenciou que a escola tem o terapeuta como voluntário. Fica presente na escola , durante uma vez por semana, que faz o papel do movimento de escuta.

P2 – relatou que se sente responsável pela formação de jovens adultos em sala de aula e que eles também fazem parte da formação ética e moral de cidadã na busca de formação em construção profissional; Busca motivar os alunos e engajar para que consigam conquistar suas metas e objetivos pessoais e profissionais, embora com tantas dificuldades presente; busca encorajá-los a não desistir e que sua autonomia será sua liberdade; procura sempre que possível incentivar os alunos a se fortalecerem na ideia de igualdade e de oportunidade.

P3- Os especialistas buscam dar apoio, porém não tem conhecimento para dar suporte aos alunos com deficiência e que o estado não disponibiliza profissionais como intérprete de Libras para o apoio a escola.

Sobre a importância da atuação do psicólogo nas escolas técnicas de Porto Alegre:

P1 -As contribuições da psicologia para a educação devem caminhar no sentido de ajudar a compreender as complexas e desafios que se estabelecem no interior das instituições educativas, contextualizando os fenômenos e abordando-os no âmbito das relações entre as pessoas.

P2- em sua fala destacou a importância do trabalho multidisciplinar. Que deveria ter uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros, aproxima a colaboração na adaptação para adaptar o ambiente de aprendizado, desenvolver planos que possam dar suporte no enfrentamento das dificuldades, não deixando das ações inclusiva e acolhedora no contexto educacional.

Com relação as barreiras que impedem o acesso e permanência do aluno Surdo no ensino técnico, os professores relataram as seguintes questões:

P1- A burocracia para que o aluno surdo tenha acesso a sala de recursos, apresentar o laudo (audiometria);

P2- Falta de conhecimento do professor ou especialistas sobre como incluir o aluno surdo na sala de aula, como se comunicar e como dar o apoio conforme a sua necessidade,

P3- falta de formação continuada para professores e Intérprete de Libras.

Percebeu-se também nesta caminhada da pesquisa que alguns atores são pessoas inclusivas, preocupadas com o próximo, livres de preconceito e querem saber mais sobre a identidade surda para poder de alguma forma apoiar estes. Alguns estão estudando , se especializando querem estar em sala de recurso multifuncional, porque se sentem bem , estão motivados para compartilhar com a família conhecimentos que venham ao auxílio no aprendizado também fora da escola, o acolhimento é uma das falas mais importante relatadas por alguns.

Assim, para os profissionais de ensino regular ou em sala de recursos multifuncional ou em esfera inclusiva, é fundamental ter um espaço de trocas de informativo, espaços de falas das famílias que irá contribuir e auxiliaria na configuração de novos sentidos e significados nas escolas técnicas.

Promover debates sobre inclusão, sobre o aluno surdo e fortalecer novos sentidos e significados na busca de uma sociedade mais acolhedora, mais compreensiva e mais inclusiva, devemos buscar compreender a partir das

demandas e necessidades que aparecem na escola e isso mostra que este tipo de temática precisa ser mais discutido, debatido e estudado para que de fato a inclusão aconteça.

Para que ocorra um avanço na inclusão do aluno surdo, deve ocorrer mais valorização destes alunos, o que não ocorre, muitas vezes estes não são vistos com suas potencialidades devido a suas trajetórias escolares truncadas, ou seja alunos evadidos, reprovados, baixo auto-estima e com problemas de aprendizagem. Há uma necessidade de valorizar a história de vida e a sua contextualização social, além de uma vivência rica em informações e prática do cotidiano, pois além de uma aprendizagem significativa, quando o aluno observa que a escola aceita e valoriza os conhecimentos que ele detém, é possível que adquira maior confiança e segurança em si próprio para seguir em frente e finalizar seus estudos.

De acordo com Strobel (2009), quando se trata de sujeitos surdos, esses podem ser identificados e se identificarem de diversas maneiras: por fatores fisiológicos, por uma cultura una, enquanto pertencentes a uma sociedade ou praticantes de uma mesma linguagem. Este autor se dedica ainda a explicar a diferença entre os conceitos de povo surdo e comunidade surda. O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que têm costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (Strobel, 2009, p. 6,).

Por fim, a intenção da pesquisa foi organizar um diálogo e refletir sobre o que pensam os especialistas da educação sobre a atuação de um Psicólogo nas escolas técnicas de Porto Alegre. Aprender, acolher, incluir e significar o conteúdo, visto que não é apenas criar meios de registrá-lo, mas algo que vai além e que suscita inclusão do aluno surdo e a finalização de seus estudos e seguir em frente, isto é o que queremos e batalhamos em vários contextos de nossa sociedade.

A complexidade do assunto em questão não se esgota nesta dissertação de contexto científico, mas requer um sentido de continuidade, posto que o conhecimento é constituído e assentado em um espaço horizontal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantos desafios e adversidades que ocorreram, e os que eu ainda irei enfrentar ao longo da minha vida, seja eles em relação a saúde, vivências e educação, quero dizer que estou feliz por ter finalizado esta etapa do mestrado na UFRGS, a qual sou muito grata.

Ainda, quero dizer que a escola precisa permitir que o aluno surdo vivencie situações significativas e palpáveis à sua realidade, que este aluno seja olhado igualmente aos demais em sala de aula e não um olhar de incapacidade e que pode ser dado a esta qualquer coisa para passar o tempo.

O aluno surdo quer participar e ser participe da construção do seu próprio aprendizado, mas a escola precisa compreender que independente de suas limitações seja elas cognitivas, físicas, surdez ou outro este aluno faz parte da escola, da sociedade de muitas famílias que por vezes inexistente para a sociedade e a comunidade escolar.

Tive algumas dificuldades ao escrever corretamente a cada detalhe, pois a fala sobre o que fiz e como fiz a pesquisa e como ocorreu a cada etapa ela foi vivenciada a cada instante, foi rico, foi maravilhoso ter experiência a cada dia, porém a maior dificuldade foi colocar na escrita, mas aos poucos fui superando através de orientação, o apoio as sugestões do relator, tudo isso fez com que eu organizasse a escrita e compartilhar a escrita final.

Teve sem dúvida muitas coisas boas, fiz muitas parcerias, muitos colegas também me ajudaram, sem falar no apoio do Orientador que em todos os momentos não me deixou só

Que eu possa voltar em outro momento para compartilhar questões positivas de aprendizado e suporte na inclusão do surdo no ensino técnico, pois irei continuar divulgando e apoiando o aluno surdo e que essa realidade seja modificada e que tenhamos muitos surdos finalizando o ensino técnico.

Espero, com este trabalho seja capaz de responder a muitos questionamentos, e contribuir na inclusão do surdo e, com isso, no seu aprendizado, na sua formação como cidadão do mundo. Ainda, pretendo continuar estudando e me aperfeiçoando nesta temática em outras formações, e fortalecendo as políticas públicas de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

AINSCOW, M. Education for all: marketing it happen. In: **Support for Learning** v.10, n4.p147-55, 1995. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.1955.tb00031.x/abstract>. Acesso: 17 jan. 2020.

AINSCOW, M. The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. In: **British Journal of Special Education**. v. 27, n. 2, p. 76-80, jun. 2000. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.00164/abstract>. Acesso: 10 jan. 2020.

ANDALÓ, C. S. de A. O Papel do Psicólogo Escolar: contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931984000100009>. Acesso: 13 mar. 2021.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. In: **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003.

BACHELARD, G. *Formação do espírito científico: contribuição para uma Psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, 2010.

A portaria nº 2.678/02 aprova a diretriz e as normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Brasil, 2002).

BRITO, L.F. **Integração social e educação dos surdos**. Rio de Janeiro: Brito, 1993.

CICCONE, M. **Comunicação total**: Introdução, estratégias a pessoa surda. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, nº. 1, 2000, p. 99 – 116.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica>. Acesso: 14 mar. 2021.

COUTO, A. **Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo**. Rio de Janeiro: aula Ed., 1988.

DILLI, K. S. **A inclusão do surdo na educação brasileira**. 2010. 83f. Trabalho de Conclusão do Curso (Monografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial290999.pdf> Acesso: 12 de maio de 2021.

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 2001.

Faculdade de Tecnologia e Ciências. Oralismo. São Paulo: Fatec, [s.d]. Disponível em: <http://www.fatecc.com.br/alunos/apostilas/libras/poslibras/oralismo/apostilaoralismo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS. Oralismo. São Paulo: Fatec, Disponível em : <http://fatecc.com.br/alunos/apostilas/libras/poslibras/oralismo/apostilaoralismo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar-abr, p. 57-63, 1995.

GOLDFELD, M. Breve relato sobre a educação de surdos. In: GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

GUARESCHI, N. M. de F. Políticas de identidade: novos enfoques e novos desafios para a psicologia social. In: **Psicol. social**. Belo Horizonte, v. 12, n. 1-2, p. 110-24, jan./dez., 2000.

HELLER, A. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Histórico – Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. Disponível: <https://prezi.com/arxi5ruve4fi/escola-tecnica-estadual-irmao-pedro>. Acesso: 09 set. 2023.

Histórico – Escola Técnica Estadual Parobé. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_T%C3%A9cnica_Estadual_Parob%C3%A9. Acesso em: 09 set. 2023.

Histórico – Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola>. Acesso em: 09 set. 2023.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras, 2001.

JIMÉNEZ, R. B. **Uma escola para todos: a integração escolar**. In: BAUTISTA, R. ((coord.)). Necessidades educativas especiais. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1997, 411 p. (coleção saber mais).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 7ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015

LEITE, S. A. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEANDRO AUGUSTO. O Congresso de Milão- 1980. Disponível em: https://prezi.com/pjsuhr_dhsac/0-congresso-de-mil-ao-1980. Acesso em: 06 jun. 2021.

MAHEIRIE, K. **Agenor no mundo**: um estudo psicossocial da identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEIRELLES, V., & Spinillo. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. In: **Estudos de Psicologia**. Natal: 2004.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. de O. de P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOORES, D. **Educating the deaf, psychology, principles and practice**. Boston: Houghton Mifflin Co., 1978.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes – o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 4 – As ideias: habitat, vida, organização**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 309 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. 224 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIM, G. T. T. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS 1998.

POLLARD, Michael. **Personagens que mudaram o mundo. Os grandes humanistas: Maria Montessori**. São Paulo: Globo, 1993.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G.. **Estudos surdos II**. Petropolis: Arara Azul, 2007.

ROSS, P. R. Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas. In: **Revista Perspectiva**. UFSC. Florianópolis, SC, 2006.

SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, Disponível em <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>. Acesso em: 20 set. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKILIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. Una mirada critica sobre la educacion bilingue para sordos. Política de las identidades sordas y multiculturalismo. **I Congresso Ibero-Americano**, Lisboa, Portugal, julho de 1998.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. *et al.* (org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

STRÖBEL, K. L. **História da Educação de Surdos**. Universidade de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2009.

SANTOS, K. R. O. R. P. **Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos**. In: FERNANDES, E. (Org). Surdez e bilinguismo. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, V. A.; SOUZA, V. A. **As contribuições dos estudos culturais nos estudos surdos e as implicações para se repensar a educação das pessoas surdas**. In: IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2012, Uberlândia-MG. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012, p. 01-11.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Ideias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. 2ª ed. Porto Alegre: 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. et al (org.). **Psicologia e direitos humanos:** escola inclusiva. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 55-20.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PSICÓLOGOS NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE PORTO ALEGRE

Questionário semiestruturado para Psicólogos nas Escolas Técnicas de Porto Alegre - Documento alisado: questionário - Data da entrevista: 01/09/2023

Aspectos que serão analisados: de 01 à 12 perguntas.

01- Como ocorreu a sua aproximação como Psicóloga(o) no Ensino Técnico?

02- Descreva suas práticas como Psicóloga(o) do Ensino Técnico e se você pensou nestas ações inclusivas para alunos surdos?

03- A Escola Técnica tem alunos surdos? Quantos?

04- Em sua opinião, quais as condições necessárias para a realização de seu trabalho de inclusão deste público-alvo?

05- Você, como Psicóloga(o) Escolar, em suas atividades, trabalha com outros profissionais? Se sim, quais?

06- Fale um pouco de sua atuação profissional e as principais barreiras enfrentadas ao longo do seu trabalho?

07- Qual foi seu maior desafio na escola no que se refere a inclusão educacional?

08- O que falta na prática do trabalho do Psicólogo(a) na Educação Inclusiva?

09- Quais as principais contribuições, você apontaria no Ensino Técnico?

10- Na situação atual, o que poderia ser feito para que o Ensino Técnico tivesse atividades inclusivas para alunos surdos?

11- Quantos surdos você conhece que concluiu seus estudos no Ensino Técnico?

12- Descreve suas vivências no Ensino Técnico e a atuação profissional?

APÊNDICE B - ROTEIRO GERAL PARA ANÁLISE DE DOCUMENTO

Questionário semiestruturado para Psicólogos nas Escolas Técnica de Porto Alegre - Documento alisado: questionário - Data da entrevista: 01/09/2023

Aspectos que serão analisados: de 01 à 12 perguntas.

01- Como ocorreu a sua aproximação como Psicóloga(o) no Ensino Técnico?

02- Descreva suas práticas como Psicóloga(o) do Ensino Técnico e se você pensou nestas ações inclusivas para alunos surdos?

03- A Escola Técnica tem alunos surdos? Quantos?

04- Em sua opinião, quais as condições necessárias para a realização de seu trabalho de inclusão deste público-alvo?

05- Você, como Psicóloga(o) Escolar, em suas atividades, trabalha com outros profissionais? Se sim, quais?

06- Fale um pouco de sua atuação profissional e as principais barreiras enfrentadas ao longo do seu trabalho?

07- Qual foi seu maior desafio na escola no que se refere a inclusão educacional?

08- O que falta na prática do trabalho do Psicólogo(a) na Educação Inclusiva?

09- Quais as principais contribuições, você apontaria no Ensino Técnico?

10- Na situação atual, o que poderia ser feito para que o Ensino Técnico tivesse atividades inclusivas para alunos surdos?

11- Quantos surdos você conhece que concluiu seus estudos no Ensino Técnico?

12- Descreve suas vivências no Ensino Técnico e a atuação profissional?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “**AS CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO NA *INCLUSÃO DOS SURDOS EM DUAS ESCOLAS TÉCNICAS***” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) *Carlos Pereira de Carvalho Júnior* - Mestrando do PPG Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde da UFRGS, sob orientação do Prof. Dr. RONIÉRE FENNER DOS SANTOS da UFRGS.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em contribuir a minha participação do Projeto de pesquisa acima descrito.

➡ Caso deseje conhecer os resultados desta pesquisa, favor inserir seu e-mail:

Porto Alegre, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante