

ESPAÇO ABERTO

CULTURA ESCOLAR E CULTURA DOCENTE: PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

School culture and teaching culture: classroom practices of teachers in regular and special education, in the context of inclusive education of deaf students

Mércia Aparecida da Cunha Oliveira*

* Doutora em Ciências Sociais - Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP, Brasil. 2005.

Mestre em Educação: Distúrbios da Comunicação, PUC/SP, Brasil. 1996.

E-mail: merciaapoliveira@uol.com.br

Material recebido em novembro de 2006 e selecionado em fevereiro de 2007.

RESUMO

O presente trabalho propõe-se oferecer uma contribuição para a reflexão sobre as ações dos professores da educação especial de alunos surdos, a partir de sua formação, principalmente neste momento em que existe uma série de movimentos e instrumentos internacionais, como por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), legais, como a LDNEN 9394/96, que defendem e garantem a inclusão desses alunos nos sistemas comuns de ensino. Partimos do pressuposto de que as ações dos professores são manifestações de seus pensamentos, que foram-se formando e conformando ao longo do tempo, constituindo uma cultura escolar e uma cultura docente, ainda vigentes, pautadas na crença de que esses alunos, além de serem incapazes para aprender junto com os demais alunos, são incapazes de aprender o que lhes é ensinado na sala de aula.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Cultura Docente, Inclusão.

ABSTRACT

In this work, my intention is to offer a contribution for the reflection on the actions of teachers who work in special education of deaf pupils, at this moment when there are several movements and international instruments, such as the Declaration of Salamanca (1994), or legal instruments, such as the LDNEN 9394/96, that defend and guarantee the inclusion of these pupils in the regular educational systems. I understand that the actions of those teachers reflect their thoughts, which have been formed and conformed throughout the time, making up a still effective school culture as well as a teaching culture based on the belief that these pupils are not only unable to learn together with the other students, but also unable to learn what they are taught in the classroom.

Key words: School culture, teaching culture, inclusion

Várias pesquisas, principalmente a partir de 1990 (Soares, 1990; Bueno, 2004; Oliveira, 1996, 2005), têm apontado que os resultados do ensino oferecido nos sistemas segregados não favoreceram a aprendizagem dos conteúdos das matérias escolares. Estudos realizados por diversos autores, como Pelam (2001) e Ferrado (1999, apud Góes e Laplane, 2004), indicam que, ao longo das últimas décadas, as políticas e os programas desencadeados não têm surtido efeitos positivos quanto às mudanças pretendidas para acabar com o fracasso escolar de um número significativo de alunos da escola pública. “Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos tradicionais” (p. 37).

Nesse contexto, para Bueno (1999) não é só a educação especial que tem excluído uma parcela significativa de seu alunado, sob alegação de que, devido às características pessoais, esses alunos não têm condições de receber o mesmo nível de ensino que os considerados normais. Afirma também o autor que as práticas desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras têm servido mais como instrumento da produção da

exclusão escolar do que da integração dos alunos provenientes dos extratos mais pobres da população, incluindo a população de deficientes. Entre os vários aspectos que influenciam a qualidade do ensino, destaca-se, neste trabalho, a atuação de professores a partir de sua formação.

Segundo Bueno (1999), a atuação de professores a partir de sua formação, tendo em vista a educação inclusiva, envolve tanto os do ensino regular, os quais devem ter um mínimo de preparo para receber esses alunos em suas classes, quanto os professores especializados nas diferentes deficiências, “[...] seja para atendimento direto a essa população, seja de apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integram esses alunos” (p.14).

O que este autor aponta transcende às questões puramente de ordem técnica, do saber fazer, pois toca em aspectos bem mais profundos, que sugerem muitos debates sobre mudanças na escola, tais como práticas que configuram a cultura da segregação escolar dos deficientes, práticas e visões que se encontram arraigadas nos professores. Na visão de Arroyo (2004, p. 352), “Mexem nas práticas mais corriqueiras de nossa docência, mexem em nosso trabalho e conseqüentemente põem em xeque nossas crenças, valores e culturas”. Nessa direção, é possível afirmar que a mudança da cultura dos professores e dos demais agentes da escola, especificamente em relação à inclusão de alunos deficientes, nunca se processará sem conflitos, pois as formas de agir, pensar e sentir, as crenças em relação a essas pessoas foram-se constituindo desde a institucionalização da educação especial, no Brasil. Para se ter uma idéia da complexidade do processo de inclusão desses alunos nas

classes comuns, dessa nova forma de organização escolar, é preciso buscar as origens das práticas dos professores da educação especial, que ainda estão presentes em muitas escolas dos sistemas regulares de ensino.

Para Bueno (2004), o que contribuiu para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública foi o caráter assistencialista-filantrópico que, desde a origem, marcou a educação especial e impediu que suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos da cidadania. Tal fato pode ter exercido influência também na formação dos professores. Assim, é possível afirmar que as ações dos professores da educação especial conservam esse viés, destacando-se neste estudo as ações dos professores de surdos.

Soares (1999, p. 12) acrescenta outros dados ao conjunto, pois também se refere ao caráter religioso da educação especial. Para a autora, “[...] ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podem ouvir nem falar, fazia parte dos preceitos religiosos”. Além disso, a medicina também voltou sua atenção para a educação dos surdos, que se lhe representava como um desafio (Werner, 1942, apud, Soares, 1999).

Apesar de importantes na compreensão das ações que foram adotadas e consolidadas como cultura docente e cultura escolar, esses aspectos não podem ser vistos separadamente dos contextos sociais mais amplos (político e econômico) da época, os quais tiveram influência no desenvolvimento da educação especial no Brasil.

A educação especial no Brasil institucionalizou-se no século XIX, no Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de

Surdos – INES), oficialmente inaugurados em 1854 e 1857, respectivamente, pelo Imperador D. Pedro II. Conforme Bueno (2004), a criação dessas duas instituições não se deu por acaso, mas para atender a necessidades e interesses bem mais amplos do que os da população de deficientes. Entre outros interesses, serviu para retirar do convívio social os indivíduos que, pelas características próprias, eram considerados incapazes de atender às exigências da nova ordem social. Por isso, o surgimento e a expansão da educação especial não podem ser considerados somente do ponto de vista da expansão de oportunidades aos deficientes e da democratização do ensino.

Conforme Bueno (2004), a criação dessas duas instituições não se deu por acaso, mas para atender às necessidades e interesses bem mais amplos do que os da população de deficientes. Entre outros interesses, serviu para retirar do convívio social os indivíduos que, pelas características próprias, eram considerados incapazes de atender às exigências da nova ordem social. Por isto, o surgimento e a expansão da educação especial não podem ser considerados somente do ponto de vista da ampliação de oportunidades aos deficientes e da democratização do ensino.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o Instituto de Surdos Mudos, por exemplo, pouco tempo depois de sua criação entrou em processo de deterioração, transformando-se em asilo de inválidos, ou seja, daqueles indivíduos desnecessários ao modelo econômico baseado na monocultura para a exportação. Assim, a partir disso, é possível inferir que, se essas instituições acolhiam indivíduos considerados inaptos para a participação

e cidadania, então o tratamento dispensado à população de deficientes talvez fosse o mesmo que ainda hoje se dispensa a todo o povo brasileiro: “o povo brasileiro não está, ainda, educado para a cidadania” (Arroyo, 1995). Também, o deficiente não se encontrava em condições para exercê-la, sendo conveniente, para não perturbar a ordem, que fosse recolhido às instituições especializadas.

Segundo Bueno (2004), após a Proclamação da República, a educação especial foi-se expandindo, de forma muito lenta, fenômeno que abrangeu toda a educação brasileira. Paralelamente às instituições de caráter filantrópico-assistencial, surgiram os centros de reabilitação e clínicas aparelhadas com recursos técnicos sofisticados, aos quais só tinham acesso os deficientes providos de recursos financeiros. Isso ocasionou uma distinção entre o atendimento destinado aos deficientes oriundos de diferentes segmentos sociais. Dessa forma, enquanto estes podiam usufruir dos melhores serviços privados disponíveis, os deficientes providos dos extratos com menos poder aquisitivo eram atendidos nas instituições filantrópico-assistenciais.

A educação especial pública também foi ampliada. Criaram-se as classes especiais e, na década de 1970, os Serviços de Educação Especial, em todas as Secretarias Estaduais de Educação (Bueno, 2004, 121).

Enfim, se, por um lado, a expansão da educação especial ampliou as oportunidades educacionais aos deficientes, incorporando-os ao sistema escolar, por outro serviu, também, como mecanismo de exclusão desses indivíduos no interior das escolas, onde o espaço reservado a essa população é o das classes especiais.

[...] a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômicos – culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve como instrumento de legitimação de sua segregação (BUENO, 2004, p. 124).

Além do caráter assistencialista da educação especial, ligado aos interesses políticos da época de seu surgimento, caráter esse que perpassa toda a educação especial, há que se considerar também a influência da medicina nesse campo educacional, em razão de a deficiência estar relacionada à anomalia orgânica, o que fez com que as ações pedagógicas se reduzissem a procedimentos terapêuticos, descaracterizando o trabalho do professor. Segundo Lemos (1981), Jannuzzi (1992), Soares (1990, 1999), Muller e Glat (1999), os médicos tiveram influência não só sobre as ações no atendimento educacional dos deficientes, mas também na formação dos professores.

Nessa esteira, quando se trata da formação de professores voltada à inclusão de alunos deficientes nas classes do ensino regular, é preciso ter em mente todos esses aspectos que estão na origem da educação especial. No caso da educação de surdos, ainda hoje podem ser identificadas ações pedagógicas fundamentadas na visão assistencialista e organicista da educação de deficientes. Para se compreender a situação atual da educação especial voltada aos alunos surdos, na perspectiva da educação inclusiva, é preciso verificar como tem sido a formação de professores de surdos no Brasil, desde o seu início.

Na década de 1950, foi criado o primeiro curso para formação de professores de surdos, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, denominado Curso Normal de Formação de Professores de Surdos, que adotou como metodologia os preceitos do método oral.

Ao investigar a origem das idéias adotadas para a definição dos procedimentos didáticos e metodológicos, a partir do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, Soares (1999) verificou, segundo o relatório do professor Moura e Silva (1896), que o trabalho educativo era feito com os surdos considerados capazes de adquirir a língua oral, com o objetivo de torná-los aptos à aprendizagem das disciplinas do ensino daquela época. Esse trabalho era feito por etapas. A primeira, denominada período preparatório, consistia na realização de exercícios para preparar os órgãos respiratórios, como inspiração, expiração, exercícios de sopro e para preparação dos órgãos da fala, como movimentos de língua e de lábios. Depois eram realizados exercícios diante de um espelho para que o surdo percebesse a existência de dois elementos responsáveis pela produção da voz: posições e vibrações. Diante do espelho eram feitos exercícios de imitação e tato para que o surdo percebesse as diferentes vibrações produzidas na emissão das consoantes. Em seguida, vinha o ensino da silabação, que consistia na leitura analítica de cada palavra, primeiro nos lábios do mestre e, depois, em outras pessoas. Depois disso, considerava-se que o surdo estava apto a aprender a língua e, a partir daí, pronto para aprender as outras disciplinas do curso primário.

De acordo com Soares (1999), alguns pontos do relatório do professor

Moura e Silva carecem de clareza. Por exemplo, não ficou claro se o conteúdo da língua oral trabalhado inicialmente com os surdos corresponderia ao que seria usado mais tarde, pelo professor, no ensino das matérias do currículo do curso primário. De qualquer forma, o ensino era dividido em duas fases, oral e escrita, sendo a segunda subordinada à primeira. Para a autora, havia a prioridade da aquisição da língua oral em relação aos conteúdos do ensino.

São décadas de atuação nesse sentido, mais uma vez confirmada e analisada por Michels (2004) nos cursos em funcionamento nos últimos anos, reiterando o modelo médico-pedagógico de atendimento aos deficientes, trazendo evidências da cultura educativa para tais sujeitos, com todas as deficiências.

Na definição de Viñao Frago (1998), a cultura escolar são modos de atuar que, sedimentados ao longo do tempo, se interiorizam de um modo automático, não reflexivo, por professores e alunos. Essa cultura se expressa de maneira direta pelas ações do professor. Por outro lado, não se pode deixar de considerar, nesta investigação, o aspecto cognitivo do professor, pois o seu mundo representacional individual influi na sua conduta frente aos problemas com os quais se defronta em sala de aula.

No atual momento de transição enfrentado pelas ações que pretendem atender à inclusão de surdos nas salas de aula comuns, cabe investigar as formas de atendimento educacional, sobretudo pelo estudo das práticas e da manifestação dos professores, pois são os modos de pensar e sentir que, em parte, conformam as atuações dos professores, levando-os a exprimir e resolver dilemas da ação nas salas de

No atual momento de transição enfrentado pelas ações que pretendem atender à inclusão de surdos nas salas de aula comuns, cabe investigar as formas de atendimento educacional, sobretudo pelo estudo das práticas e da manifestação dos professores, pois são os modos de pensar e sentir que, em parte, conformam as atuações dos professores, levando-os a exprimir e resolver dilemas da ação nas salas de aulas. Para realizar esta investigação, portanto, um ponto de partida é o pressuposto de que parte da cultura que compõe o modo com que o professor age se vincula àquilo que pensa, conhece e em que acredita.

aulas. Para realizar esta investigação, portanto, um ponto de partida é o pressuposto de que parte da cultura que compõe o modo com que o professor age se vincula àquilo que pensa, conhece e em que acredita. Assim, o modo com que o professor enfrenta uma situação didática é dependente da sua individualidade em face do social, a partir da qual interpreta as situações que se lhe apresentem para sua ação. Desse modo, é possível estudar as idéias principais que orientam as ações do professor, a partir dos estudos voltados para a investigação do pensamento desse profissional, especialmente sobre as crenças que fundamentam seu pensamento e as

correspondentes implicações para a ação docente, como propõem Shavelson e Stern (1983); Clark e Peterson (1986); Marcelo (1987); Pacheco (1995) entre outros.

Marcelo (1987), por exemplo, fez uma revisão sobre as diferentes metodologias que dão acesso ao pensamento do professor, isto é, sobre os processos de raciocínio, decisões e crenças desse profissional. Afirma o autor que, recentemente, se vem observando, nas investigações sobre pensamento do professor, a existência de métodos qualitativos, etnográficos, como a observação participante, notas de campo, fotografias e entrevistas. Neste estudo, para a investigação

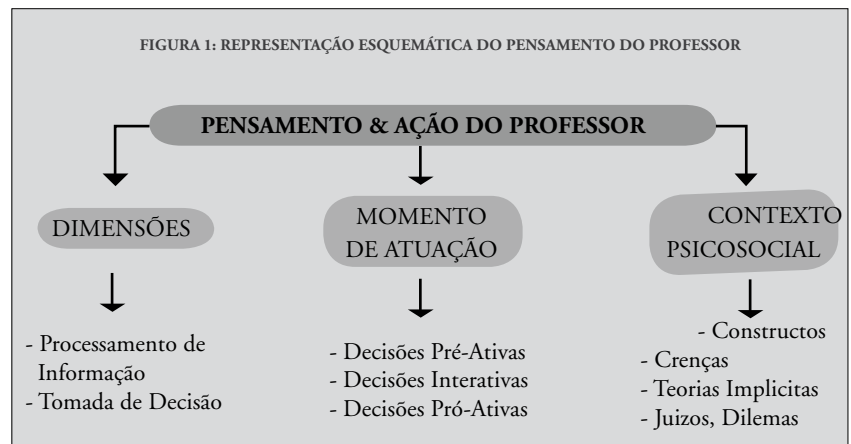
do pensamento e ação do professor, foram utilizadas as observações das aulas, a entrevista com os professores tanto do ensino regular quanto com os da educação especial, bem como apontamentos sobre os conteúdos do plano de gestão escolar.

Segundo Pacheco (1995), na revisão bibliográfica realizada por Clark e Peterson, o modelo do pensamento e ação do professor aparece como um instrumento de interpretação para ajudar a compreender as linhas de estudo.

Em relação aos processos de pensamento dos professores, foram estabelecidas três categorias principais de pensamento: a planificação, as decisões interativas e as crenças. A partir dessas três categorias, reconhecem-se dois pressupostos fundamentais: o cognitivismo e a teoria prática.

A importância da cognição do professor como variável de estudo tem o seu aparecimento devido ao desenvolvimento da psicologia cognitiva do processo da informação, cujo foco principal é o campo de investigação sobre o ensino.

Com o propósito de conhecer o pensamento do professor num contexto de ação, aparece a teoria prática como variável de estudo. Então, é possível, sob estes pressupostos, quais sejam, cognitivismo e teoria prática, procurar conceituar pensamento e ação do professor. Se, num primeiro momento, se focalizam os dois últimos pressupostos, há que se considerar, então, duas dimensões, três momentos de atuação e um contexto psicossocial mutuamente interdependentes, em conformidade com o esquema idealizado por Pacheco (1995, p.48), reproduzido na Figura 1:



Segundo Pacheco (1995), a investigação sobre o pensamento do professor fundamenta-se na teoria cognitiva, cujo foco é a identificação dos processos de raciocínio presentes na mente do professor quando este atua. Diante das tarefas que tem a executar, o professor se vê obrigado a processar informação e a tomar decisões, o que faz dele um profissional ativo.

Para esse autor, o processamento da informação e a tomada de decisões são as duas dimensões da cognição.

O modelo de processamento de informação concebe a mente como um sistema de processamento, e os processos mentais são realizados pelo sistema nervoso e o cérebro. De acordo com esse modelo, o ensino é caracterizado como um processamento clínico de informação, no qual o professor é comparado a um médico que diagnostica, prescreve e resolve problemas.

O modelo de tomada de decisões também considera o homem como processador ativo de informação, mas enfatiza a interação mente/ação. No entanto, difere do modelo de processamento da informação, no sentido de que não pretende averiguar como o professor, perante uma situação concreta, a define, e como essa definição pode

afetar sua conduta, mas saber como decide o que é capaz de fazer. Nesse sentido, o professor, no exercício de sua profissão, pode ser caracterizado como alguém que está o tempo todo atento às situações, processa informações sobre essas situações para tomar decisões sobre o que fazer, orientando as decisões e observando o efeito das ações nos alunos.

Shavelson e Stern, citados por Pacheco (1995), apresentam uma revisão de estudos sobre pensamento pedagógico do professor, seus juízos, decisões e dilemas, a partir de 1976 até o início da década de 1980. Dizem eles que, apesar de uma forte ênfase psicológica, a revisão assume caráter interdisciplinar, uma vez que retomam estudos com diversificada metodologia (estudos de caso, etnográficos, de estimulação de memória), baseada em diversos fundamentos conceituais.

Dentre as recomendações, há pontos interessantes a serem levados em conta nesta investigação. Uma delas é a de se passar dos estudos meramente descritivos a uma investigação teórica, com base empírica, mas desvelando as bases das atitudes dos professores, pois há estudos descritivos pouco explorados teoricamente, incluindo a detecção

de crenças subjetivas ou objetivadas em suas relações com base razoáveis (ou não), para a ação. A despeito de a orientação Shavelson e Stern ser mais psicológica na origem, parece haver pontos importantes para análise na perspectiva social que fundamenta esse estudo.

Com o propósito de orientar a investigação educativa, Shavelson e Stern, a partir de seus estudos, desenvolveram um modelo sobre juízos e decisões pedagógicas, reproduzido na figura 2 (Pacheco, 1995, p. 50) a seguir e assim justificado:

Por sua vez, estes juízos utilizar-se-ão para tomar decisões pedagógicas (PACHECO, 1995, p. 50).

É importante observar que o processamento da informação e a teoria da tomada de decisões não ocorrem apenas em nível mental, mas se interligam a três momentos de atuação do professor: tomada de decisões pré-ativas, tomada de decisões interativas e tomada de decisões pós-ativas (Pacheco, 1993; 1995).

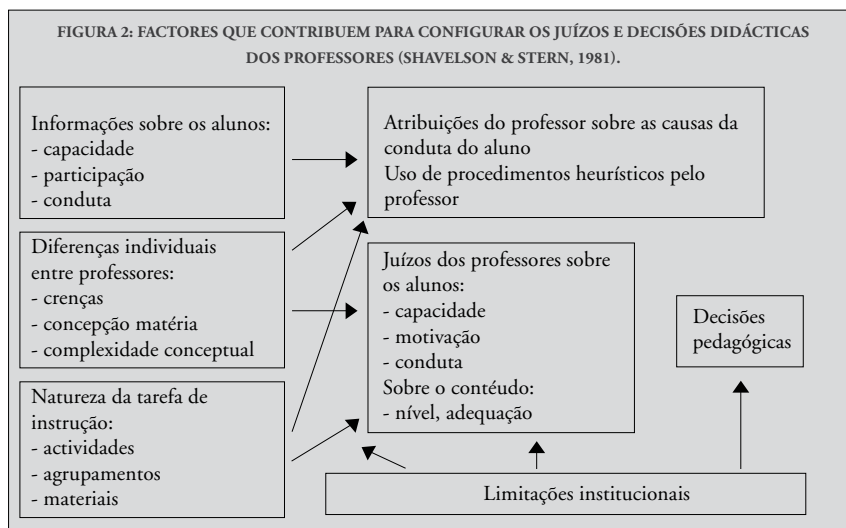
Segundo Pacheco (1995), na perspectiva do pensamento do professor, a planificação explica-se em dois sen-

ensino depende da sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra.

Para Pacheco (1995), é a partir do mundo representacional individual que se pode processar o estudo das crenças ou das teorias implícitas, dilemas, conhecimento prático, juízos e as perspectivas dos professores, correspondentes a linhas de investigação do pensamento do professor. Utilizando reflexões de diversos autores, ele aponta que, por meio das crenças educativas, estudam-se as idéias principais que orientam a ação dos professores. Esse mesmo autor afirma que existe uma crença, enquanto um ato de fé, que bem pode ser precedida pela frase “creio que...” e se caracteriza por uma dimensão de probabilidade subjetiva numa dupla posição: por um lado, de pertencer ao mundo mental, interior e ambíguo dos professores e, por outro, do que é a sua experiência e quais são os seus propósitos vitais e profissionais (Zabalza, apud Pacheco, 1995).

As crenças dos professores são diversas e variadas, havendo uma influência recíproca entre as crenças educativas e a conduta docente, o que torna necessário estudar-se o modo como evoluem em consequência do exercício profissional dos professores. Também é necessário estudar-se a diferença de crenças educativas dos professores de diferentes níveis e de distintas disciplinas (Marcelo, apud Pacheco, 1995).

Em relação ao conhecimento prático, a focalização do pensamento do professor originou diversas investigações para analisar a diversidade de tipos de conhecimento que os professores elaboram e utilizam no seu trabalho cotidiano.



O modelo de decisão identifica alguns factores importantes que podem afectar as decisões pedagógicas. Os professores dispõem de grande quantidade de informação, sobre os seus alunos, que procede de fontes, tais como as suas próprias observações informais, observações ao acaso de outros professores, resultados de testes estandardizados e informações escolares. Com o fim de utilizar essa informação tão abundante, os professores integram-na na forma de juízos sobre os estudos cognitivos, afectivos e de conduta dos alunos.

tidos: como atividade prática (o que o professor faz quando diz que planifica) e como processo psicológico (elaboração pelo professor de um quadro de orientação).

Para o autor, no contexto psicossocial destacam-se todos os processos mentais: construtos, crenças, teorias, perspectivas, juízos, conhecimento prático, dilemas, os quais estabelecem relação entre o pensamento e a ação do professor. De acordo com Pacheco (1995), o modo como cada professor enfrenta uma situação concreta de

Os professores enfrentam, ainda, situações problemáticas, denominadas geralmente de dilemas. Um dilema é definido por uma situação problemática com a qual os professores se defrontam, quer no nível do pensamento, quer no nível da prática (Gimeno Sacristán, 1988, p. 228, apud, Pacheco, 1995, p. 55).

Ao se verificarem essas abordagens, é possível apontar que algumas são mais restritas do que outras. As mais restritas trazem menos elementos, enquanto as mais abrangentes oferecem mais elementos sobre o indivíduo e os contextos sociais e escolares para a compreensão do pensamento e da ação dos professores. Parece ser desta natureza a contribuição de Shavelson e Stern, também citada por Pacheco.

Os elementos dessa abordagem já permitem articulação com as considerações sobre a cultura escolar e a cultura docente, trazendo a contribuição de outros autores para esse eixo de estudo bibliográfico.

Caria (2000) é um estudioso que aborda de modo rápido uma revisão dos estudos sobre o pensamento dos professores em suas relações com a conduta escolar. Aponta uma linha mais psicologista cognitivista, similar às relacionadas por Shavelson e Stern, e outra linha mais histórico-reflexiva, na qual se enfatizam aspectos contextuais e afetivos da profissão, abordando crenças, rotinas, teorias implícitas e socialização no grupo. Considera orientações paralelas à sua pesquisa, pois concorrem para o debate dos elementos da cultura entre os docentes, entendida pelo autor como o produto da interação entre os professores, definidora do posicionamento desses profissionais, perante os outros interlocutores da escola.

O autor abordou, em sua investi-

gação, a cultura dos professores por meio do trabalho que realizavam num contexto escolar local e numa conjuntura de reforma educativa, estudando o uso que os professores faziam do conhecimento, quer o derivado do processo educativo desenvolvido na aprendizagem coletiva com os seus pares, isto é, o saber experiencial e a tradição de fazeres do grupo, quer o resultante da apropriação de teorias e conhecimentos abstratos, adquiridos durante a formação científica inicial e a formação contínua. Situou o seu problema teórico no plano da análise cultural, pois tinha sempre como foco central de problematização a associação entre fazeres e saberes, de acordo com o universo simbólico específico coletivamente construído pelo grupo social no respectivo contexto de trabalho. O objetivo do seu estudo foi explicar a cultura dos professores pela parcialidade resultante do modo como ela se autodefine na ação coletiva do cotidiano, e não por aquilo que não sabem, não fazem ou ignoram. Para tanto, Caria (2000) supôs necessário o desenvolvimento de uma estratégia de investigação etnográfica que permitisse ao investigador “[...] relativizar o seu etnocentrismo científico e teorizar a relação social de investigação concretizada no terreno [...]” (p. XXVIII). Para a realização de seu estudo, partiu do pressuposto teórico:

[...] de que a cultura do professor, que suportava a actividade de sala de aula, poderá ser vista como aquela que decorre da manipulação oral e informal do currículo formal de cada disciplina e que tem por base as interações entre o grupo de professores, ainda que os referentes dessa interação sejam os alunos e a actividade desenvolvida na aula (CARIA, 2000, p. 112).

Analisando os dados de sua pesquisa, o autor concluiu que as exigências institucionais transformadoras são interiorizadas de modo desigual e de forma durável pela mente social dos professores, gerando entre eles conflitos sociocognitivos, o que, segundo o autor, permite afirmar que as exigências não são só pressões exteriores (políticas educacionais), mas também elementos da cultura do grupo. Para o autor, a “[...] *reflexibilidade institucional* (re) produzida pelas ciências e ideologias educativas é objecto da ação dos professores, sendo incorporada pelo grupo no âmbito do seu trabalho quotidiano e cultura” (Caria, 2000, p. 573).

Esse autor afirma, ainda, que a incorporação cultural sofre as conseqüências oriundas do fato de as instituições e de os especialistas que desenvolvem reflexibilidade institucional sobre a educação serem os primeiros a perguntar-se sobre as possibilidades reais da implementação das reformas educacionais. Assim, segundo o autor,

[...] Os conflitos gerados no grupo de professores estão associados ao conflito mais geral que atravessa o conhecimento especializado sobre educação: saber se é possível, e em que medida, a escola ser um meio para democratização do conhecimento da actual sociedade ou se apenas estamos perante a transformação meritocrática dos processos de legitimação das hierarquias sociais (CARIA, 2000, p. 573).

Tais estudos permitem estabelecer relações iniciais com a perspectiva da cultura e a escola. Esses pontos referidos do pensamento dos professores são muito similares aos conceitos usados por Viñao Frago (1998) ao conceituar cultura escolar:

La cultura escolar es vista como un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria. Una visión más amplia de la cultura escolar distinguiría entre la subcultura académica y profesoral y otras tales como la de los alumnos en cuanto tales alumnos con sus estrategias y ritos, y como grupo social dentro y fuera del centro docente y la de los padres o familias con,

asimismo, sus expectativas y estrategias ante y en el sistema escolar (VIÑAO FRAGO, 1998, p.168-169).

Continuando a expor suas idéias, o autor aponta fontes, questões e enfoques para compor a história da cultura escolar. Essa não é a perspectiva específica do estudo relatado. No entanto, há enfoques e questões úteis para irmos compreendendo a cultura escolar na atualidade. Um desses enfoques é o que ele denomina de atores da escola, sobretudo os professores, em nosso estudo focalizado nos aspectos relativos às ações no interior das escolas e alguns aspectos de sua formação específica para o ensino e estabelecendo, nesta pesquisa, relações com a cultura envolvendo as crianças surdas. Como se veicularam e veiculam informações, valores, crenças sobre tais crianças? Como atuam em salas

de aula os professores?

A formação especializada, como já apontado, ainda hoje se caracteriza pela presença de disciplinas que versam sobre a deficiência auditiva e ações específicas para o desenvolvimento de formas de comunicação, por meio da linguagem oral, da LIBRAS ou de ambas, as quais, levadas a efeito nas escolas, marcam de forma incisiva a diferença entre a atuação do professor que trabalha com surdo, seja na classe especial ou na sala de recursos, e o professor do ensino comum, pois assim vem ocorrendo há tempos.

Outro enfoque marcado por Viñao Frago é o relativo às práticas, um dos elementos centrais para a investigação da cultura escolar. Essas ações, que compõem o trabalho específico realizado pelo professor de surdo na classe especial ou na sala de recursos, é marca da diferença entre a sua atuação

Continuando a expor suas idéias, o autor aponta fontes, questões e enfoques para compor a história da cultura escolar. Essa não é a perspectiva específica do estudo relatado. No entanto, há enfoques e questões úteis para irmos compreendendo a cultura escolar na atualidade. Um desses enfoques é o que ele denomina de atores da escola, sobretudo os professores, em nosso estudo focalizado nos aspectos relativos às ações no interior das escolas e alguns aspectos de sua formação específica para o ensino e estabelecendo, nesta pesquisa, relações com a cultura envolvendo as crianças surdas. Como se veicularam e veiculam informações, valores, crenças sobre tais crianças? Como atuam em salas de aula os professores?

ESPAÇO ABERTO

e a do professor do ensino comum, cuja preocupação está centrada nos conteúdos das matérias de ensino que compõem o currículo.

O professor da educação especial é quem, supostamente, sabe sobre a deficiência do aluno e conhece alguns meios (técnicas) de trabalhar com ele. A ênfase de seu trabalho recai sobre a aquisição de uma forma de comunicação social pelo aluno, em detrimento do ensino dos conteúdos das matérias escolares, conforme Soares (1991). Os professores do ensino regular enfatizam a transmissão desses conteúdos do ensino. De um lado, o professor da educação especial não tem formação e não trabalha com os conteúdos do ensino, haja vista as dificuldades para serem escolarizados os alunos apontados na introdução; de outro lado, os professores do ensino regular não são preparados para atuar com alunos surdos.

As formas diferenciadas de agir em relação aos diferentes grupos de alunos, isto é, alunos surdos e alunos ouvintes, resultaram em conjuntos de idéias e ações pedagógicas que contribuíram para formar e conformar modos diferentes de pensar e atuar em relação aos diferentes alunos. Nesse sentido, é possível questionar: como agem os professores do ensino regular quando recebem alunos surdos em suas classes? Esse é um dos aspectos importantes que, segundo Viñao Frago (1998), contribui para a compreensão da cultura escolar. Na perspectiva da escolarização, as práticas são traços fundamentais, pois articulam o pensamento adquirido em suas formações e ações desencadeadas no dia-a-dia da sala de aula.

Outro enfoque que interessa a este texto está relacionado à organização da escola relativa à inclusão dos alunos

nas classes regulares, contribuindo para manter ou alterar modos de pensar e atuar já consolidados no sistema escolar paulista. Quais são as determinações externas sobre o assunto? Como os professores operam com o tempo e o espaço escolar? Existem diferenças de tratamento da escola nestes casos?

Evidentemente a inclusão de alunos surdos nas classes comuns refere-se a um outro tipo de organização escolar, distinto do tradicionalmente praticado. Nesse sentido, vale a pena aprofundar um pouco essa questão para se ter uma idéia da cultura escolar atual e dos dispositivos existentes no sistema educacional que poderão influenciar na manutenção desse modelo. Esse é outro eixo de informação para a compreensão da cultura escolar.

A partir da década de 1970, ampliou-se o número de classes especiais na rede pública estadual de São Paulo, as quais se tornaram o modelo mais comum de atendimento aos deficientes nesse sistema de ensino. Mesmo com o desencadeamento de políticas em favor da inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular pela LDBEN n.º 9.394/96 e Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 1996; 2001), verificam-se “brechas” nos textos desses dispositivos, que apontam para a manutenção de modelos segregados. O parágrafo 2.º, do artigo 58 da referida Lei dispõe 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 sua integração nas classes comuns de ensino regular”. A Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2001) acompanha a tendência da Lei.

No Estado de São Paulo, de acordo com o art. 8º. da Resolução 95

SE/2000 (São Paulo, 2000), que dispõe “[...] sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino [...]”, o ensino nas escolas públicas paulistas, com a implantação de Serviços de Apoio Especializado (SAPE), deverá doravante organizar-se de duas formas: sala de recursos e classes especiais.

“I — turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com o atendimento do professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e em período diverso daquele em que freqüentam as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II – turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderam ser integrados às classes comuns do ensino regular” (p. 28).

Pela Lei, é o professor com formação específica para esse tipo de deficiência o encarregado de trabalhar com alunos surdos nas classes especiais das escolas de ensino regular. Acrescenta-se a isso, conforme Glat e Ferreira (2004), a permanência do ideário presente na formação dos profissionais, pois

[...] os poucos cursos de Pedagogia e de Formação de professores, que incluem conteúdos e/ou disciplinas sobre portadores de necessidades especiais, ainda o fazem dentro do modelo “especializado” e segregado, com orientação clínica tal como adotado na Educação Especial dos anos 70, com pouca ênfase sendo dada, mesmo em curso que sofreram reformulações curriculares recentes,

para a questão da Educação Inclusiva como fenômeno complexo e atual [...] (GLAT; FERREIRA, 2004, p. 61).

Essa perspectiva de segregação está na base da criação das classes especiais no interior das escolas públicas de ensino regular, pois nelas se instituiu a delimitação do espaço físico destinado tanto a esses alunos quanto ao professor especializado, bem como se determinou que tipos de ações deveriam ser desempenhados pelo professor da classe.

Na Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (Brasil, 1979), havia uma série de recomendações em relação à organização do espaço físico da classe quanto a: número e tipo de alunos a ocupar o espaço, medidas da sala, existência de espaço para atendimento individual, especificação dos recursos eletrônicos (aparelho de amplificação sonora, coletivo e individual), cuidados com a acústica da sala (teto acústico, piso acarpetado, cortinas na janela). Essas recomendações estavam correlacionadas ao trabalho que deveria ser desenvolvido pelo professor especializado, tendo em vista a aquisição da linguagem oral pelo aluno surdo. Essa forma de organização espacial, no entanto, marcava a diferença do indivíduo que poderia ocupar tal espaço. Todos esses aspectos fazem da classe especial um espaço peculiar e relevante para a compreensão de tudo o que está envolvido na cultura escolar do aluno deficiente, pois a classe especial pode ser caracterizada como um “[...] espaço vivido [...] determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos [...]” (Viñao Frago, 2001, p. 63). Esse espaço ocupado e utilizado para o ensino dos alunos surdos “[...]

carrega em sua configuração signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam [...]” (p. 64), exprimindo e comunicando uma determinada cultura externa e interna à escola.

Se a inclusão de alunos surdos nas classes do ensino requer mudanças nos modos de pensar e agir em relação a esses alunos, ou seja, exige da instituição a constituição de uma nova cultura escolar, basta que se leiam os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Brasil, 1999, p. 46) e a Resolução SE 95/2000 (São Paulo, 2000) para se concluir que o processo de mudança não será fácil. No primeiro, embora sem muito detalhamento, como aconteceu com a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (Brasil, 1979), há também recomendações específicas para o atendimento dos alunos surdos: matérias e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos, etc.; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão – linguagem gestual, língua dos sinais e outros –; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, gestos e língua dos sinais; sala ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.; posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. Não se quer dizer, aqui, que não se deva fazer uso desses recursos, pois eles poderão ser muito úteis no processo de aprendizagem do aluno. No entanto, há que se ter um espaço específico para tanto.

O que se quer enfatizar é que essas ações e orientações podem dificultar a mudança nos modos de pensar e atuar já consolidados nos sistemas de ensino brasileiro e paulista, causando ambigüidades de orientação.

O tempo escolar, principalmente o cronológico, é outra dimensão fundamental para o entendimento das práticas culturais escolares, pois, enquanto construção social, afeta todo ser humano, conforma sua mente e suas ações. Para Viñao-Frago (1998), o tempo escolar é um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo. Como institucional, o tempo escolar se mostra prescritivo e uniforme. Há horário de funcionamento da escola, horário para início e término das aulas, bem como do ano letivo; há distribuição das disciplinas pelas horas do dia e da semana. O tempo escolar institucional, por sua vez, oferece diversas configurações. Constitui toda uma arquitetura temporal e, nesse sentido, conforme Viñao-Frago, não se deve falar do tempo escolar, no singular, mas em tempos escolares. “*Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes*” (p. 177). É essa organização de longa duração na organização das escolas em geral e, também, das classes especiais, que caracteriza os modos de pensar e atuar como cultura escolar. No entanto, do ponto de vista individual, é um tempo plural e diverso. Não há um só tempo, mas uma variedade de tempos. Por exemplo, o tempo do professor e o tempo do aluno.

No caso do aluno surdo, o tempo escolar configura-se de modo bem diferente. Quando se considerava a aquisição da linguagem oral pelo surdo

ESPAÇO ABERTO

como requisito para a aprendizagem da língua escrita, havia o tempo, ou melhor, na concepção de Viñao Frago, vários tempos: o tempo destinado ao aprendizado da linguagem oral, o tempo que o aluno levaria para aprender, o tempo para se ensinarem os conteúdos das matérias e, sobretudo, o tempo de frequência nas classes especiais; e agora há o tempo entre ensino comum e sala de recursos. Ao levantar os dados para nossa pesquisa do mestrado, verificamos que, dos 21 alunos surdos que freqüentavam a classe especial, com idade entre sete e dezessete anos, quatorze permaneciam na classe especial há mais de quatro anos e, destes, três lá se encontravam há nove anos, um há dez anos e dois, há onze anos.

Assim, a configuração de espaços e tempos se entrelaçando no interior das escolas vai construindo e constituindo modos de pensar que influem na tomada de decisões, não só em relação ao ensino desses alunos, na visão que se tem sobre sua capacidade de aprendizagem, mas também contribuem para a construção de significados por parte do professor, sobre a própria atuação e o seu ser como professor de educação especial, bem diferentes quando se focaliza o ensino regular.

Muller e Glat (1999) realizaram pesquisa com o objetivo de analisar como vem sendo desenvolvido e como pode ser melhorado o trabalho pedagógico nas classes especiais, sob a visão das próprias professoras, por um lado concluindo que “[...] podemos dizer que as professoras entrevistadas, na sua maioria, se sentem tão marginalizadas e estigmatizadas quanto seus alunos” (p. 18); por outro lado, constatando que as professoras se reconhecem como “mais especiais” que suas colegas do ensino regular, tanto pelas dificuldades

na atuação com alunos deficientes, como pelos vários papéis que se vêem obrigadas a desempenhar. Essas mesmas professoras apontaram que, além de formação especializada para trabalhar com esses alunos, seriam também necessárias certas qualidades, como perseverança, paciência, flexibilidade, amor, dedicação e boa vontade.

A análise dos dados dessa pesquisa aponta que, apesar de as professoras, sujeitos da pesquisa, exercerem sua profissão em diferentes regiões geográficas e trabalharem com alunado bem diversificado, seus pensamentos, sentimentos, problemas e ações são bastante similares, o que nos permite considerá-los representativos da realidade da educação especial no Brasil. Isso leva a supor a existência de uma base cultural disseminada para a educação com tal faceta de escolarização. O que existe, dessa base, nas ações de sala de aula e na manifestação do pensamento de professores de classes regulares e dos professores da educação especial?

No referido estudo realizado por Glat e Ferreira (2004) sobre formação dos professores que ainda seguem um modelo tradicional, parece haver similaridade às informações contidas no estudo de Muller e Glat (1999), em relação aos pensamentos, sentimentos, problemas e práticas das professoras sujeitos da pesquisa, nas várias regiões do Brasil, o que permitiu apontar que ambas (formação e atuação) estejam assentadas, então, em uma base cultural comum quanto a esses profissionais.

A aceitação desses dados encontra apoio teórico nas reflexões de Viñao-Frago (1998, p.179), pois são as ações que constituem o núcleo da cultura escolar. Para esse estudo, o foco são as ações dos professores, ou seja, as

maneiras de manifestação e atuação adotadas e interiorizadas de modo quase automático e não reflexivo, geradas na e pela própria instituição diante do trabalho diário nas classes. Serão práticas tais ações?

Conforme o mesmo autor, é possível afirmar que as ações ainda existentes nos cursos de formação de professores que resistem às mudanças educacionais pretendidas, mais tarde serão levadas às escolas e postas na dinâmica durante o exercício da profissão, sem que se faça qualquer reflexão a respeito, acabando por reproduzir modelos de ensino que, na realidade, se pretende superar. “*Se trata, en definitiva, de modos de actuar que sedimentados a lo largo del tiempo, son adoptados e interiorizados de un modo automático, no reflexivo, por profesores y alumnos*” (p. 179).

Em outro texto, Viñao Frago (s/d) aponta a evidência necessária de que, para haver mudanças, se considere a necessidade de recriar a cultura dos professores para alterar modos de pensar e atuar tradicionais, entendendo-se, antes, suas características. Deve-se apontar o que aproveitar e o que alterar, considerando que as propostas legais não se implantam de modo linear na realidade escolar.

Nesse sentido, as mudanças educacionais, ou seja, a implantação da educação inclusiva de deficientes, não ocorrerão conforme as determinações legais, pois há uma tendência para reproduzir os esquemas de percepção inculcados durante os anos de formação profissional e mesmo durante o exercício da profissão. Esses esquemas, objetivamente, se expressarão como práticas que serão levadas a efeito pelos professores na escola e, sobretudo, nas salas de aula, tendo em vista, por um lado, a conservação

da cultura escolar construída ao longo da história da educação de surdos no Brasil e, por outro, a possibilidade de reações diversas dos agentes diante do que se dispõe para eles. Com efeito, desde a instituição da educação especial no Brasil, no final do Século XIX, os professores vêm recebendo formação específica para atuar junto aos alunos classificados de acordo com a deficiência que apresentam, dentro de um espaço delimitado e limitado no interior das escolas de ensino regular. Os procedimentos de ensino adotados por esses profissionais legitimavam a segregação escolar da maioria desses alunos. É possível, aqui, afirmar que os professores têm interiorizado formas de conceber o ensino desses alunos, as quais regulam e orientam as ações docentes, podendo-se aqui evocar o conceito de *habitus*, de Bourdieu (1998), como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que integram experiências passadas, ou seja:

[...] o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente, os predecessores nos sucessores (BOURDIEU, 1998, p. 113).

Gimeno Sacristán (1999), retomando o conceito de *habitus* de Bourdieu, acrescenta o conceito de institucionalização, aproveitando as reflexões de Berger e Lukmann. Trata, então, da possibilidade que se cria de acumular ações partilhadas a partir das interações e criação de caminhos reconhecidos, não necessariamente como fruto de vontade expressa. Esses dois concei-

tos dão suporte social à compreensão das práticas educativas cristalizadas, arraigadas, ainda que resguardando a possibilidade das singularidades de cada agente.

Com tais conceitos também é possível compor um quadro abrangente, que interliga ação individual e coletiva, pensamento e sua relação com a cultura escolar e do professor, como resultante da inserção dos agentes escolares, em particular dos professores em situações sociais diversas, incluindo a escola, de sua formação e de seu trabalho.

Assim, a partir das perspectivas de Viñao Frago (1999), Gimeno Sacristán (1999) e Bourdieu (1998), é possível perceber-se que as mudanças requeridas, tendo em vista a inclusão de alunos surdos nas classes de ensino regular, são bem mais complexas do que se imagina, pois parece haver uma forte tendência dos professores para a conservação das formas já interiorizadas de perceber esses alunos, bem como para a manutenção dos procedimentos pedagógicos a eles destinados. Outros estudos oferecem pistas nessa direção como, por exemplo, a pesquisa realizada por Capellini e Mendes (1999) com o objetivo específico de avaliar o rendimento escolar de alunos com deficiência (auditiva, física, mental, múltipla e visual) inseridos no ensino regular. Esse trabalho mostra bem a persistência da cultura escolar que se estabeleceu em relação aos alunos que apresentam deficiência, pois:

[...] percebemos segundo os resultados do presente estudo, que a política atual de inclusão ainda se constitui numa prática incipiente, constituindo-se em uma política de reinserção, pois a maioria dos alunos inseridos em

classe comum tem acesso a Educação Infantil do ensino regular, depois já no Ensino Fundamental são encaminhados para a classe especial e posteriormente reinseridos no ensino comum (CAPPELLINI; MENDES, 1999, p.7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos mencionados, é possível supor-se que a maneira de perceber, pensar e de agir dos professores, no campo deste estudo, influi de maneira decisiva no rumo da vida do aluno, orientando-a para a inclusão ou a segregação escolar. Mediante esses conceitos, é possível compreender as décadas de formação e ação das instituições educativas na direção da segregação e do atendimento para a superação da deficiência e inserção social, por um lado, e a dificuldade de escolarização, por outro, criando os paradoxos apontados. Assim, a pesquisa que realizamos em uma escola pública estadual, em 2005, para a obtenção do título de doutor, que contava com alunos surdos inseridos nas classes do ensino regular da 5ª à 7ª séries, permitiu-nos verificar in loco a existência de ações ditas inclusivas, tanto pelos professores do ensino regular quanto pelos da educação especial, práticas essas, na realidade, baseadas em crenças e que reiteravam a incapacidade de aprendizagem desses alunos. Entre tais práticas, havia, por exemplo, uma que diz respeito às formas de inclusão adotadas pela escola: a inclusão parcial, para alunos de 5ª e 6ª. séries, e a inclusão total, para os de 7ª e 8ª séries. Os primeiros assistiam nas classes comuns às aulas de Matemática, Português, Educação

Artística e Educação Física, e, na classe especial/sala de recursos, com a professora de Educação Especial, às aulas de História, Geografia e Ciências. Já os de 7ª série (naquele ano não houve turmas de 8ª. série), mesmo assistindo a todas as aulas nas classes comuns, duas vezes por semana freqüentavam a sala de recursos. Nesse vaivém entre a classe especial/sala de recursos e a classe comum, ia-se reiterando, constantemente, a incapacidade do aluno para aprender, dando margem à disseminação crescente, no interior da escola, de crenças e expectativas negativas em relação ao aluno surdo. Assim, no momento atual da educação inclusiva, verifica-se a tensão entre o discurso oficial sobre a democratização do ensino e as ações da escola, quando se depara com práticas pedagógicas que ratificam a diferença dos tratamentos dispensados em decorrência da cultura escolar e da cultura docente, constituídas e cristalizadas no interior da escola quanto à incapacidade de aprender dos alunos surdos.

Por fim, é preciso que a escola, ao pretender a inserção do aluno surdo no ensino regular, proporcione condições para que os seus agentes, coletivamente, reflitam sobre as ações a serem desenvolvidas e, a partir disso, construam novos conhecimentos sobre a realidade escolar. Além disso, há que se repensar a formação inicial dos professores e seu ingresso na profissão, conforme observações de vários autores, como os estudos sobre pensamento e ação do pensamento do professor, apontados por Pacheco (1995) como importantes para a reconceitualização do professor e inovações nos programas de formação.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. *Educação e exclusão da cidadania*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.2, CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria da Educação Especial.
- _____. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. DERDI, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979b.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, 1999.
- BONNEWITZ, Patrice; Bourdieu P. *Primeiras lições sobre a sociologia*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- _____. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5. Piracicaba, INIMEP, 1999.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. *G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> O site de Educação. Acesso em: 29/06/2004.
- CARIA, Telmo H. *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Porto, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: acceso y calidad. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. In: _____. *Políticas e práticas da educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Métodos de investigación empleados en el estudio de los pensamientos juicios e decisiones de los profesores*. El pensamiento del profesor. Barcelona: Olac, 1987.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: *Didática e trabalho docente*. Araraquara: JM Editora, 1996

_____; GUARNIERI, Maria Regina. Escola fundamental ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando salas ambiente. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM Editora, 2002.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998 – 2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. Tese (Doutoramento em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

MULLER, Tânia Mara Pedrosos; GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. *A educação de deficientes auditivos: uma proposta de intervenção*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Portugal, Porto, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. Paradigmas contemporaneos de investigación didáctica. In: GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza su teoría y su Práctica*. Madrid: Akal, 1983.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ar Méd, 1999.

_____. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____; PÉREZ GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Resolução SE 95, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

SHAVELSON, R; ESTERN, P. *Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. In: *la enseñanza: su teoría e su práctica*. Madrid, Akal, 1983.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSEF, 1999.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Por uma história de la cultura escolar: enfoques, questiones, fuentes*. 1996.

_____; AGUSTÍN, Escolano. *Currículo, espaço, subjetividade*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

_____; FERREIRA, Júlio Romero. *Panorama nacional de educação inclusiva no Brasil*. 2004. Disponível em: < www.cnotinfor.pt/incluiva/br>...

_____; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p. 22-27, 2002.