



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA

SYLVANY RIBEIRO SOARES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) AO DISCENTE SURDO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE
RECURSOS**

JOÃO PESSOA - PB
2017

SYLVANY RIBEIRO SOARES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) AO DISCENTE SURDO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE
RECURSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^a.Esp. Carlene da Penha Santos

JOÃO PESSOA - PB
2017

S676aSoares, Sylvany Ribeiro.

Atendimento educacional especializado (AEE) ao discente surdo: desafios e possibilidades na formação do professor da sala de recursos / Sylvany Ribeiro Soares. – João Pessoa: UFPB, 2017. 66f.: il.

Orientadora: Cerlene da Penha Santos
Monografia (Licenciatura em Pedagogia – modalidade à distância) – UFPB/CE

1. Educação Inclusiva. 2. Criança surda. 3. Formação docente. 4. Atendimento educacional especializado. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.014.53(043.2)

SYLVANY RIBEIRO SOARES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS**

Aprovado em ____ de _____ de 2017.

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Esp. Carlene da Penha Santos – Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof^ª. Esp. Virgínea Eugênia da Silva
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Prof^ª Regina de Fátima Freire Valentim Monteiro
Instituto Federal da Paraíba – IFPB

JOÃO PESSOA - PB
2017

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, de onde busco forças para os momentos de dificuldades.

A meu esposo Gilvandro Correia de Melo Júnior, meu grande amor, por seu incentivo e apoio constante, colaborando de todas as formas para eu concluir essa graduação.

A minha família pela motivação, sempre torcendo pela concretização dessa conquista.

A família do meu esposo, especialmente a minha cunhada Silmara Cássia Barbosa Mélo pelos estímulos nos momentos de estudo.

A professora orientadora Carlene Penha Santos que me fez despertar sobre a temática desta pesquisa e por ter me guiado na construção, em meio, há pouco tempo que dispunha, fico imensamente grata.

A banca examinadora prof^a Virgínea Eugênia da Silva e a prof^a Regina de Fátima Freire Valentim Monteiro por aceitar e participar da minha defesa.

A todos os professores pelos conhecimentos que me transmitiram durante todos esses anos.

A UFPB por me proporcionar a oportunidade e todos os meios que permitiram chegar ao final desse ciclo.

A todos que contribuíram para a conclusão deste curso, muito OBRIGADA.

RESUMO

O acesso e a permanência das pessoas surdas à escola regular é uma conquista de direito ocorrida nas últimas décadas, amparada, inicialmente, pela Constituição Federal de 1988, e, atualmente, pelas políticas linguísticas em torno da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da educação das pessoas surdas, através da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. A inclusão da pessoa surda na escola comum requer meios que propiciem sua plena participação nas atividades desenvolvidas levando sempre em consideração a cultura e identidade surda. Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2011), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço realizado em Sala de Recursos Multifuncionais instaladas em escolas públicas e ofertadas aos discentes com deficiência da Educação Básica. Diante da especificidade linguística e cultural do discente surdo se encontra o desafio dos docentes que atuam no AEE junto a este público. Pouco se discute sobre a formação destes profissionais. Partindo desta realidade que o presente trabalho se propôs analisar a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado às pessoas surdas na Escola Municipal Nila Ferreira em Fagundes – PB. A metodologia é de cunho qualitativo e se caracteriza como pesquisa campo de natureza exploratória. Quanto à técnica para coleta dos dados ocorreu através de levantamento bibliográfico e documental. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada direcionada à professora do AEE da escola campo. Os resultados indicam, a falta de formação continuada para atuar no AEE, e, conseqüentemente, o despreparo profissional para atender às necessidades educacionais das pessoas surdas que utilizam o serviço; a ausência de recursos humanos, neste caso, o instrutor (professor surdo) para o ensino da Libras, além da produção e elaboração de instrumentos linguísticos para o trabalho com a Língua de Sinais, como prevê a Lei. Sobre as possibilidades é possível sugerir o contato com o setor responsável pela Educação Especial do município na tentativa de requerer a formação específica na área da surdez e a aquisição de materiais necessários ao atendimento deste público. Para que seja proporcionado o direcionamento específico às necessidades linguísticas, pedagógicas das crianças surdas, garantindo as condições básicas no processo de ensino e aprendizagem no AEE.

Palavras-chave: Criança surda. Formação docente. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The access and permanence of deaf people to the regular school is an achievement of law occurred in the last decades, initially supported by the Federal Constitution of 1988, and, currently, by the linguistic policies around the Brazilian Language of Signals (Pounds) and Education of deaf people, through Law 10.436 / 2002 and Decree No. 5626/2005. The inclusion of the deaf person in the common school requires means that allow their full participation in the developed activities, always taking into account the culture and deaf identity. Based on the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2011), the Specialized Educational Assistance (AEE) is a service held in the Multifunctional Resources Room installed in public schools and offered to students with disabilities in Basic Education. Faced with the linguistic and cultural specificity of the deaf student, there is the challenge of the teachers who work in the AEE with this public. Little is discussed about the training of these professionals. Starting from this reality that the present work was proposed to analyze the teacher training for the Specialized Educational Assistance to the deaf people in the Nila Ferreira Municipal School in Fagundes - PB. The methodology is qualitative and is characterized as a field research of an exploratory nature. As for the technique for data collection, it was carried out through a bibliographical and documentary survey. The instrument used was the semistructured interview directed to the AEE teacher of the field school. The results indicate the lack of continuous training to work in the AEE and, consequently, the lack of professional preparation to meet the educational needs of the deaf people who use the service; The lack of human resources, in this case, the teacher (deaf teacher) for the teaching of Libras, in addition to the production and elaboration of language tools for working with the Sign Language, as provided by the Law. Contact with the sector responsible for Special Education in the city in an attempt to require specific training in the area of deafness and acquisition of materials needed to attend this public. In order to provide specific guidance to the linguistic and pedagogical needs of deaf children, guaranteeing the basic conditions in the teaching and learning process in AEE.

Keywords: Deaf child. Teacher training. Specialized Educational Assistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL	11
1.1 Políticas inclusivas: conquista de direitos sociais	12
1.2 Inclusão do discente com deficiência no ensino regular	17
1.3 Atendimento Educacional Especializado - AEE	21
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE	27
2.1 Aspectos sócio-históricos e filosóficos da educação dos surdos	28
2.2 Respeito à identidade e cultura surda no espaço escolar	32
2.3 Formação docente no AEE no atendimento à criança surda	35
CAPÍTULO III: DOS OBJETIVOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	39
3.1 Apresentação dos resultados	41
3.1.1 Caracterização do campo de pesquisa	41
3.1.2 voz da professora do Atendimento Educacional Especializado	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	64

INTRODUÇÃO

No atual cenário educacional nos deparamos com inúmeros desafios, dentre estes, o acesso e permanência do discente com deficiência no ensino regular, preferencialmente nas escolas da rede pública espalhadas pelo país. O Art. 208, inciso III, da Constituição Federal 1988 garante às crianças com deficiência o atendimento educacional especializado, de forma individualizada, na pretensão de contribuir para inclusão com um suporte pedagógico específico dentro das salas de recursos multifuncionais instaladas nas instituições públicas de ensino colaborando com o processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão escolar significa respeitar os direitos dos discentes em frequentar a escola regular e atender as necessidades específicas para que alcancem seu pleno desenvolvimento. Desse modo, a inclusão do discente com deficiência nas instituições de ensino comum suscita a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a preparação do profissional responsável por este atendimento.

O Decreto nº 6.571/2008 que foi revogado através do Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, definindo no inciso 1 do Art.1º, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Contudo, é preciso refletir sobre o professor que atua na sala de recursos multifuncionais, o espaço físico em que se realiza o Atendimento Educacional Especializado, conforme a legislação que a rege. Subtende-se que este profissional seja especializado para atender os discentes com deficiência.

Atuar junto a este público evidencia a complexidade na formação profissional, conforme o art 5º do decreto nº 7.661 que prever a formação deste profissional por meio de apoio técnico e financeiro; na perspectiva de elaboração das diferentes capacidades metodológicas. No caso da criança surda, é preciso conhecimento acerca das singularidades pertencentes à identidade e cultura surda, tornando indispensável uma formação que considere à prática pedagógica e a questão

linguística utilizada por este público no país.

Assim, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a formação dos professores e atuação deste profissional no Atendimento Educacional Especializado à criança surda, uma vez que se percebe a impossibilidade de tratar os sujeitos surdos a partir de uma mesma prática metodológica de outras deficiências. E, na oportunidade, perceber os desafios e possibilidades na preparação deste profissional para o atendimento à pessoa surda na sala de recursos multifuncionais. Neste sentido, o presente trabalho traz como problemática: Quais os desafios e possibilidades na formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado à pessoa surda na Escola Municipal Nila Ferreira, em Fagundes - PB?

Nessa perspectiva, traça-se como objetivo geral deste estudo a análise da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado às pessoas surdas na Escola Municipal Nila Ferreira, em Fagundes – PB. Investigando a política inclusiva de acesso e permanência do discente com deficiência no ensino regular, compreendendo os aspectos sócio-histórico, filosóficos e linguísticos na educação da pessoa surda, e analisando a formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado de uma escola da rede pública para à pessoa surda contextualizando os desafios e possibilidades na preparação deste profissional.

Para atingir tais objetivos, realizou-se uma pesquisa caracterizada como qualitativa, inicialmente, de natureza exploratória, pois proporciona a obtenção de mais informações a respeito do tema investigado através do levantamento bibliográfico. Para Fonseca (2002, p. 32), “[...] a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos”. Além disso, realizou-se uma análise documental (documentos legais a nível nacional e local) e uma pesquisa de campo. Para a coleta dos dados na pesquisa de campo, fez-se uso da entrevista semi-estruturada, uma vez que promove maior flexibilidade ao entrevistador.

Desse modo, o trabalho está dividido em quatro capítulos: o primeiro, acerca das políticas públicas de Inclusão no Brasil, apresentando informações sobre a

legislação referente a educação inclusiva com destaque a conquista de direitos, os aspectos relacionados à inclusão do discente com deficiência no ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O segundo capítulo, trata sobre a educação do surdo, abordando aspectos sócio-históricos e filosóficos da educação da pessoa surda, o respeito à identidade e cultura surda no espaço escolar, bem como a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado à criança surda. No terceiro capítulo, apresenta-se os resultados da pesquisa com a análise dos dados referentes à formação do professor da sala de AEE de uma escola da rede municipal da cidade de Fagundes-PB.

Espera-se assim, contribuir para abertura de novas discussões a respeito da formação docente daqueles que atuam na sala de recursos multifuncionais, numa perspectiva de reflexão sobre as possibilidades de uma formação que considere o discente com deficiência na sua singularidade. Pensar o Atendimento Educacional Especializado à criança surda é um desafio, pois, exige uma formação não apenas no campo pedagógico, mas, linguístico entorno de uma identidade e cultura surda que se difere das demais deficiências. Acredita-se que a presente produção científica ressalta o repensar a formação deste profissional, o que configura a relevância da mesma no âmbito educacional.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Discorrer sobre as políticas públicas inclusivas no Brasil, de acesso e permanência do discente com deficiência na instituição escolar regular, nos permite destacar importantes fatos históricos de luta, desafios e conquistas dos direitos sociais deste público. Movimentos promovidos por familiares, pelas próprias pessoas com deficiência, pela sociedade civil através de associações filantrópicas, institutos especiais em prol da inclusão destes no sistema educacional brasileiro, contribuíram para algumas conquistas. Para tanto, foi preciso reivindicar a garantia do direito à educação através dos aparatos legislativos, instrumentos estes que serão destacados neste capítulo.

Incluir é a “[...] extensão do direito de todos à educação e respeitá-lo em suas inúmeras possibilidades de aplicação” (MANTOAN, 2011, p. 09). A autora nos chama atenção que o direito social à educação engloba todos, independente de raça, etnia, idade, religião, sexo, cor, condição socioeconômica, deficiência. Desse modo, o respeito à garantia deste direito, pressupõe, diferentes formas de acesso à educação. Ora, perceber a educação numa perspectiva inclusiva requer, antes de tudo, políticas públicas que garantam a todos uma educação de qualidade, cujo diferente seja respeitado na sua diferença. Que as necessidades do indivíduo não o exclua do processo de ensino e aprendizagem, mas, sejam atendidas com base numa legislação que assegure a sua promoção estudantil, em todas as etapas de ensino.

Neste sentido nos propusemos elencar as Políticas Inclusivas que garante às pessoas com deficiência, dentre estas os surdos, o acesso ao ensino nas escolas públicas regulares no país. Importante conquista social visto o histórico de exclusão no qual esta população foi vitimada durante séculos, desde a Antiguidade a Idade Média. No Brasil as pessoas com deficiência foram visibilizadas na legislação a partir

do século XIX e até nos dias atuais (século XXI) lutam pela efetivação das Políticas Inclusiva, nas etapas e modalidades de ensino na rede pública.

1.1 Políticas inclusivas: conquista de direitos sociais

Posterior ao regime militar (1964 a 1985), ocorre no Brasil o movimento de redemocratização. O Brasil de regime democrático, acontece com a participação do povo na vida política e econômica do país. No ano de 1986, a população brasileira exige do atual Presidente da República, uma Assembleia Constituinte, grupo composto por deputados e senadores eleitos democraticamente pelo povo no respectivo ano. Para ouvir a população foram organizadas várias comissões da sociedade que se reuniram para elaborar um pré-projeto constitucional na tentativa de garantir os direitos dos cidadãos.

Assim, no dia 5 de outubro de 1988, a sétima Constituição Federal na história do país foi aprovada e sancionada. Segundo informações coletadas no acervo bibliográfico online do Palácio do Planalto (2015) define que a Constituição Federal de 1988 é um documento composto por um conjunto de regras de governo que direciona de forma jurídica um país. O principal objetivo da CF 1988 é “[...] regular e pacificar os conflitos e interesses de grupos que integram uma sociedade” (BRASIL, 2015). Neste sentido, compete a CF 1988 estabelecer regras em relação aos direitos dos cidadãos, bem como a estrutura organizacional dos Poderes, defesa do Estado e da Democracia; ordem econômica e social.

Após compreender a contextualização histórica da CF 1988 podemos identificar que a mesma surge para dar voz e vez às minorias sociais, as pessoas com deficiência fazem parte deste grupo minoritário e excluído socialmente. Como se propõe esta produção acadêmica, é possível constatar que o direito à educação dos sujeitos, ora mencionados, na CF 1988 é citada no Título III, Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação. Assim, as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais têm direitos explícitos na Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, inciso I, foi estabelecido “[...] a

igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (CF, 1988, art. 206). Já no Artigo 208, fica garantida a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outras iniciativas foram tomadas numa perspectiva inclusiva aqui no Brasil e tiveram influência de dois eventos internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990 e a Conferência de Salamanca, que ocorreu em 1994, na Espanha. Nestes eventos, foram organizados a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca que foram de grande importância para introduzir a proposta de inclusão declarando que as instituições de ensino regular devem se adaptar para “acolher” a todos independente das condições físicas, materiais e intelectuais dos alunos.

A partir destes movimentos, todas as crianças com deficiência, passariam a ser vistas como sujeitos de direitos, que possuem necessidades específicas e que a instituição escolar comum, juntamente a profissionais capacitados, deveriam atender a diversidade dos alunos, respeitando todos nas suas necessidades e singularidades, promovendo a participação nas diversas situações escolares.

O desenvolvimento de políticas públicas de Educação inclusiva foi influenciado por vários grupos sociais e, em grande maioria, pelos pais das pessoas com deficiência. Conforme Mantoan (2004),

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais. (MANTOAN, 2004, p.02).

Os movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência também tiveram iniciativas de associações especializadas, organizadas também pelos próprios pais das pessoas com deficiência. Eles buscavam colaborações por parte da sociedade civil e do governo para alcançar suas metas.

Uma importante conquista referente à Educação Especial ocorreu na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, com o reconhecimento desta enquanto modalidade de ensino, definidano Capítulo V no Artigo 58.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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. (BRASIL, 1996).

A presente Lei realça os fundamentos do atendimento especial no ambiente escolar associado às salas regulares do ensino, assegurando aos discentes com deficiência o direito a participar desta modalidade conformesuas necessidades educativas. Contudo, é preciso acompanhar o acesso dos estudantes com deficiência aos serviços ofertados nesta modalidade, para que as ações planejadas atendam as especificidades destes discentes, ou seja, que esta política inclusiva possa se efetivar no espaço escolar,de forma organizada e articulada respeitando-os no direito de participar de forma plena da escola regular.

A Lei nº 10.098 de 2000, estabelece normas e critérios básicos de promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, sendo uma conquista de direito importante na igualdade do acesso aos bens e serviços públicos. A acessibilidade é compreendida, no seu Art 2º, inciso I, como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000).

As possíveis barreiras que impedem a liberdade, circulação, comunicação das pessoas, conforme legislação mencionada, precisam serrompidas para assim, assegurar que todo e qualquer cidadão tenha acesso aos espaços, serviços e bens públicos, inclusive a educação e a saúde.

A Resolução nº 4/2009 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica, institui diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. O referido documento, esclarece a finalidade do AEE, o público alvo e informações relevantes ao funcionamento deste espaço inclusivo e pedagógico. Desse modo, a matrícula do discente com deficiência nos centros de atendimento educacional especializado ou na sala de recursos multifuncionais (locais onde ocorre o AEE), de acordo com a Resolução, está vinculada a matrícula no ensino regular, o que pressupõe que a instituição escolar deve promover uma educação inclusiva a este público.

Há exatos quinze anos, o país oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras com o estatuto da língua utilizada pelo surdo brasileiro através da Lei nº 10.436/2002. Uma política de âmbito nacional, cujas discussões garantiram particularidades relacionadas à questão linguística da comunidade surda no Brasil. Através desta legislação, o uso da Libras foi reconhecido nos espaços e serviços públicos, bem como nas instituições escolares, proporcionando o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas à educação de discentes surdos numa perspectiva bilíngue.

Neste cenário, político inclusivo, aindaem relação à comunidade surda, outro importante avanço pode ser destacado: aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O mesmo dispõe de direitos fundamentais que assegura às pessoas surdas o ingresso e permanência na escola regular, a formação do professor e instrutor para o ensino da Libras, a inclusão da Libras como componente curricular, o uso e difusão da Língua de Sinais, bem como, o acesso das pessoas surdas aos serviços públicos de saúde.

Sobre o respectivo Decreto, se observa a incorporação da disciplina Libras nos cursos de formação inicial para o magistério, bem como, no curso de fonoaudiologia. A respeito desta orientação, entende-se que a intenção seja preparar os professores para receber os alunos surdos nas salas de aulas do ensino regular, numa tentativa de cumprir com a legislação já em vigor, que garante às pessoas surdas, o direito à educação e o respeito a sua forma de comunicação.

É preciso compreender que a inclusão do componente curricular Libras no currículo de formação em nível superior não significa que o recém-licenciado será fluente na Libras, pois, seria inviável em apenas um semestre os graduandos aprenderem outra língua, neste caso a língua de sinais.

O Ministério da Educação – MEC é o órgão responsável por organizar o sistema educacional do Brasil. Ao mesmo, compete assegurar o direito de todos à educação regular em conformidade com as Políticas Públicas Inclusivas, garantidos pelas Leis, Decretos, orientados por pareceres e notas técnicas produzidas pelas secretarias do MEC. Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do MEC, estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que foi revogada pelo Decreto nº 7.611/2011, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações, no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Outra recente política inclusiva aprovada é a Lei nº 13.146/2015 intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Nela consta, os direitos e orientações para a promoção da inclusão da pessoa com deficiência, assegurando que nenhum tipo de barreira impeça o gozo de seus direitos sociais resguardados desde a Constituição Federal de 1988.

No ano de 2015, foi aprovado, no município de Fagundes, o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) com vigência por 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso I do Artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN) e no Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014. O Plano Municipal de Educação de Fagundes-PB possui 21 metas, aqui destaca-se a meta nº 4 no qual estabelece

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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. (FAGUNDES, 2015).

Para atingir esta meta uma das estratégias é “proporcionar aos professores formação continuada para atendimento de alunos com necessidades educativas especiais” (FAGUNDES, 2015, p. 8). Destaca-se, dessa forma, a formação continuada como uma das formas de garantir o processo de ensino e a aprendizagem das pessoas com surdez.

Observa-se que as políticas inclusivas, aqui mencionadas, são conquistas de direitos para todas as pessoas, independente das diferenças individuais. As mesmas se constituem como base normativa que orienta, numa perspectiva inclusiva, o acesso de todos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer; aos bens e serviços públicos com equidade. Em relação ao acesso à educação, busca-se compreender como ocorreu o processo inclusivo dos discentes com deficiência no ensino regular.

1.2 Inclusão do discente com deficiência no ensino regular

A luta pela inclusão de discentes com deficiência no ensino regular tem o registro histórico na década de 90, período marcado por questionamentos em torno do modelo adotado pelas escolas desde o ingresso à permanência deste grupo. Anteriormente, o modelo integracionista, determinava que os discentes com deficiência só deveriam ingressar na escola a depender das condições de acompanhamento dos métodos de ensino e do ritmo de aprendizagem da turma (GIL, 2005, p.32).

Para melhor compreender os diferentes contextos históricos que influenciaram o processo de inclusão educacional presente nos dias atuais, apresenta-se as quatro fases que marcaram ao longo do tempo a vida das pessoas com deficiência, fases estas, definidas como: exclusão, segregação, integração e inclusão. Conforme Schlunzen, Rinaldi e Santos (2011)

Fase 1 - **Exclusão**: anterior ao século XX, os deficientes eram considerados indignos de educação escolar, permaneciam confinados ao lar ou em instituições como asilos, sanatórios etc;

Fase 2 - **Segregação**: já no século XX, na década de 1950, começa-se a considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém com “atendimento especial”, “material especial”, “professor especial”. Nesse

período, surgem as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas (Educação comum e Educação especial), aparentemente com os mesmos objetivos, ou seja, “formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho”. Para esse momento, pode-se dizer que as escolas especiais se constituíram como instituições revolucionárias, pois ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito. 2. Para mais detalhes ler Omote (2004) e Miralha (2008);

Fase 3 - **Integração**: aproximadamente na década de 1970, inicia uma mudança filosófica em que as escolas regulares passam a “aceitar” crianças ou adolescentes deficientes na classe comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum. Ou seja, o objetivo consiste no fato de que o aluno é quem deve se adaptar à escola;

Fase 4 - **Inclusão**: A partir da segunda metade da década de 1980, tem-se início o processo de discussão que entende que é a escola que deve adaptar-se para incluir o aluno. Tais discussões pressupõem: (a) valorização das diferenças individuais, como possibilidade de crescimento para todas as pessoas; (b) direito de pertencer e de não ficar de fora; (c) igual valor para as minorias. (SCHLUNZEN; RINALDI; SANTOS 2011, p.150-151).

Com discurso de que a sociedade, escola, empresa, serviços, etc precisam se tornar capazes de acolher a todos, surge a primeira definição de inclusão. Um modelo que requer sensibilidade, flexibilização, mudanças para poder atender um público que possui o histórico de exclusão, cujos direitos sociais, por muitos anos lhes foram negados. Como afirma Gil (2005, p. 33) “o modelo da inclusão exige que abandonemos preconceitos estereótipos em relação à Educação e às pessoas com deficiência”, por mais que tais mudanças sejam difíceis de ocorrer.

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular oportuniza reflexões acerca do respeito às diferenças e da valorização do outro. Mantoan (2007) considera que uma parcela das instituições de ensino que se denomina inclusiva, na realidade, permanece apenas com projetos de inclusão.

O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial [...]. Essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um lócus escolar arbitrariamente escolhido e acentua mais as desigualdades. (MANTOAN 2007, p. 45-48).

É importante salientar que a escola regular representa um espaço marcante de exclusão pautada no princípio homogeneizante no seu trabalho com os discente,

pois independente da necessidade educativa do discente todos precisam desenvolver os seus conhecimentos da mesma forma, como se tivessem o mesmo ritmo e nível de aprendizagem. Neste modelo, os alunos com deficiência, não tendo condições de acompanhar a turma, são excluídos se contrapondo com a concepção de educação inclusiva. Contrário a essa forma excludente foi criado o paradigma da Inclusão.

Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser compreendida como a possibilidade de todas as pessoas terem acesso, permanência e plena participação na escola, independente de qualquer característica peculiar que possua ou apresente. Um processo amparado pelas políticas educacionais já mencionadas, que normatizam legalmente o direito dos discentes com deficiência poderem frequentar a sala de aula regular.

Em relação à inclusão do discente surdo no ensino regular, além do profissional usuário da Língua Brasileira de Sinais - Libras em sala de aula, é preciso atentar que este público fala uma língua diferente da língua portuguesa, o que requer adaptações no campo pedagógico para este educando. Assim, acentua Tavares e Carvalho (2010)

Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. (TAVARES;CARVALHO 2010, p. 3-4).

Nessa direção, pode se perceber que são necessários estratégias pedagógicas, a presença do profissional tradutor intérprete da Libras, conhecimento por parte dos docentes, na perspectiva de colaborar no processo de ensino e aprendizagem do discente surdo no ensino regular. Tavares e Carvalho (2010) assinalam que na realidade o que ocorre com discente surdo na sala de aula regular são práticas de exclusão. Situações que, na maioria das vezes, se deve a falta de

conhecimento dos familiares sobre a cultura surda e os mecanismos legislativos que orientam a inclusão destes no sistema educacional, bem como a falta de preparo da comunidade escolar, assim como do corpo docente em relação ao conhecimento da língua de sinais, não dispendo de tempo para formação sobre métodos de ensino e aprendizagem destes discentes.

Além disso, é preciso considerar a escassez de materiais didáticos adequados, a dificuldade na contratação do profissional tradutor intérprete da Libras, como também os anseios na formação acadêmica, em nível superior, cuja a carga horária para Libras é mínima diante da dimensão de conhecimentos necessários para atuar junto ao estudante surdo.

Falar em inclusão, conforme afirma a professora e pesquisadora Maria Teresa EglérMantoan(2006), pressupõe

[...] um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.(MANTOAN 2006, p. 40).

Portanto, a inclusão do estudante surdo é um processo, deve provocar mudanças de atitudes, compreensão dos aspectos linguísticos, respeito a cultura surda e suas diferenças e, conseqüentemente, a sensibilização da família e comunidade escolar, a presença do profissional tradutor intérprete da Libras, a formação para a equipe pedagógica e professores, com objetivo de garantir que cada discente surdo, na sua singularidade seja incluído de forma plena na escola regular.

Um dos elementos para promoção da inclusão do estudante surdo se encontra no Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede pública de ensino a todo educando com deficiência desde a Educação Básica ao Ensino Superior. A respeito deste serviço que buscamos destacar o seu papel no processo inclusivo dos

discentes com surdez na escola regular.

1.3 Atendimento Educacional Especializado - AEE

Nas últimas décadas a Legislação Inclusiva fomentadas a partir de Decretos, Leis, Emendas e Resoluções, buscam garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular.

É pertinente ressaltar que o sistema educacional brasileiro é constituído de etapas e modalidades de ensino, ofertado a todo educando matriculado na rede pública e privada. Conforme a LDBEN nº 9.394/1996, as etapas são divididas em Educação Básica e Ensino Superior. A primeira corresponde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto a segunda forma o bacharel, licenciado ou tecnólogo. Nela também dispõe da Pós-graduação nos níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado. Já as modalidades são distribuídas em: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Educação Profissional. Tais modalidades ocorrem de forma transversalizada nas etapas de ensino, como por exemplo, a EJA é ofertada no Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto a Educação Especial, por sua vez, pode acontecer desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, bem como as demais modalidades.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE, criado através do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, tem por objetivo colaborar com a aprendizagem dos discentes com deficiência na perspectiva de facilitar seu acesso ao currículo da escola regular. De acordo com o art. 1, inciso 1º do referido Decreto referencia

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2008).

O AEE considera as necessidades específicas dos discentes com deficiência. Público este, compreendido pela legislação como os educandos com deficiência física, deficiência mental, educandos com surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE é definido pelo respectivo Decreto como um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos educandos ora mencionados. Tal serviço deve ser articulado com a proposta da escola regular, ou seja, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem estar articuladas com o plano de atendimento dos educandos no AEE, embora suas atividades se diferenciam das realizadas em salas de aula de ensino comum. (MEC, 2009). Aqui é importante destacar que a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011) conceitua o Atendimento Educacional Especializado - AEE como uma modalidade complementar ou suplementar à formação do aluno e não uma substituição à escolarização.

Conforme Schlünzen, Rinaldi e Santos (2011, p. 154), compete a Educação Especial, atuar nas escolas de ensino regular na responsabilidade por identificar as necessidades e elaboração do plano de atendimento do AEE, também denominado de Plano de Desenvolvimento Individual. Poker (2013) em sua produção literária intitulada “Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado”, discorre sobre a relevância deste documento, a quem compete sua elaboração e a estruturação do mesmo.

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno e Parte II – Plano Pedagógico Especializado. (POKER, 2013, p.20-21).

O autor deixa claro que o professor do AEE junto à equipe pedagógica da

escola tem por incumbência elaborar o PDI, assim como planejar e acompanhar a aprendizagem dos discentes com deficiência atendidos.

É possível observar que a oferta do AEE se destina ao público que possui necessidades educacionais específicas cujo o sistema de ensino, através das políticas inclusivas, tem o papel de promover ações concretas que assegurem uma educação de qualidade, na diferença e com equidade de direito que os demais educandos sem deficiência.

A Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 4/2009 estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Nesta mesma resolução, orienta as competências do professor quanto a atuação no AEE. Assim consta no Art. 13 da respectiva Resolução

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com esta política, o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como proposta eliminar as dificuldades de acesso à escolarização, com a intenção de alcançar um desenvolvimento pleno do estudante com deficiência no ensino regular. De acordo com documento, o AEE é um processo que vai aperfeiçoar com a intervenção pedagógica e envolvimento da prática educacional, onde se evolui conforme as especificidades de cada estudante. De acordo com a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as atribuições do docente

que atua com alunos surdos no AEE, detalhada na Nota Técnica do Gabinete da Secretaria de Educação Especial nº 11/2010, são de “Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez” (BRASIL, 2010, p. 05).

Sobre o serviço de AEE ao discente surdo, é fundamental que o professor tenha conhecimento na Libras, recursos adaptados na Libras e Língua Portuguesa, a presença de um instrutor surdo ou do profissional tradutor intérprete da Libras, dentre outros aspectos relevantes, planejados para atender as especificidades linguísticas e pedagógicas deste público. Desse modo, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, acentua que o AEE junto ao discente surdo, deve acontecer “[...] mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua” (SEESP/MEC, 2011, p.12).

Em diálogo com a respectiva política, Alves, Ferreira e Damázio (2010) acrescentam que o AEE deve considerar três momentos didático-pedagógicos: o AEE de Libras, AEE em Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa, para que venha atender os estudantes surdos no ensino da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa. Assim, explicitam que

[...] o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, datilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. (ALVES; DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p.17)

Desse modo, estes autores, enfatizam a presença do profissional com conhecimento dos aspectos gramaticais fluência na Língua de Sinais, língua natural da pessoa surda. O professor/instrutor surdo é o profissional colaborador para o desenvolvimento do educando surdo na Libras. Ao profissional tradutor intérprete da

Libras compete traduzir e interpretar da Libras para Língua Portuguesa como da Língua Portuguesa para Libras, uma vez que o mesmo não é o professor responsável pelo ensino, mesmo integrando a equipe de profissionais da Educação Especial. A classificação dos três tipos de AEE apresentado por Alves, Ferreira e Damázio (2010), no atendimento ao discente surdo, acentua de forma peculiar que a Libras faz parte das atividades do PDI na proposta de ensino bilíngue a este grupo. Ou seja, o ensino da Libras como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

A aprendizagem dos estudantes surdos compreende uma ação conjunta entre o docente do AEE e os profissionais da Libras, garantindo assim o que prevê a política linguística amparada na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005. Diante do exposto, evidencia a necessidade da formação docente na área da Língua de Sinais. A orientação didático-pedagógico indicada pelos autores diz respeito a interação na comunicação em Libras, desenvolver o aspecto cognitivo, propiciar o acesso a Língua Portuguesa na modalidade escrita, e assim, respeitar a sua especificidade e promover o acesso aos conteúdos curriculares.

O serviço do Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser oferecido no contraturno do ensino regular, como também pode ocorrer numa escola próxima ao educando, caso a que ele esteja matriculado não disponha do serviço.

Ainda conforme Alves, Damázio e Ferreira (2010) o planejamento do AEE é organizado nas seguintes etapas: acolhimento do estudante, preparação do ambiente e dos recursos didáticos referente às atividades no PDI, avaliação inicial, estudo dos termos científicos na Libras, avaliação da aprendizagem.

O acesso a Libras no AEE favorece ao discente surdo sua inclusão, o respeito da identidade e cultura surda, ampliação do repertório vocabular, interação com a comunidade escolar, autonomia e participação nas atividades propostas em de aula. Sobre o ensino da Língua Portuguesa no AEE, este tem por objetivo o desenvolvimento das habilidades linguísticas e textuais dos discentes surdos, para que estes possam ser alfabetizados na modalidade escrita.

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngüe - Libras e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngüe os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas. (ALVES; DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p.18).

Assim, buscamos enfatizar a relevância do serviço do AEE na inclusão do discente surdos no ensino regular, bem como o papel de cada profissional neste processo. Diante do exposto compreender o quão fundamental é a formação específica do professor do AEE que atua com alunos surdos. A presença de um professor capaz de romper com modelos estereotipados e fechados, que, geralmente, são adquiridos durante a sua formação pela falta de conhecimento na área. Neste sentido nos propusemos dialogar sobre a educação dos surdos e formação docente no exercício profissional a este público no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, a partir da Constituição Federal de 1988, garantem o acesso à escola regular, bem como o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A conquista das políticas públicas assegura a este grupo o direito à educação de qualidade e o serviço do AEE, este último conforme as necessidades, dos educandos. Entretanto, percebemos que a realidade se apresenta com uma série de desafios que, em alguns casos, inviabiliza o cumprimento da legislação, a exemplo do despreparo dos docentes do ensino regular para receber estudantes com deficiência, falta de recursos adaptados, barreiras arquitetônicas, dentre outros.

No tocante a educação do discente surdo há uma questão primordial no que se refere ao processo comunicativo com estes sujeitos: o conhecimento e uso da Língua de Sinais. A respeito da Libras, segundo Sacks (2010, p. 105), “[...] a língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas”. Assim, a Libras é realizada numa modalidade visual e gestual, constituída de aspectos culturais pertencentes pessoa surda, além de ser primordial e necessário a comunicação entre os seuse com os ouvintes que conhecem a Língua de Sinais.

No campo das políticas educacionais, o Brasil passou a normatizar legalmente o direito das pessoas surdas ingressarem na escola regular. O Decreto nº 5.626/2005, legislação que regulamenta a Lei nº 10.435/02, é considerado uma importante conquista da comunidade surda, pois garante tanto o acesso quanto a permanência dos discentes surdos nas etapas e modalidades de ensino, como também discorre sobre a necessidade de formação dos docentes durante a formação acadêmica, a presença do profissional tradutor intérprete da Libras /

Língua Portuguesa, o ensino baseado numa proposta bilíngue, em que o processo de aprendizagem perpassa por duas línguas: Libras e Língua Portuguesa.

Assim, propõe-se discutir os aspectos sócio históricos e filosófico que marcaram a educação dos surdos e que contribuíram para a compreensão da sociedade em relação a capacidade de aprendizagem das pessoas surdas. Neste contexto compreender a necessidade da formação inicial e/ou continuada dos docentes que atuam junto aos discentes surdos no AEE, conforme a perspectiva inclusiva presente na Política da Educação Especial.

É de suma importância o reconhecimento da identidade e cultura surda, desse modo perceber que as pessoas surdas possuem suas diferenças entre si. Que o serviço do AEE é um espaço de construção do conhecimento e de interação com o docenteresponsável pelo atendimento. Não se pode negar que participação do estudante surdo requer o preparo dos profissionais que o acompanhará no sentido colaborar para sua participação plena em igualdade de condições com os demais estudantes usuários do serviço.

2.1 Aspectos sócio históricos e filosóficos da educação dos surdos

A Antiguidade foi um período de total exclusão para as pessoas surdas, tendo em vista que elas eram isoladas da sociedade. A história dos surdos foi marcada por um longo período de discriminação, opressão inclusive condenação à morte. De acordo com Carvalho (2004),

O discurso fundante calcado, numa racionalidade objetiva em torno das deficiências e organizado como retórica social, histórica e econômica gerou, no imaginário social, um sujeito fundado como deficiente, incapaz e improdutivo porque percebido apenas em suas limitações qualquer que seja a manifestação objetiva de sua deficiência. (CARVALHO 2004, p. 54).

Para os gregos, por não escutar e falar, os surdos eram vistos como pessoas incapazes de viver em sociedade, pois se não conseguia falar não poderia pensar. O

nascimento de um surdo na família significava castigo dos deuses pela prática de algum pecado ou desobediência contra a doutrina da igreja. Estes deveriam ser jogados em penhascos ou até mesmo serem sacrificados. Por consequência, existia a crença que os surdos eram incapazes de aprender, já que não tinham a capacidade de falar ou se comunicar por meio da língua oral e, por essa razão, não havia necessidade de educá-los.

Já para a civilização romana as pessoas surdas eram privadas dos direitos sociais, tais como o casamento e receber a herança da família. Silva (2009, p. 1), no texto intitulado “Conhecendo um pouco da história dos surdos”, afirma que a igreja católica, na Antiguidade, propagava que aquele que nascesse surdo não teria salvação. Desse modo, é possível perceber que a condição social da pessoa surda, nesta época, pelas circunstâncias mencionadas, é de total desprezo.

Na Idade Média os surdos continuaram sofrendo com preconceitos, visto que, foram proibidos de exercer seus direitos legais sendo julgados incapazes de controlar seus atos. Com a crescente expansão da igreja católica e a propagação do discurso de amor ao próximo, as pessoas surdas receberam o tratamento de doentes. Por essa razão ficou explícito o caráter assistencial de caridade e tolerância, caminhando para uma segregação.

No artigo publicado por Maria Aparecida Gurgel (2008) presidente da Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência - AMPID, é feito um recorte contextual sobre a pessoa com deficiência na história da humanidade. Segundo a autora, o Período Moderno se destaca pelo surgimento dos asilos, hospitais; locais destinados a todas as pessoas que apresentasse algum tipo de anomalia. Lá recebiam tratamento clínico terapêutico e viviam isolados da sociedade. Neste momento surge os primeiros pesquisadores, na área da surdez, com base nos estudos linguísticos declararam que os surdos podiam receber instruções, criando com isso o conceito de integração.

Também na Idade Moderna, século XVI, o médico italiano, matemático e astrólogo Girolamo Cardano, desenvolveu investigações sobre a *condutibilidade*

óssea, ou seja, condução óssea do som. Desse modo pode constatar que a escrita poderia representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento. Esta compreensão o permitiu declarar que os surdos possuem capacidade de aprendizagem e que podem receber instrução através da leitura e escrita, independente da fala. Ou seja, a mudez não se constituía em impedimento para que a pessoa surda adquirisse o conhecimento.(SOARES, 2014)

Havia a ideia de modificar a pessoa com deficiência, tentando fazer com que o indivíduo se tornasse semelhante aos demais cidadãos. Educadores da época, como Pedro Ponce de Leon, Juan Pablo Bonet, Abade L' Epée, dentre outros, fizeram diversas tentativas, criaram métodos de ensino na busca por estabelecer a comunicação entre os surdos.

Cavalcanti (2014, p. 89), em sua produção sobre a trajetória da educação dos surdos, aponta que o início da Idade Contemporânea trouxe a visão clínica no que diz respeito a reabilitação da fala. Neste período, a escola de surdos trabalhava com atividades ligadas à saúde, ou seja, os surdos eram como pacientes que precisavam tratar a surdez para que, conseqüentemente, ele conseguisse falar. Entretanto, essa proposta teve insucesso e só depois de dezesseis anos de experiências frustradas, o médico chamado Jean Itard constatou que o aluno surdo só poderia ser educado por meio da Língua de Sinais (FARIA, 2011).

Soares (2014) nos permite reportar que apesar das diferenças entre os motivos que encaminharam as ações educativas na Europa, especificamente nos países da Itália e na Espanha, no século XVI, e na Holanda, Inglaterra e Alemanha, no século XVII, e início do século XVIII, as práticas exercidas por esses médicos e religiosos na educação de surdos, são bastante semelhantes, no que diz respeito ao ensino através da escrita. Nesse sentido, a presença da escrita nos diferentes métodos utilizados teve como objetivo a aquisição da fala.

Tais mudanças foram sendo introduzidas na educação de surdos e que podem ser resumidas por três modelos educacionais: Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo. Concepções estas que fortemente influenciaram a educação dos surdos no Brasil.

Segundo Quadros (1997, p.22), afirma “o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos”. A referida proposta surge após a publicação do linguista norteamericano William Stokoe, na década de 60, ao comprovar a legitimidade da língua de sinais com uma língua tal qual a língua oral. O oralismo defende que o aluno surdo deve aprender a falar e ter professores ouvintes para treiná-los, focando apenas na fala, deixando em segundo plano o ensino de atividades das outras áreas do conhecimento. Nesse caso, essa concepção não considera a presença do intérprete da língua de sinais nas escolas regulares. Profissional cuja competência é a tradução e interpretação de uma determinada língua de sinais para uma língua falada, que é considerado indispensável para a comunicação do surdo. Afim de oralizar os surdos havia a prática de algumas técnicas utilizada nesta perspectiva: o treinamento auditivo, a leitura orafacial e o desenvolvimento da fala.

Na comunicação total a visão se difere do oralismo. O surgimento desta ocorre em 1968 entorno da concepção de que a utilização de todas as formas de comunicação possibilitava a educação dos surdos, acreditando-se que a comunicação e não apenas a língua, deve ser privilegiada. Nesta concepção o aprendizado da língua oral não leva a criança surda a um desenvolvimento pleno. A presente corrente filosófica defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar das pessoas surdas. Ainda em relação a Comunicação Total, conforme Cavalcanti (2014, p. 109) é recomendado o uso inadequado da língua de sinais ao utilizar simultaneamente o código manual e a língua oral. Esta modalidade é denominada Bimodalismo.

O Bilinguismo, de acordo com Lopes (2011), é uma concepção que

[..] entende que a língua de sinais, por ser a primeira língua dos surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível. O português, como língua majoritária – ensinada, de preferência, em sua modalidade escrita, deve ser a segunda língua aprendida pelo surdo. (LOPES 2011, p. 65).

Na referida citação a autora explicita que nesta modalidade de ensino a pessoa surda tem a língua de sinais como prioritária, enquanto a língua oral, neste caso a Língua Portuguesa, como secundária na modalidade escrita. A concepção de educação Bilíngue apresentada considera a Língua Brasileira de Sinais - Libras como natural às crianças que possui surdez, sendo esta língua primordial no processo de ensino e aprendizagem deste público. Já a segunda língua para os surdos precisa considerar que sua aprendizagem ocorrerá a partir da ortografia, de uma determinada língua oral, com auxílio de imagens contextualizadas com a palavra escrita.

Para Skliar (2013), no que diz respeito ao ensino bilíngue é preciso consistência política que contemple e atue, discutindo a diferença entre surdos e ouvintes representados na forma de poder e saber. Uma política bilíngue garanta aos surdos o acesso a uma escola pública bilíngue para comunidade surda, espalhados nos Estados brasileiros.

Diante dos modelos educacionais apresentado podemos afirmar que o Bilinguismo é proposta que respeita a pessoa surda integralmente: na língua, identidade e cultura. A defesa do bilinguismo passa pela compreensão da língua de sinais e de sua representação para os surdos. Assim, o respectivo modelo representa a valorização do surdo, uma vez que permite que sejam ouvidos e representados, o que nos instiga compreender a identidade e cultura surda no contexto escolar.

2.2 Respeito à identidade e cultura surda no espaço escolar

Um indivíduo é considerado surdo quando há perda total ou parcial da audição e está pode surgir, em geral, de forma congênita ou adquirida. O surdo vivencia um espaço visual-gestual onde seu cognitivo depende de um modo totalmente visual. É importante destacar que pertencemos a uma sociedade letrada, e que é de suma importância o domínio de um código linguístico para estabelecer a comunicação, seja socialmente, no processo de aprendizagem, dentre outras

situações, sendo indispensável à leitura e a compreensão do mundo.

O fonoaudiólogo e professor Dr. Carlos Bernardo Skliar realiza pesquisa com temas relacionados aos surdos. Neste campo possui importantes contribuições na discussão sobre a identidade e cultura surda. Segundo Skliar (2011) a cultura surda, assim como a de ouvinte é determinada por um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço:

O propósito do movimento surdo é rever as forças implícitas nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo.(SKLIAR 2011, p.70).

Os indivíduos surdos têm lutado pelo o respeito e pela a igualdade de seus direitos à vida, à cultura, à política, juntamente com o apoio da comunidade ouvinte. A comunidade surda é uma forma para que mais pessoas surdas reflitam sob a importância desta caminhada política. Para Skliar (Idem), a identidade é algo em questão, em construção que pode frequentemente ser transformado ou simplesmente estar em movimento empurrando assim o sujeito em diferentes posições.

Ainda segundo Skliar a identidade surda possui múltiplas categorias, que podem ser definidas conforme o quadro:

Identidade Flutuante	Estão presentes onde os surdos vivem, e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes.
Identidade Incompleta	Surdos que vivem uma ideologia ouvinte na tentativa de uma reprodução da identidade dominante (ouvinte).
Identidade em Transição	A passagem do mundo ouvinte, com representação da identidade ouvinte para a identidade surda no contexto mais visual.
Identidade Híbrida	São surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos. Estes terão presentes às duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral.

Identidade Surda	Fazem uso da experiência visual dentro de um espaço cultural diverso. A identidade política surda.
------------------	--

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011

Compreendemos que as diferentes identidades apresentadas pelos surdos demonstram a multiplicidade deste grupo quanto às experiências, dificuldades no cotidiano seja no ambiente familiar, escolar e outros espaços sociais. As semelhanças entre seus pares proporcionam o fortalecimento da sua identidade em alguma das categorias apresentadas no quadro.

A identidade é realizada no espaço das relações e estar sempre em construção. Para Perlin (1998, p.53), “[...] a identidade cultural é um conjunto de características que definem um grupo e que incidem na construção do sujeito, sejam elas as que identificam ou as que excluem”. Dessa forma, a aquisição da língua se torna fundamental, no caso a de sinais para o surdo, porque (re)constituirá e desenvolverá sua identidade surda. A autora compreende que “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (PERLIN, 1998, p.52). A constituição da identidade se dar pelos diversos papéis sociais e está ligada a presença de uma língua que constrói a subjetividade.

Nessa direção, o espaço escolar deve dispor de oportunidades de aprendizagem para o aluno surdo e se isso não acontece, conseqüentemente, existirá apenas uma “falsa” inclusão que não atende a identidade e cultura do aluno surdo.

A inclusão dos alunos surdos ainda se expressa como fato novo para a maioria dos professores e os demais profissionais da educação, sendo um grande desafio.

Para Perlin e Miranda (2011),

A formação de surdos seria melhor se os professores realmente entendessem de cultura surda e da facilidade do surdo adquirir conhecimento através dessa cultura, e igualmente se a escola admitisse no currículo os aspectos culturais surdos. (PERLIN E MIRANDA 2011, p.105).

As autoras pressupõem que deve haver uma formação sólida e específica do professor que atua com alunos surdos. Uma formação complementar, sobretudo, que valorize a Libras e o (re)conhecimento da cultura surda em todas as suas especificidades. É preciso compreender que a cultura surda está sendo incluída na sala de aula, o que requer por parte da comunidade escolar, principalmente dos professores o conhecimento das necessidades educativas deste grupo.

O anseio dos discentes surdos é que o corpo docente da escola regular esteja preparado para recebê-los com práticas metodológicas que considere as suas especificidades linguísticas na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa. A respeito da formação docente em relação ao Atendimento Educacional Especializado, temática deste trabalho que o subtópico a seguir se propõe discutir.

2.3 Formação docente no AEE no atendimento à criança surda

A crescente inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é uma conquista recente amparada pelas Políticas Inclusivas que rege o sistema educacional do país. Contudo, é preocupante os discursos presentes no diálogo entre os educadores sobre a falta de preparo no atendimento às necessidades desses estudantes, justificado pelas exigências direcionadas, de forma individual, a organização metodológica do ensino. Nesse contexto o Atendimento Educacional Especializado se configura como a concretização Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008, no qual assegura o serviço de acompanhamento no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes com deficiência matriculados na escola regular.

A respectiva normativa informa que o AEE tem a função de “identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.8). Contudo o serviço no AEE atenderá aos objetivos propostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação

inclusiva se o profissional responsável pelo mesmo receber a devida formação, conforme o público alvo atendido.

A mesma Política (BRASIL, 2008), específica a formação de professores para atuação no atendimento especializado.

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. 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. (BRASIL, 2008).

No referido documento consta a necessidade do professor que atua no AEE deve possuir formação no magistério para docência e conhecimentos específicos relacionados às necessidades educacionais público atendido. No que diz respeito a responsabilidade de promover a formação o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece o apoio técnico e financeiro da União “para a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011, art. 5º). Ou seja, a União através do Ministério da Educação deve repassar recursos financeiros às Secretarias de Educação Especial das três instâncias governamentais (União, Estado e Município) e planejar ações, com curso, especialização junto aos respectivos profissionais. A Educação a Distância (EaD) tem sido uma via muito utilizada não somente para o profissional no AEE, mas para a formação dos docentes em geral.

Conforme Carvalho (1999),

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes. (CARVALHO 1999, p.52).

Desse modo, para se conquistar a inclusão são indicadas pelo autor algumas atitudes, como a formação dos professores, um atendimento especializado e mudanças no currículo, quando houver necessidades.

A escola deve ser um espaço para atender a todos independente das suas singularidades e o professor do AEE deve ter um olhar diferenciado para que possa lidar com essa diversidade. Para Mantoan (2009, p. 92), “a formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas” (p.92). Identificar, elaborar, produzir, organizar, executar, acompanhar e avaliar são algumas das funções que regem a atuação do professor encarregado do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além dessas funções, compete a este profissional elaborar e executar o plano de AEE, elaborar e prever os efeitos de um planejamento prévio.

Nesse sentido, se torna fundamental ao professor uma consciência sobre a necessidade de aperfeiçoar seu exercício. Pois, segundo Mantoan (2006), é preciso

[...] possibilitar-lhes a disseminação de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, pela elaboração de referenciais teórico- práticos sobre a aprendizagem e o ensino dessa população e pela construção de referenciais de ação político-administrativo com vistas a de fato, garantir educação para todos. (MANTOAN 2006, p. 68).

Desse modo, a formação continuada do professor deve proporcionar um crescimento pessoal e profissional para assim contribuir e atender as necessidades prescritas pelo atendimento educacional especializado.

A formação docente para atuação no AEE precisa instrumentalizar o professor para possa realizar as várias atividades que exigem conhecimento específico. São diversas as ações que deve desempenhar dentro da especificidade de cada discentes. Ao comprometer-se com o processo de emancipação humana da

pessoa com deficiência, o docente precisa ter conhecimento acerca do processo de desenvolvimento humano, compreender o sujeito com deficiência sob uma perspectiva que supere a visão clínica e ter o domínio do processo de ensino dos conteúdos escolares, de modo que possa propor ao aluno mediações, com encaminhamentos metodológicos diferenciados.

CAPÍTULO III

DOS OBJETIVOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA

No atual contexto educacional o acesso e permanência do discente surdo na Educação Básica é um desafio. Dentre as políticas inclusivas para promoção da inclusão das pessoas surdas e preparação do corpo docente, como foi apresentado no primeiro capítulo, se encontra a Lei nº 10.098 de 2000, conhecida com a Lei da Acessibilidade e o Decreto nº 5.626/2005 no qual regulamenta a Libras como a língua natural de comunicação a comunidade surda no Brasil sendo obrigatório o ensino da língua de sinais no curso de formação docente, tais como magistério e as licenciaturas, bem como, cursos na área da saúde somadas as orientações de como deve ser ofertado a educação para discentes surdos.

Como Santos (2011, p.46) afirma, “[...] o direito à educação, necessariamente, implica reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na formação do indivíduo para uma melhor qualificação profissional, contudo, estes ainda se deparam com ambiente despreparado, excludente”.

Baseado nestes princípios e nas reflexões realizadas anteriormente, retomase a problemática deste trabalho com seguinte questionamento: Quais os desafios e possibilidades na formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado à criança surda na escola Municipal Nila Ferreira em Fagundes - PB?

Nesse sentido, buscou-se analisar a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado a crianças surdas na Escola Municipal Nila Ferreira, em Fagundes – PB. Diante do exposto, compreende-se que a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado necessita de atenção por parte do órgão responsável que subsidia a sala de recursos multifuncionais, pois trata-se de estudantes com especificidades linguísticas que exigirá do professor uma formação direcionada. Nessa perspectiva, o poder público precisa compreender os desafios desse profissional e sensibilizar-se a respeito da preparação contínua do docente que atua no AEE junto a criança surda.

As razões que motivaram a escolha desta temática ocorreram durante os estudos do componente curricular Libras, neste Curso de Pedagogia. Dentre os conteúdos trabalhados compreendemos como ocorre a educação da pessoa surda. Despertou, assim, a curiosidade de compreender de que modo é realizado o AEE com as pessoas surdas numa escola pública de ensino regular.

A temática proposta neste trabalho suscita reflexões sobre o acesso e permanência da criança surda nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com foco na formação dos professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado deste público. E, assim, perceber os anseios do profissional ao realizar o atendimento à criança surda, sensibilizando-o sobre as competências que lhes são exigidas quando se trata da educação de pessoas com surdez, conforme a obrigatoriedade e a orientação das políticas inclusivas que amparam as pessoas com deficiência auditiva.

Esta etapa do estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, em que procura-se o aprofundamento de uma realidade específica para captar explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade. A presente pesquisa é de cunho qualitativo por se preocupar com aspectos da realidade social, que conforme Minayo (2001, p.14), este tipo de pesquisa trabalha seus significados, valores, atitudes nas relações no qual o sujeito está inserido. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada por possibilitar que a aplicação ocorra em todos os segmentos da população, assim como permite a entrevistadora flexibilidade na formulação das questões.

No processo de ensino e aprendizagem do discente com deficiência, especificamente, a criança surda, faz-se necessário compreender os procedimentos que envolvem a educação deste indivíduo. Assim, para compreender tal processo teve-se como sujeito envolvido na pesquisa a professora do Atendimento Educacional Especializado- AEE. Primeiramente, foi solicitado da gestora escolar a autorização para realização da pesquisa com a professora da sala de recursos. À professora do AEE foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento este que esclarece o objetivo da pesquisa, autoriza

o uso das informações prestadas e compromete o pesquisador quanto ao sigilo do nome do participante da pesquisa.

Cabe ressaltar que a entrevistada autorizou a publicação das declarações neste trabalho, conforme termo nos apêndices, mas, ainda assim, omitiremos sua identidade, a fim de preservá-la. No apêndice “A” dispomos do TCL e no apêndice “B” do roteiro/questionário utilizado na entrevista.

3.1 Apresentação dos resultados

3.1.1 Caracterização do campo de pesquisa

Nesta pesquisa, o *locus* foi a Escola Municipal Nila Ferreira, pertencente a rede municipal de ensino da cidade de Fagundes - PB. A escolha da referida instituição de ensino teve por critério ser a escola pólo da rede municipal que possui sala de recursos multifuncionais e realiza o Atendimento Educacional Especializado.

Sobre o Município de Fagundes-PB, o mesmo possui a extensão territorial de 189, 026 km², localizada na mesorregião do Agreste Paraibano, à 120 km da capital João Pessoa, no Estado da Paraíba. Com população, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016), de 11.345 habitantes que residem na zona rural e urbana. O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, medido através dos indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita) deste município no ano de 2010 é de 0,560, ainda considerado relativamente baixo, se comparado a capital João Pessoa, que é de 0,763. A cidade de Fagundes se destaca pelo seu principal ponto turístico, a Pedra de Santo Antônio, que recebe um número elevado de visitantes de todas as partes do país no mês de junho.

Quanto ao sistema educacional, às redes e níveis de ensino da Educação Básica, os dados do IBGE (2016) indicam os seguintes números:

REDE DE ENSINO	PRÉ- ESCOLA	FUNDAMENTAL	MÉDIO
PRIVADA	2	2	0
MUNICIPAL	32	37	0
ESTADUAL	0	2	1
TOTAL	34	41	1

Fonte: IBGE (2016)

Das escolas citadas acima, cinco (05) ofertam, exclusivamente, o ensino fundamental, e trinta e duas (32) ofertam ambos os ensinos, infantil e fundamental entre as áreas urbanas e rurais.

Quanto à situação socioeconômica dos estudantes que frequentam as escolas municipais, a maior parcela deste público recebe auxílio do Governo Federal do Programa Bolsa Família. Outras famílias têm sua renda oriunda de atividades desenvolvidas na cidade, na agricultura, na construção civil e no serviço público.

No que se refere a Escola Municipal Nila Ferreira, campo empírico deste trabalho, apresenta estrutura física composta por dez salas de aula, uma sala de reunião que funciona como sala dos professores, uma secretaria, uma sala da gestão e dentro um banheiro para os professores, uma sala de recursos multifuncional no qual ocorre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, três banheiros localizados na parte central da escola sendo um masculino e outro feminino, um laboratório de informática, uma cozinha, uma área pequena para recreação, ao lado da escola ainda existe uma quadra poliesportiva. Em relação aos recursos de acessibilidade observa-se que existe uma cadeira para o aluno com deficiência física.

Quando a acessibilidade arquitetônica, a escola possui apenas rampas de acesso na entrada da instituição e no banheiro próximo a sala de recursos multifuncional. Nas informações prestadas na secretaria escolar a mesma possui alguns recursos (como barras de apoio) que aguarda licitação para serem fixadas.

A respectiva instituição de ensino oferece no turno da manhã a Educação

Infantil (turmas do Pré I e Pré II), o Ensino Fundamental I (turmas do 1º ao 5º ano) e no turno vespertino o Ensino Fundamental II (turmas do 6º ao 9º ano), no total de trezentos e noventa e quatro (394) discentes regularmente matriculados. Desse quantitativo, dezesseis alunos possuem deficiência os quais recebem os serviços do AEE na escola no contraturno da sala regular.

Quanto aos recursos humanos, à referida instituição dispõe de uma gestora, uma adjunta e uma secretária. A equipe pedagógica é composta por duas coordenadoras, sendo uma responsável por acompanhar a Educação Infantil e a outra o Ensino Fundamental. Já o corpo docente, é formado por quinze professores distribuídos nas turmas e uma professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

O planejamento pedagógico com os docentes ocorrem bimestralmente, de forma coletiva e individual, sendo organizado por etapa de ensino, ou seja, os planejamentos com docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, e do Ensino Fundamental II são realizados separadamente, acompanhado pelas coordenadoras pedagógicas, seguindo o eixo temático presente no projeto para o bimestre letivo.

As informações aqui descritas foram obtidas através de documentos autorizados pela gestão, tanto o Projeto Político Pedagógico - PPP do ano letivo 2016, quanto os dados atualizados sobre o quantitativo de matrículas disponíveis na secretaria da escola.

3.1.2 A voz da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE

Com base nas informações prestadas através do roteiro/questionário semiestruturado, no bloco de identificação, constatamos que professora entrevistada possui 32 anos de idade, é Licenciada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Curso de Libras Básico. Atua no AEE acinco anos no horário de expediente são os turnos manhã e tarde. Nesta pesquisa, a professora

receberá o nome fictício de “LÍGIA” como forma de preservar sua identidade.

Conforme declaração expressa pela entrevistada sobre o conhecimento das Políticas Públicas Inclusivas de acesso e permanência do estudante com deficiência no ensino regular (2.1) a mesma respondeu que tem conhecimento e afirmou conhecer “*A LDB que garante as vagas em turmas regulares de ensino para alunos com necessidades especiais*” (Fala de LÍGIA).

Como apresenta-se no primeiro capítulo deste estudo, o Brasil dispõe, na sua legislação, de Políticas Inclusivas que estabelecem o acesso e permanência da pessoa com deficiência nas modalidades e etapas no sistema de ensino no país. Conquistas estas que teve início anterior a década de 90, como é possível observar na Constituição Federal de 1988, na qual discorre que as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais têm direitos explícitos, conforme o exposto no artigo 206, inciso I, em que fica estabelecido “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (CF, 1988, Art. 206). Já no Artigo 208, fica garantida a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Observa-se na resposta de LÍGIA o desconhecimento sobre outros aparatos legislativos, para além da LDBEN/1996, que asseguram o acesso e permanência dos discentes com deficiência na rede pública de ensino.

Quando questionada se a escola em que trabalha oferece algum espaço de discussão/debate da Política Pública Inclusiva que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE (2.2), a mesma responde de forma negativa. Em seguida, lhe foi perguntado a respeito do seu conhecimento relacionado às Políticas Inclusivas voltadas a educação da pessoa surda (2.3), a resposta foi afirmativa, contudo, não soube informar quais.

A política em torno do AEE se faz presente no Capítulo V, Artigo 58, parágrafo 2º da LDBEN nº 9.394/1996, o qual discorre 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.” (BRASIL, 1996, Art. 58). Já a Resolução

nº 4/2009 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica, orienta através de diretrizes para o serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Em diferentes décadas, importantes políticas foram instituídas com objetivo de criar mecanismos para que os estudantes com qualquer tipo de deficiência sejam assistidos, desde o ingresso a conclusão dos estudos.

Conquistas estas da sociedade civil, dos familiares, instituições sociais e profissionais da área educacional que buscam e continuamente lutam para que o direito ao acesso e permanência das pessoas com deficiência seja garantido na forma de legislação no país. À instituição escolar cabe não só o papel de oferecer o serviço, mas de oportunizar espaços de discussões junto ao profissional que realiza o respectivo atendimento, acompanhando as ações realizadas ao público atendido, familiares e corpo docente, além do compromisso de viabilizar juntos aos órgãos competentes a formação continuada ao docente do AEE.

Na questão seguinte, sobre as Políticas Inclusivas voltadas a educação da pessoa surda, retoma o desconhecimento por parte da entrevistada. Aspecto este preocupante por se tratar de uma categoria de deficiência detentora de identidades, culturas e língua distintos. As identidades surdas são produzidas e constantemente redefinidas pelo contexto histórico e pelas relações de poder que se estabelecem nas sociedades. Como diz Perlin (1998, p. 54), “essas culturas apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas, elas são visuais, elas traduzem-se de forma visual, traduzem-se por meio da língua de sinais”. Então a Língua de sinais expressa a cultura da comunidade surda.

Para Quadros (2006, p.14), tais culturas “são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constituem a partir dos próprios surdos”.

Sobre as Políticas Linguísticas relacionadas à pessoa surda, destaca-se a Lei nº 10.436/2002 que oficializa a Libras como a língua da comunidade surda brasileira; bem como o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Libras, além de

informar os direitos da pessoa surda e com deficiência auditiva nas áreas da saúde e educação; e a Recém-aprovada Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência de nº 13.146/2015, que garante, no Capítulo IV, o direito à educação e no Artigo 28 discorre sobre a educação bilíngue para surdos em escola bilíngue e escola inclusiva.

As informações apresentadas pelas pesquisadoras, especialistas na área linguística, GladisPerlin (1998) e RoniceQuadros(2006), permitem reafirmar que o conhecimento em torno das Políticas Inclusivas para educação dos discentes surdos são fundamentais para atuação dos profissionais que atuam com este público, por trazer informações a respeito de direitos, da formação e de recursos necessários ao processo de ensino e aprendizagem para pessoa surda na escola pública regular.

Quando questionada sobre o público que recebe o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nila Ferreira (3.1), a professora LÍGIA destacou que são dois estudantes com deficiência física, três com paralisia cerebral, seis com síndrome de Down e cinco surdos, totalizando dezesseis discentes com deficiência que recebem os serviços. Sobre os discentes surdos, especificamente, a professora LÍGIA informou que estão na faixa etária entre 8 a 15 anos e que estão matriculados nas turmas do 3º ao 5º ano.

Como já destacado neste estudo, o Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade complementar ou suplementar à formação do aluno e não uma substituição à escolarização. A legislação garante ainda que os alunos que necessitam desse atendimento devem ter duas matrículas, à do ensino regular e a do Atendimento Educacional Especializado, onde o aluno será atendido no turno contrário. Entretanto, esse atendimento tem finalidades próprias da educação especial e não pode ser confundido com reforço escolar. O AEE tem o papel de promover ações concretas que assegurem uma educação de qualidade, na diferença e com equidade de direito, assim como os demais educandos sem deficiência.

Foi perguntado a professora entrevistada se os alunos surdos recebem o atendimento igual aos demais discentes atendidos ou se criança surda recebe o

atendimento diferente aos demais discentes atendidos (3.2). LÍGIA afirmou que a criança surda recebe o atendimento diferente aos demais discentes atendidos. O aluno surdo no Atendimento Educacional Especializado, como prevê a legislação, exige do docente o reconhecimento das necessidades individuais para metodologias de ensino ajustadas à condição de aprendizagem do discente surdo, então, o aluno surdo deve receber o atendimento diferente aos demais discentes atendidos, tendo em vista suas necessidades educativas específicas. Além disso, é indispensável ao atendimento do surdo um espaço que proporcione a interação entre os demais grupos nas atividades, com uma didática flexível e um conteúdo que se adeque a todos.

O professor do AEE ao realizar o atendimento ao discente surdo deve viabilizar momentos de aprendizagem na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, o que pressupõe que o docente responsável pelo atendimento precisa conhecer a Libras e dispor de outros profissionais da área que assim possam fazer a interlocução neste processo. Caso o professor desconheça a Língua de Sinais e não tenha o suporte de outro profissional com formação na área comprometerá a comunicação e a aprendizagem junto ao discente surdo, uma vez que sendo surdo usuário da Libras, exigirá profissionais com formação especializada na perspectiva de atender às necessidades educacionais dos mesmos.

É preciso atentar que o acesso e permanência do discente surdo na escola regular é um assunto que evidencia limitações e adversidades no sistema educacional vigente. O processo educacional deste grupo, numa perspectiva inclusiva, deve considerar as experiências visuais deste público, uma vez que tais experiências não acontecem da mesma forma que a dos ouvintes, em virtude do surdos elegerem o canal visual, enquanto os ouvintes a parte auditiva.

Ainda foi questionado a respeito dos recursos pedagógicos adaptados disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais (3.3). Dentre as alternativas disponíveis, a professora LÍGIA respondeu que os recursos pedagógicos adaptados disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais são jogos, livros em libras, materiais visuais como dicionário, alguns materiais concretos, que atende

parcialmente as necessidades dos discentes surdos.

Os recursos pedagógicos adaptados no AEE são ferramentas de grande relevância durante a realização dos atendimentos junto ao estudante com deficiência, pois ampliam as possibilidades do trabalho pedagógico do docente e podem favorecer a redução das limitações do aluno, quando utilizados de modo consciente, estratégico e lúdico à favor das necessidades do discente. A adaptação dos recursos pedagógicos deve ser conduzida conforme a particularidade (deficiência) do aluno ou da necessidade educacional buscando atingir os objetivos do conteúdo aplicados.

No Decreto nº 7.611/2011, em seu Artigo 3, são apresentados os objetivos do AEE, dentre eles temos “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011). Estar entre as atribuições do professor do AEE a adaptação e desenvolvimento de situações pedagógicas, ele deve ser responsável por mediar e encorajar a construção de conhecimentos se apropriando de materiais e recursos didáticos pedagógicos específicos para que, através das estratégias de ensino, o discente surdo possa construir uma aprendizagem significativa.

No tocante a realização do serviço do AEE à pessoa surda é necessário recursos didáticos pedagógicos na Libras e na Língua Portuguesa, tais como jogos, álbum seriado, softwares, caixa com imagens, fichas com sinais e gravuras, dentre outros recursos que colaborem e possibilitem o acesso ao conhecimento. Neste entendimento, se percebe que, o trabalho com a pessoa surda na sala de recursos multifuncionais requer materiais pedagógicos bilíngues.

Em relação a presença do profissional Tradutor Intérprete da Libras (TILS) durante o atendimento a criança surda no AEE (3.4), a professora LÍGIA afirmou que existe tal profissional. Como vimos no capítulo II deste estudo, para os alunos surdos, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, indica sobre o AEE, que este deve acontecer “[...] mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de

Sinais” (SEESP/MEC, 2011, p.12).

Em concordância com a presente política, Alves, Ferreira e Damázio (2010), acrescenta que o AEE deve considerar três momentos didático-pedagógicos: AEE de Libras, AEE em Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa, para que venham atender os estudantes surdos no ensino da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

É importante destacar a presença do TILS no AEE da pessoa surda, cuja competência lhe permite a realização da tradução e interpretação entre línguas distintas, neste caso, entre uma língua de sinais e o português. Sua participação dentro do serviço do AEE deve ocorrer em forma de parceria e, assim, promover a inclusão da pessoa surda e o respeito a sua língua natural neste espaço.

Em seguida, a entrevistada foi questionada a respeito do profissional Instrutor de Libras (professor surdo), se este acompanha a criança surda no AEE (3.5). Em resposta a professora afirmou não existir o respectivo profissional.

Aprender Libras é um direito destinado às pessoas com surdez, reconhecido pela Lei nº 10.436/2002 e que deve ser ofertado nos sistemas públicos de ensino. É importante ressaltar que para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, as escolas devem dispor de profissionais habilitados, preferencialmente, um surdo. Assim como já destacado no Capítulo II, por Alves, Ferreira e Damázio (2010), recomenda-se para o aluno surdo no AEE de Libras, um profissional surdo, professor/instrutor de libras ou intérprete.

A presença do instrutor surdo adulto torna-se importante no processo educativo dos discentes surdos, pois quando ele entra em contato cotidianamente com outros da mesma comunidade cultural, favorecem a formação identitária, como também o desenvolvimento linguístico. Diante disso, torna-se essencial que o professor que atua junto a pessoa surda no Atendimento Educacional Especializado tenha uma formação sólida e possível fluência na Libras.

Sobre a organização do planejamento das atividades no AEE das pessoas surdas (3.6), a entrevistada respondeu: *“São organizadas por mim, sem ajuda de orientadores. O planejamento é feito de acordo com a deficiência do aluno, com*

atividades individualizadas em libras, por que tem alunos surdos que apresentam outras deficiências” (Fala de LÍGIA).

Conforme Alves, Damázio e Ferreira (2010), o planejamento do AEE é responsabilidade do professor que realiza atendimento e deve seguir o cumprimento de certas etapas, dentre elas: a conexão entre os professores do ensino regular, acolhimento do aluno, preparação do ambiente e dos recursos didáticos apropriados para o atendimento, avaliação inicial, avaliação da aprendizagem e estudos de termos científicos sobre a Libras.

Observa-se na resposta da entrevistada a ausência de orientação na construção do plano de atendimento, apoio este que deveria estar disponibilizado pelo setor que responde pela Educação Especial no Município. Organizar atividades específicas direcionadas a pessoa surda exige competência linguística, ou seja, conhecimento na Língua de Sinais e de seus aspectos gramaticais. Para assim, propor, dentro das etapas, o que lhe é exigido: a participação e envolvimento da pessoa surda durante todo atendimento.

O questionamento seguinte foi direcionado a atuação docente do AEE e o acompanhamento da equipe pedagógica da escola (3.7). LÍGIA afirmou não ter recebido acompanhamento da equipe pedagógica da escola. Segundo a entrevistada, não há na escola e na Secretaria de Educação do Município nenhum suporte pedagógico ou setor responsável pelo AEE. Dessa forma, retoma-se a Nota Técnica da Seesp - MEC nº 11/2010, na qual informa sobre a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE. É de competência das instituições de ensino

Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para **promover a formação dos professores**, (grifo nosso) o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o **desenvolvimento de estratégias pedagógicas**; (grifo nosso) (BRASIL, 2010)

As ações elencadas, principalmente as destacadas, pressupõem que a escola precisa buscar formação para o docente do AEE, e que a equipe pedagógica deve viabilizar, junto a este profissional, estratégias pedagógicas capazes de

atender às necessidades do discente que recebe o atendimento.

A fala da professora LÍGIA evidencia uma lacuna no que se refere ao acompanhamento, ou seja, um suporte técnico que este profissional necessita acerca de conhecimentos específicos sobre o que e como planejar, e sobre a produção de material para cada deficiência. Cada discente com deficiência é único, exige do profissional habilidade para adaptar, flexibilizar atividades propostas no AEE que atendam as necessidades dos discentes.

LÍGIA também foi questionada sobre a formação para atuar no AEE.(4.1). A professora afirmou que não recebeu nenhuma formação para atuar no AEE. Entretanto, dentre as metas traçadas no Plano Municipal de Educação (PME), está previsto a formação continuada para os professores que atendem alunos com necessidades educacionais específicas. Contudo, a professora LÍGIA declara que a Secretaria de Educação do Município não realizou formação nesses últimos dois anos, desde que o PME foi aprovado no ano de 2015.

Assim, podemos perceber o distanciamento entre o proposto no documento legal e a realidade vivenciada pela professora. É importante salientar que, sendo um plano decenal, há possibilidade da respectiva formação ocorrer nos anos seguintes desde que as instituições de ensino, através de sua representação no conselho escolar, exijam da Secretaria de Educação Municipal a realização de formações para os docentes do AEE, conforme prevê o PME.

Conforme Mantoan (2006), os sistemas de ensino devem estar

[...] comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN 2006, p.57).

De acordo com a referida autora, e também o exposto no segundo capítulo deste trabalho, os profissionais que trabalham na perspectiva da inclusão devem receber através dos sistemas de ensino uma formação contínua. Entretanto, esta formação não vai trazer uma resposta pronta, nem eliminar as dificuldades

enfrentadas em sala de aula. Mas, sobretudo, ela poderá mudar o olhar do docente sobre o seu aluno, proporcionando o acesso ao conhecimento sobre as especificidades de cada discente, oferecendo ao professor uma oportunidade de entender as necessidades que o aluno possa ter, para a partir desse conhecimento saber que tipo de apoio é necessário e ou onde buscá-lo.

O Decreto nº 7.611/2011, sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, especifica em seu Artigo 5, ser competência do MEC

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - **formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;** (grifo nosso) [...] (BRASIL, 2011).

Em regime de colaboração a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão promover a formação continuada dos professores assegurando o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial. Se o MEC possui tamanho compromisso com os profissionais do AEE e os discentes atendidos, nos questionamos: por que a formação não chega às escolas que oferecem os serviços?

Schlünzen, Rinaldi e Santos(2011, p.155) afirmam que a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva orienta que na formação do professor para atuar junto ao discente surdo precisa contemplar curso de Libras, bem como a presença do profissional instrutor de Libras, para que assim seja trabalhado conteúdos tanto na Língua de Sinais quanto na Língua Portuguesa.

Também foi questionado à professora LÍGIA sobre a participação em curso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (4.2), ela afirmou que participou de um curso oferecido pela Escola de Audiocomunicação de Campina Grande - EDAC, durante dois anos. A informação prestada permite destacar que LÍGIA possui conhecimento básico na Língua de Sinais.

O domínio na Língua Brasileira de Sinais, pelo professor, é de suma importância por envolver questões culturais e de identidade surda, que se efetivam

no uso da Libras na comunicação, interação entre professor/aluno, comunidade escolar/aluno e sobretudo no desenvolvimento da aprendizagem deste na escolar regular e no serviço do AEE.

Por último, foi pedido a LÍGIA que ela listasse SEUS principais DESAFIOS enquanto docente do AEE no atendimento a criança surda (5.1). Sua lista foi, assim, composta:

Falta de recursos e materiais visuais em libras; A questão da própria capacitação em si, por que se não tiver conhecimento fica difícil fazer um bom planejamento/trabalho né; Falta de intérprete com conhecimentos para ajudar; Falta de instrutor surdo para criar atividades específicas em libras.(Fala de LÍGIA)

Percebe-se em sua fala uma série de limitações e problemas, questões que se tornam um grande desafio na busca por serviços de qualidade no sistema educacional para criança surda. Como problematizado no capítulo anterior, o espaço escolar deve dispor de oportunidades de aprendizagem à pessoa surda, caso não ocorra o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional da pessoa surda estará comprometido.

Mesmo diante de tantos desafios, na formação e na atuação profissional do docente do AEE, é possível vislumbrar as possibilidades e mudanças dessa realidade. Aqui, são sugeridas algumas contribuições em torno da formação deste profissional: curso de Libras nos módulos posterior ao básico, curso de capacitação ofertados por universidades públicas nas modalidades presencial e a distância, congressos e eventos científicos acadêmico com temas relacionados à inclusão, surdez e Libras, participação em grupos de estudos relacionados à educação das pessoas surdas. É válido destacar que o professor do AEE possui um importante papel no processo de desenvolvimento dos discentes usuários deste serviço. Ao mesmo compete a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, em especial a pessoa surda, por isso a necessidade de capacitar-se continuamente.

Assim, os dados apresentados neste capítulo evidenciam que nem tudo que está posto na Legislação e nos documentos de orientação para o funcionamento do AEE se efetiva. É nítido perceber o quanto os desafios comprometem a qualidade no

atendimento. À instituição de ensino compete o papel de buscar junto às instâncias responsáveis, neste caso do setor responsável pela Educação Especial na Secretaria de Educação Municipal, cursos de formação contínua de médio e longo prazo para os docentes do AEE. O apoio e acompanhamento da equipe pedagógica são fundamentais, não apenas nos encaminhamentos, mas nas orientações, produção de material, discussão e sugestões para melhoria dos serviços e na interlocução com o público atendido, pais ou responsáveis e a professora regentes da sala regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado é uma conquista de direito da pessoa com deficiência. Conforme Santos (2013), este serviço cabe enquanto espaço de promoção das condições de acesso, participação plena e aprendizagem no ensino regular. A proposta do AEE, de acordo com as Políticas Inclusivas já apresentadas, objetiva também fomentar a produção e uso de recursos didático-pedagógicos que desfaçam as barreiras epistemológicas do estudante com deficiência, assegurando a continuidade de seus estudos nos demais níveis e etapas de ensino.

Através da presente produção é possível compreender que o discente surdo, em épocas passadas foi rejeitado e até privado do meio social e, sobretudo do âmbito escolar, nas últimas décadas conquistou seu espaço, por meio de documentos legais, o direito de participar da comunidade escolar e de todos os espaços sociais sem qualquer prática discriminatória. Entretanto, percebe-se que apesar da criação de diversas leis e decretos que garantem a inclusão dos discentes surdos e o acesso ao serviço do AEE, na prática, o cumprimento dessa normatização é comprometida.

No que diz respeito a inclusão da pessoa surda é fundamental destacar os aspectos linguísticos que envolvem todo processo educacional deste sujeito. Sendo assim, a Língua Brasileira de Sinais deverá fazer parte do cotidiano escolar deste discente, promovendo sua inclusão nas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Desse modo, o serviço pedagógico do AEE garantido para os discentes com surdez, deve proporcionar a aprendizagem da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Ao profissional responsável por este serviço é exigido o conhecimento sobre as estratégias metodológicas necessárias ao ensino e aprendizagem deste grupo, tendo como referência a proposta de educação bilíngue.

Com base na análise da entrevista com, a professora do AEE da Escola

Municipal de Ensino Fundamental Nila Ferreira, é possível constatar uma série de limitações considerados desafios em relação ao atendimento às pessoas surdas da respectiva escola. Dentre eles, evidencia-se a falta de formação continuada para atuar no AEE, e, conseqüentemente, o despreparo desta profissional para atender, satisfatoriamente, às necessidades educacionais desses discentes surdos. Além disso, destaca-se a falta de materiais adaptados para o trabalho pedagógico com o discente surdo, e de recursos humanos, neste caso o instrutor (professor surdo) cujo o papel está relacionado ao ensino da Libras, a produção e elaboração de instrumentos linguísticos para o trabalho com a Língua de Sinais, como prevê a Lei.

Quanto às possibilidades se desdobram na busca dos responsáveis pela Educação Especial no município, na tentativa de requerer a formação específica na área da surdez, e, dessa forma, cumprir com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em vigor desde 2011. Para que através da formação continuada deste profissional sejam reconhecidas e compreendidas as particularidades das pessoas surdas, matriculadas na rede regular de ensino, proporcionando o direcionamento específico às necessidades linguísticas, pedagógicas dos mesmos e garantindo as condições básicas para uma educação emancipatória e democrática.

REFERÊNCIAS:

ALVES, C.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização das Pessoas com Surdez.** Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil.** Brasília/ DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017

_____. **A constituição federal.** Acervo Online. Brasília: Palácio do Planalto, 2015. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. **Declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/SECADI, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

CARVALHO, R.E. **O direito de ter direito**. In: Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Fundamentos da Educação dos Surdos. In: FARIA, Evangelina Maria de Brito. **Língua portuguesa e libras: teoria e prática 6**. Libras I. Unidade II. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2014, p. 88-90.

DALL' ACQUA, Maria Julia C.; BROCHADO, Sônia Maria D. **Língua brasileira de sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo**: caracterização da disciplina, Londrina: EDUEL, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

FAGUNDES. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Fagundes, 2015, p.7. Disponível em: <http://www.fagundes.pb.gov.br/jornaloficial/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20PME%20-%20LEI%20N%204232015.pdf>> Acesso em: 05 jun2017

FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Universidade FEEVALE, 2013. p. 51-71.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GURGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Brasília: Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência - AMPID, 2008. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php> Acesso em: 10 jul. 2017.

IBGE. Censo Demográfico 2016 – **Características Gerais da População**. Disponível

em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=250610&idtema=16&search=paraibafagundes|sintese-das-informacoes>> Acesso em: 29 jun. 2017.

Igualdade e diferenças na escola: Como andar no fio da navalha. In: M.T.E MANTOAN; R.G. PIETRO (orgs) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

FARIA, Evangelina. (Org.). **Libras**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

LOPES, Maura C. **Surdez e Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Maria Teresa Églér. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 16 jun. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULON, Simone Mainieri (Org.). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nídia R. L. **Surdos: qual escola?** – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

_____, Gladis. **Pesquisas sobre surdez**. Google Sites, 2016. Disponível em:

<<https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/gladis-perlin>> Acesso em: 10 jun. 2017.

POKER, Rosimar Bortolini.[et al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo : Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2013

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

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

SANTOS, Wasley de Jesus. **Ambiente de ensino-aprendizagem da libras: o AEE para alunos surdos**. Revista Virtual de Cultura Surda. ed. nº 11. Junho/2013. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2013. Disponível em: <[http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3\)%20Santos%20REVISTA%2011.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3)%20Santos%20REVISTA%2011.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2017.

SANTOS, Carlene da Penha. **Dos limites às possibilidades no universo acadêmico: a inclusão de graduandos com deficiência no Curso de Pedagogia do Campus I da UFPB**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011, p.46.

SILVA, Silvana Araújo. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. Londrina - PR: Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017.

SCHLÜZEN, Elisa; RINALDI, Renata; SANTOS, Danielle. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C.B. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. vol.1, 4ª ed. Porto Alegre/ RS: Mediação, 2013, p. 7-14.

_____, **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. [Livro eletrônico]. Campinas/ SP: Autores Associados, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=LuMwDQAAQBAJ&pg=PT34&lpg=PT34&dq=condutibilidade+%C3%B3ssea&source=bl&ots=uvHUqq2nvJ&sig=05oojKkuQEctJUZkbGWO_pbaU2o&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwid7dm_lpHVAhXFgZAKHZdUDk0Q6AEIjAA#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 10 jul. 2017.

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto**. Disponível em <[http://dmd2.webfactional.com/media%20/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media%20/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em <<http://www.unesco.org.br./>>. Acesso em: 04 abri. 2017.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre a integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. 308 f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2002.

_____, C.R; MANZINI. J. E. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE B -Roteiro de entrevista aplicado a professora do AEE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado (a): *ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) AO DISCENTE SURDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS* desenvolvida pela pesquisadora *Sylvany Ribeiro Soares*, para produção do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC da Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professora *Carlene da Penha Santos*, a quem poderei constatar/ consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail <cpenhasantos@gmail.com> e da pesquisadora *Sylvany Ribeiro* pelo e-mail <sylvanyribeiro@gmail.com>.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais busca analisar a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado a crianças surdas na rede municipal de Fagundes – PB.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação. Minha colaboração se fará de forma anônima por meio de entrevista semi-estruturada, a ser gravada, em áudio, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão pela pesquisadora.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa /pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Fagundes/PB, _____ de _____ de _____.

Sylvany Ribeiro Soares

Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA

I
ROTEIRO DE ENTREVISTA - Professor

1. Identificação:

1.1 Nome:
1.2 Sexo: Feminino (<input type="checkbox"/>) Masculino (<input type="checkbox"/>)
1.3 Idade:
1.4 Formação acadêmica:
1.5 Turno em que trabalha: Manhã (<input type="checkbox"/>) Tarde (<input type="checkbox"/>) Noite (<input type="checkbox"/>) Integral (<input type="checkbox"/>)
1.6 Tempo de atuação profissional na Sala de Recursos Multifuncional:

2. Políticas Públicas Inclusivas:

<p>2.1 Você tem conhecimento das Políticas Públicas de Inclusão sobre o acesso e permanência do estudante com deficiência no ensino regular?</p> <p>2.1.1 (<input type="checkbox"/>) Sim</p> <p>2.1.2 (<input type="checkbox"/>) Não</p> <p>2.1.3 (<input type="checkbox"/>) Caso a resposta seja afirmativa. Quais?</p>
<p>2.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nila Ferreira oferece algum espaço de discussão/debate da Política Pública Inclusiva que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado - AEE?</p> <p>2.2.1 (<input type="checkbox"/>) Sim</p> <p>2.2.2 (<input type="checkbox"/>) Não</p> <p>2.2.3 Caso a resposta seja afirmativa. Quais?</p>
<p>2.3 Você tem conhecimento das Políticas Inclusivas voltadas a educação da pessoa surda?</p> <p>2.3.1 (<input type="checkbox"/>) Sim</p> <p>2.3.2 (<input type="checkbox"/>) Não</p> <p>2.3.3 Caso a resposta seja afirmativa. Quais?</p>

3. Atendimento Educacional Especializado – AEE e a criança surda

3.1 Qual público recebe o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nila Ferreira? (Informar o quantitativo e a deficiência)

3.2 Sobre o AEE oferecido a pessoa surda:

3.2.1 () A criança surda recebe o atendimento igual aos demais discentes atendidos

3.2.2 () A criança surda recebe o atendimento diferente aos demais discentes atendidos

3.3 Sobre os recursos pedagógicos adaptados disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional:

3.3.1 () Atende às necessidades da pessoa surda

3.3.2 () Atende parcialmente as necessidades da pessoa surda

3.3.3 () Não atende as necessidades da pessoa surda

3.3.4 () Não conheço os recursos pedagógicos adaptados para pessoas surdas

3.3.5 () Não tenho conhecimento da existência de recursos pedagógicos adaptados para pessoas surdas

3.4 O profissional Tradutor Intérprete da Libras (TILS) acompanha a pessoa surda no AEE?

3.4.1 () Sim

3.4.2 () Não

3.5 O profissional Instrutor de Libras (professor surdo) acompanha a pessoa surda no AEE?

3.5.1 () Sim

3.5.2 () Não

3.6 De que modo é organizado o planejamento das atividades no AEE das pessoas surdas?

3.7 Enquanto docente do AEE você recebe acompanhamento da equipe pedagógica da escola?

3.7.1 () Sim

3.7.2 () Não

3.7.3 () Caso a resposta seja afirmativa. Como ocorre este acompanhamento?

4. Formação docente para o AEE:

4.1 Você recebeu formação para atuar no AEE?

4.1.1 () Sim

4.1.2 () Não

4.1.3 () Caso a resposta seja afirmativa. Qual?

4.2 Em relação ao AEE as pessoas surdas você participou de algum curso da Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

4.2.1 () Sim

4.2.2 () Não

4.2.3 () Caso a resposta seja afirmativa. Onde? Quanto tempo?

5.1 Liste SEUS principais DESAFIOS enquanto docente do AEE no atendimento à pessoa surda: