

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES – CELA
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

ELLEN KARINE MENDONÇA DE ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ENSINAR O ALUNO SURDO**

RIO BRANCO

2019

ELLEN KARINE MENDONÇA DE ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ENSINAR O ALUNO SURDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Acre como requisito
parcial para obtenção do título de licenciada no
Curso de Licenciatura em Letras-Libras.

Orientadora: Profa. Dra. Ademácia Lopes de
Oliveira Costa

RIO BRANCO

2019

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado para ensinar o aluno surdo. A metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos, descritiva, quanto aos procedimentos, bibliográfica e documental. Para coleta de dados recorremos a pesquisa de campo por meio da entrevista semiestruturada com cinco professores do AEE de quatro escolas localizadas no Município de Rio Branco, Estado do Acre. O aporte teórico foi baseado em autores como Mazzotta (2011), Kassar (2011), Fossi (2010), entre outros. Analisamos também as legislações pertinentes às políticas de educação inclusiva e educação de surdos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, Lei nº 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, Lei nº 13.005/2014, entre outras legislações. Os resultados evidenciam a importância da formação continuada para o atendimento do aluno surdo na sala de recursos multifuncionais, o que contribui significativamente para o ensino aprendizagem desses alunos. Além disso, podemos afirmar que o Estado tem promovido a formação continuada e os professores das salas de recursos multifuncionais têm participado com frequência. Consideramos que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional dos professores que fazem o atendimento educacional especializado para alunos surdos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Formação Docente. Surdo. Formação Continuada.

ABSTRACT

This research aims to analyze the education of the teacher of Specialized Educational Assistance when teaching the deaf student. The methodology is based on a qualitative approach, applied in nature, as the objectives is descriptive, as the bibliographic and documentary procedures. For data collection we used the field research and as data collection technique we used the semi-structured interview with five teachers of the AEE from four schools located in Rio Branco, State of Acre. We seek to analyze from a historical perspective what refers to special and inclusive education in Brazil the lights of several authors such as Mazzotta (2011), Kassir (2011), Fossi (2010), among others. We also analyze the pertinent legislations the policies of inclusive education and deaf education as the Law of Guidelines and Bases of the National Education - LDBEN nº 9.394 / 1996, Law nº 10.436 / 2002, Decree 5.626 / 2005, Law nº 13.005 / 2014, among others legislations. Through bibliographic research we identified the importance of continuing education for the care of deaf students in the multifunctional resource room, which contributes significantly to the teaching - learning of these students. The results of the semi-structured interview show that the state has promoted continuing education and teachers of multifunctional resource classrooms have often participated. We consider that continuing education contributes to the professional and personal development of teachers providing specialized educational assistance to deaf students.

Keywords: Specialized Educational Care. Teacher training. Deaf. Continuing Formation.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENAPAES	Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEE	Secretária Estadual de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFAC	Universidade Federal do Acre

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	36
Tabela 2	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	12
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	23
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PARA ENSINAR O ALUNO SURDO.....	27
3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
3.1 MATERIAL E MÉTODO	32
3.2 PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	35
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE A - QUESTÕES PARA ENTREVISTA	49

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é fundamental para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Logo, a formação continuada docente é uma necessidade básica, e deve ser oferecida aos professores como suporte para que se atualizem, visto que a sociedade está em constante processo de modificação, e que as mudanças exigem do professor uma didática que possa suprir as necessidades e especificidades de cada aluno. Por isso é vista também como um processo de humanização, trata-se da aprendizagem constante, inovação e construção de novos conhecimentos que dão suporte teórico-prático ao trabalho docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9.394, de 20 de setembro de 1996, entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação docente desse profissional para atender os mais diferentes níveis e modalidade de ensino, tendo como fundamento, as práticas inclusivas, voltada para a formação e experiências anteriores de ensino e de outras atividades

Na mencionada Lei, o art. 62 dispõe sobre a formação inicial de professores, e ratifica que somente professores com formação superior podem atuar na educação básica, essa formação superior que é exigida, busca melhorar a qualidade de ensino, garantindo que o professor recebeu uma formação de qualidade e obteve aquisição de práticas e metodologias para atuação em sala de aula, garantindo um ensino de forma eficaz.

A formação continuada numa perspectiva inclusiva vai muito além dos instrumentos de ensino, valorizando as experiências, crenças, maneira de trabalho problemas reais e situações do cotidiano docente, para que se possa desenvolver práticas mais coerentes e eficazes para os anseios e especificidade presentes no ensino do aluno público alvo da Educação Especial.

Trazendo para a realidade do ensino do aluno com surdez, é necessário que o docente tenha a compreensão sobre a língua desse alunado e sua cultura. Para tanto, é necessário que os professores tenham acesso a essas formações para que se concretize a verdadeira inclusão, é importante ainda ter acesso à proposta bilíngue, que se apresenta como proposta de ensino mais eficaz para o ensino do aluno surdo.

A participação no estágio supervisionado despertou o interesse por esta pesquisa, pois durante a atuação em sala de aula, observamos que os alunos surdos

ficam sob a responsabilidade apenas do intérprete, os professores regentes em sua grande maioria não têm o domínio da língua de sinais, tornando assim restrito ao intérprete o papel de ensinar o aluno surdo.

A estruturação dos serviços e recursos a serem utilizados em sala de recursos multifuncionais - SRM com alunos surdos exige dos profissionais de educação especial currículos especiais ou adaptáveis às necessidades do aluno. Considerando a importância da pesquisa na área de educação especial, especificamente, educação de surdos na sala do Atendimento Educacional Especializado e tendo as salas de recursos multifuncionais das escolas estaduais de Rio Branco, Estado do Acre como locus empírico de estudo é que buscamos responder a seguinte questão: Qual a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE para ensinar o aluno surdo?

Para alcançar o aprofundamento necessário capaz de responder à nossa questão norteadora, foram estabelecidas algumas questões de estudo que procuramos responder ao longo da pesquisa:

- a). Quais são os tipos de formação inicial e continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado para atuar com o aluno surdo?
- b). Quais as principais dificuldades docentes para atuar com o aluno surdo no AEE?
- c). Qual a contribuição da formação adquirida pelo professor do AEE para o ensino do aluno surdo?
- d). Quais são os benefícios e os limites da formação docente, na visão dos professores do AEE?

Considerando essas questões como balizadores deste estudo, definimos como objetivo geral da pesquisa analisar a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado ao ensinar o aluno surdo.

E como objetivos específicos este trabalho buscamos:

- a). Identificar a formação inicial e continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado para atuar com o aluno surdo;
- b). Identificar as principais dificuldades docentes para atuar com o aluno surdo no AEE;
- c). Verificar qual a contribuição da formação adquirida pelo professor do AEE para o ensino do aluno surdo;

d). Apresentar os benefícios e os limites da formação docente, na visão dos professores do AEE.

Perante o que foi exposto, procuramos apresentar os elementos que compõem o nosso objeto de estudo respaldados nas ideias de autores como: Kassar (2011), Mazzotta (2011), Fossi (2010), Mantoan (2003), entre outros. Estes autores tecem considerações sobre a história da educação especial no Brasil, desde os tempos do império e sobre a formação docente em uma perspectiva de educação inclusiva, a partir de uma concepção de que inclusão é garantia do direito de todos os alunos em se desenvolverem e aprimorarem capacidades e competências.

O interesse pelo presente tema se deu por meio da experiência e participação no estágio supervisionado, no qual tivemos um momento de observação na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM durante o atendimento educacional especializado, para que pudéssemos analisar quais as metodologias eram utilizadas para ensinar o aluno surdo em sua língua materna.

A metodologia utilizada consiste em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos é descritiva, quanto aos procedimentos bibliográfica, documental e pesquisa de campo e como técnica de coleta de dados fizemos do uso da entrevista semiestruturada com cinco professores do AEE.

Na disciplina de Didática, no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre – UFAC, a professora solicitou que fizéssemos uma entrevista com o professor de AEE na SRM e, nesta, observamos de forma mais ampla as dificuldades e angústias do professor, pois além do aluno com surdez ele precisa atender alunos com as mais diversas especificidades e necessidades especiais e isto requer muito estudo e qualificação que, teoricamente, devem ser oferecidas nos cursos de formação continuada para professores.

A formação do professor deve acontecer de forma contínua, para isso é necessário que haja uma parceria entre o professor da SRM e o professor do ensino regular para assim possibilite ambos analisar de fato a evolução do aluno, pois os alunos do público alvo da Educação Especial, especificamente o aluno surdo não pode ser considerado como responsabilidade única do professor do AEE.

Com este trabalho devemos ratificar que a formação do professor precisa ser contínua para que haja o conhecimento progressivo e sistematizado com perspectivas de inovar, vencer os desafios. Faz-se necessário deixar de ver a educação como processo de integração, mas sim como inclusão, fundamentada nas concepções de

direitos humanos, pois a educação é um direito de todos, com garantia de acesso e permanência nas escolas.

Essa pesquisa tem relevância acadêmica e visa contribuir acerca da discussão que envolve a formação de professores voltados para a educação de alunos com surdez. Sobre o assunto existem também legislações que abordam a temática como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, a Declaração de Salamanca (1994), o Decreto Federal nº 5.626/2005 e a Instrução Normativa nº 001 de 2018.

As políticas de inclusão na perspectiva da educação de surdos têm como objetivo a busca pela compreensão sobre de que maneira a educação inclusiva, contribui para a inclusão do aluno com surdez.

Considerando a relevância da pesquisa, é que fica evidente a necessidade de uma pesquisa que debruce sobre o atendimento educacional especializado e a formação continuada dos professores do AEE. Além disso, essa pesquisa tem interesse pessoal por se tratar da área na qual estamos atuando.

Nesse sentido, este trabalho assume uma contribuição social, pois atualmente vê-se a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca da inclusão de alunos com surdez, oriunda sobretudo de dispositivos legais. Além disso, esta pesquisa têm uma contribuição pessoal, pois a conclusão nos possibilita o alcance da formação superior e permite acesso a profissão de professora licenciada, nos habilitando para a atuação no mercado de trabalho, tendo assim significativa relevância profissional.

Para a realização deste estudo, o percurso da pesquisa se deu da seguinte forma: inicialmente delimitamos o lócus empírico da nossa pesquisa, foram escolhidas as salas de recursos multifuncionais de quatro escolas da cidade de Rio Branco, no Estado do Acre. Essas escolas foram denominadas como E1; E2; E3; e E4¹.

A pesquisa de campo buscou conhecer as concepções dos participantes acerca da formação inicial e continuada considerando a atuação destes nas salas de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado. Os participantes da pesquisa escolhidos foram dois professores da Escola E1, isso pelo fato de um atuar no período matutino e outro no período vespertino; um professor da Escola E2; um professor da Escola E3; e um professor da Escola E4.

¹ Os nomes das escolas foram substituídos pelas referidas siglas com o objetivo de preservar as identidades dos participantes. Essas siglas são fictícias e o intuito foi padronizar e facilitar a leitura e assimilação das falas dos participantes da pesquisa.

Sumariamente, este trabalho apresenta como objeto de estudo a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado para ensinar o aluno surdo. O texto divide-se em quatro seções.

A primeira seção refere-se à Introdução, na qual situamos o contexto da pesquisa, nosso objeto de estudo, referencial teórico, objetivos, questões de estudo e aspecto da metodologia.

A segunda seção tem um cunho teórico intitulada: “Formação Docente e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, tem por finalidade discutir teoricamente os conceitos de educação especial, educação inclusiva e formação docente na perspectiva da educação inclusiva. A seção foi dividida em quatro subseções que procuram reunir questões conceituais para formar uma sustentação e clareza do nosso objeto de estudo.

A terceira seção que tem como título “A formação inicial e continuada dos professores das salas de recursos multifuncionais: resultados e discussões”, inicialmente apresentamos a metodologia da pesquisa, posteriormente o percurso do estudo e, logo em seguida, a discussão acerca da formação inicial e continuada dos professores. Esta seção está dividida em duas subseções que tem a finalidade de apresentar e analisar as respostas da nossa entrevista semiestruturada.

Na sexta e última seção, teremos as “Considerações Finais” da pesquisa, seguidas das referências bibliográficas e do apêndice que a integram.

Os dados apresentados foram estruturados no sentido de trazer indícios da importância da pesquisa, assim como, da sua contribuição à evolução dos estudos na área educacional, especialmente na educação de surdos na sala de recursos multifuncionais.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção, de cunho teórico, tem o objetivo de discutir os conceitos de educação especial, educação inclusiva e formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Levando em consideração que toda produção do conhecimento exige uma base teórica que deve fundamentar a pesquisa, apresentamos o referencial que irá subsidiar as reflexões ao longo deste trabalho.

A educação inclusiva propõe uma educação de qualidade para todos, sem qualquer discriminação, nesta seção faremos uma breve retrospectiva da educação especial em nosso país, até a chegada da inclusão.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

É de grande importância fazer uma contextualização da educação especial desde o início até os dias atuais, para que se possa compreender como aconteceu este avanço até chegar na inclusão, e também para que se perceba que as escolas especiais, mesmo sendo consideradas escolas segregadoras, foram responsáveis pelos avanços até a inclusão.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

No Brasil, o atendimento educacional voltado para as pessoas com deficiência foi desenvolvido separado da educação que era oferecida à população que não demonstrava características como “anormal” (KASSAR, 2011, p. 62).

Inspirados em experiências europeias e americanas, alguns brasileiros deram início ao atendimento de pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicos. O marco da Educação Especial no Brasil foi precisamente em 17 de setembro de 1854, quando D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1891 denominou-se Instituto Benjamin Constant - IBC (MAZZOTTA, 2011).

D. Pedro II, em 26 de setembro de 1857, três anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundou também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto

dos Surdos – Mudos (MAZZOTTA, 2011). A construção dessa instituição se deu aos esforços de Ernesto Hüet, professor francês que chegou ao Rio de Janeiro em 1855. Em 1957, após cem anos de fundação passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

No período Imperial também teve início o tratamento das pessoas consideradas “doentes mentais” em Hospitais psiquiátricos. Nos institutos separavam e isolavam surdos e cegos do convívio social, mesmo estes não necessitando de tal isolamento, pois a época ainda não havia estudos que comprovassem que estes poderiam executar suas atividades como qualquer outra pessoa dita “normal”.

Os alunos considerados “anormais” eram identificados pelo professor, para organização de salas de aulas homogêneas. Sobre esse período:

O aspecto externo (atitude geral, a fisionomia, o vestuário, a postura espontânea) caracteriza e revela a condição psicológica da criança [...] O primeiro cuidado do professor será distinguir o typo inteligente normal médio do typo débil de espírito (imbecilidade, deficiências por paradas de desenvolvimento, atrasos, etc.) (PIZZOLI, 1914, p. 27. apud KASSAR, 2011, p. 64).

Essa identificação e separação dos alunos considerados “normais” dos “anormais”, deveria acontecer, para facilitar o desenvolvimento e o processo educativo (KASSAR, 2011, p. 63).

Já no Segundo Império, em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, iniciou a assistência aos deficientes mentais, atualmente denominado Hospital Juliano Moreira (MAZZOTTA, 2011).

Não somente a educação especial como também o ensino comum não recebia a atenção devida, os dados registravam 84% da população como analfabeta, um dos principais motivos para essa restrição era a organização econômica do país, onde não era exigido alfabetização para a massa trabalhadora, pois essa em sua grande maioria advindos da zona rural, e eram escravos (KASSAR, 2011). Ainda de forma lenta, após a Proclamação da República, a educação especial teve expansão. Em 1903 foi instalado o Pavilhão Bourneville, criado no Segundo Império. Foi criado também o pavilhão de menores do Hospital do Juqueri em 1923.

Conforme cita Kassar (2011, p. 63)

Essa restrita atenção em relação à educação pode ser explicada por vários motivos, dentre os quais, ressaltamos:

1. A organização econômica do Brasil nos períodos da Colônia e Império não necessitava da alfabetização e da instrução da massa trabalhadora (grande parcela da população vivia na zona rural e a economia baseava-se, inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios);
2. Havia pouca atenção à educação também por parte de nossos colonizadores, pois registros de Portugal⁴ apontam que naquele país, no século XIX, grande parte da população não tinha acesso à instrução e era analfabeta;
3. Apesar de a educação ser prevista a “todos os cidadãos” (na Constituição de 1824), a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava.

Kassar (2011) apresenta características da época pós Proclamação da República onde a educação comum, assim como a educação especial, não era vista como prioridade para os governantes e ainda que para lei fosse prevista para todos, não acontecia dessa forma.

Em 1920, várias reformas foram realizadas na educação brasileira, persuadidos pela Escola-Nova. Para isso, diversos professores psicólogos vieram da Europa para oferecer cursos aos educadores brasileiros, mudando os rumos da Educação Especial no nosso País. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), incumbida pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Fundou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para receber as pessoas com deficiência. Além disso, contribuiu para a formação profissional de diversos sujeitos que foram trabalhar na área da Educação Especial em todo o país (FOSSI, 2010).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Educação Especial no Brasil apresentou uma ampliação das instituições privadas, associada a expansão da população acolhida pela rede pública. Logo, as Secretarias Estadual de Educação se viram na incumbência de realizar serviços que atendessem as pessoas com deficiência, através do apoio do Ministério da Educação e Cultura (FOSSI, 2010).

A Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1967, já contava com 16 instituições por todo o Brasil. Em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e em 1962 já contava com 16 instituições. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - FENAPAES (FOSSI, 2010).

Mendes (2010) discorre sobre a criação da primeira escola especial da APAE:

Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded

Citizens (NARCH), que em visita ao Brasil tentavam estimular a criação de associações deste tipo (MENDES, 2010, p. 99).

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES são entidades filantrópicas e surgiram como uma associação para dar assistência as crianças excepcionais. Estas associações buscam atender às pessoas que divergiam do “padrão de normalidade”, ditado pela sociedade. A época o ensino acontecia de forma segregada, ou seja, as crianças tinham acesso à educação, mas de forma separada e em escolas especializadas.

Nos anos 1957, o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência passou a ser responsabilidade do Governo Federal em todo o país, surge ainda nesse período diversas campanhas especificamente para este fim (FOSSI, 2010).

Em conformidade com Fossi (2010), Bueno (2011) afirma que:

[...] a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – Cesb (Decreto nº 42.728, de 03/12/57), seguida pela Campanha Nacional de Educação do Cegos – CNEC (Decreto nº 44.236, de 31/5/60 e pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental – Cademe (Decreto nº 48.961, de 22/09/60).

A Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, nascida dentro do Instituto Nacional de Educação de Surdos (o antigo Imperial Instituto dos Surdos – Mudos), único estabelecimento de ensino especializado para deficientes auditivos mantido pelo governo federal, foi desativada alguns anos depois, não sem antes ter contribuído (BUENO, 2011, p. 113).

No período da Ditadura Militar, a rede privada de atendimento às pessoas com deficiência foi fortemente ampliada, o que os tornaram mais importante dentro do contexto da Educação Especial (FOSSI, 2010). Esse aumento diz respeito à exigência e aos padrões de qualidades exigidos por essas associações.

Segundo Jannuzzi (2012), em 1960, foi o período em que mais se expandiu as escolas de ensino especial. Em 1969, já existiam mais de 800 estabelecimentos para deficientes mentais.

Em 3 de julho de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos Excepcionais” (MAZZOTTA, 2011, p. 59).

Na década de 1980, o Brasil passou por uma reconstrução política com a criação da Constituição Federal do Brasil - CF e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Para tanto, a Constituição Federal (1988), em Capítulo III, artigo 205 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 88).

Ainda, esta mesma lei, apresenta em seu artigo 208 o dever do Estado sobre a educação. Quanto ao atendimento educacional especializado, este deve ser “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 9). Segundo Fossi (2010, p. 25):

A mudança da nomenclatura - "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

A Constituição Federal (1988) ainda cria outros dispositivos legais que irão subsidiar à assistência social, saúde da criança, do jovem e do idoso, em relação às adaptações de prédios públicos, transporte coletivo entre outros.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
[...] XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (BRASIL 1988, p. 7).

Em 1990, o Brasil esteve presente na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos e se fez responsável por assegurar a universalização do direito à Educação, que beneficia de forma direta as pessoas com deficiência. Foi uma década de grandes mudanças no ensino especial, pois foi nesta década que aconteceu a Declaração de Salamanca² (1994) que discute a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, tanto para que haja interação e também para a redução de custos para manutenção de escolas especializadas e a observação de atendimento reduzido conforme Kassar (2011, p. 71) explica:

Essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros.

² Realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990 (KASSAR, 2011, p. 70).

Em 1996, a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN é promulgada, tendo como proposta a adequação das escolas brasileiras, para atender de forma satisfatória a todas as crianças. Essa lei juntamente com políticas sociais que foram desenvolvidas naquele período sobre um discurso de “educação inclusiva”, surgindo assim o termo “inclusão” no lugar de “integração” (KASSAR, 2011, p. 71). Isso é enfatizado nos artigos 58, 59 e 60 da mencionada lei:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de 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 as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único: O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 23-24).

Podemos observar que nos referidos artigos da LDBEN/1996, o Estado assegura o atendimento a educação especial para alunos com deficiência, em escolas regulares, garantindo serviços de apoio para atender a especificidade de cada aluno, garante atendimento nos primeiros anos da criança, garante através do sistema

educacional, métodos e recursos pra atender esta clientela, professores com formação adequada voltada para a inclusão desses alunos nas classes comuns, e dispõe ainda sobre escolas privadas especializadas, como apoio técnico.

Além disso, LDBEN/1996 destina o Capítulo V à educação especial, compreendendo que a educação especial é uma modalidade e que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência. Podemos afirmar que esta lei foi um avanço para a educação especial, no entanto, observamos que ainda estamos dependentes do termo “preferencialmente”.

O espaço da educação especial na educação regular também foi definido pela LDBEN/1996, contudo não menciona os aspectos relacionados à avaliação o que poderia prejudicar os educandos sobre quais parâmetros devem ser específicos para avaliar o aluno com necessidades especiais.

Nesta perspectiva, é importante observamos como tem sido a formação desse professor e quais orientações tem recebido para avaliar o aluno com necessidades educacionais especiais. Esse tipo de observação levanta muitos questionamentos, que vão desde a formação inicial deste professor até a formação continuada para atender às necessidades educacionais dos alunos especiais que estão integrados no ensino regular, como é proposto pela inclusão escolar.

O artigo 59 da referida lei, ainda dá destaque para a Educação Especial voltada para o mercado de trabalho, onde o portador de necessidade especial deve preparado com o objetivo de sua integração na sociedade, inclusive no mercado de trabalho. Desta forma, as escolas e os profissionais que atuam ali deveriam estar preparados para desenvolver nesses alunos habilidades com o intuito de abranger não somente conteúdo educacional, mas diversas outras áreas, observando suas individualidades.

Podemos observar através das pesquisas, que por longos anos a educação especial se resumia na separação. Embora tenham sido criadas escolas especializadas, o foco estava estabelecido na segregação do aluno com deficiência, onde o ensino acontecia de forma separada.

Desse modo, consideramos que durante muitos anos, foram criadas diversas instituições com o objetivo de promover educação às pessoas com deficiência. Mas foi através de amparos legais que a Educação Especial entrou em vigor na perspectiva inclusiva no Brasil, garantindo a essas pessoas seus direitos. As novas legislações também garantiram que esse aluno fosse incluído na educação regular, em salas

comuns, incluídos com os demais. No entanto, muito ainda se discute se essas classes regulares, teriam suporte profissional especializado para atender a especificidade de cada indivíduo, especialização para professores e outras garantias visando, de fato uma educação inclusiva.

Na subseção seguinte apresentaremos uma breve discussão teórica sobre a educação inclusiva.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação Inclusiva está fundamentada na Educação Comum e na Educação Especial e é resultado dos movimentos sociais de pais e alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade (STAINBAK; STAINBAK, 1999). A preocupação com a defesa dos princípios fundamentais extensivos aos alunos com deficiência ampliou os movimentos em favor de inclusão. Como mostram os autores acima citados:

Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começaram a tomar e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das conseqüências deste último movimento foi em 1990, o Congresso de educação para todos em Jamtien na Tailândia que tinha como propósito a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornou-se objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional. (STAINBAK; STAINBAK, 1999, p.36).

Frente a esse compromisso, foi natural que os profissionais se mobilizassem a fim de promover o objetivo proposto no Congresso da Educação para Todos, decompondo as mudanças necessárias e as políticas para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Educação Inclusiva inclui ainda um diagnóstico cauteloso que levante quais as necessidades específicas do educando. Dessa maneira, a escola tem papel fundamental, pois deve disponibilizar um acompanhamento individual, visando o pleno desenvolvimento desse aluno.

Deste modo, afirmamos que as instituições de ensino devem ser organizadas e estarem preparadas para atender o público da educação especial, pois sabemos que suas necessidades são particulares. Na concepção de Sasaki (2002, p. 41):

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

A educação inclusive também exige mudanças nos paradigmas da educação e na metodologia empregada pelo professor, tanto na sala regular, quanto na SRM, pois é a partir da metodologia utilizada que o professor vai saber quais recursos e qual apoio necessitará para garantir o aprendizado de todos os alunos.

A educação inclusiva tem como proposta a construção de uma sociedade democrática, com o objetivo que todos tenham direito à cidadania, a diversidade e o reconhecimento social. Além disso, propõe que todos os alunos estejam em classes comuns, do ensino regular, onde serão desenvolvidas metodologias pedagógicas que contemplem todos os alunos dentro de suas especificidades.

De acordo com Bénard da Costa (1999):

A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade (BÉNARD DA COSTA, 1999, p. 25).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva nos obriga a ter um olhar diferenciado para as individualidades de cada um, nos levando a compreender que cada aluno tem capacidades diferentes de aprendizagem. Na perspectiva inclusiva, aceitar as diferenças é respeitar as características individuais de cada aluno. Pensamento que está em concordância com Sanches (2005, p. 132).

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

A perspectiva inclusiva gerou inúmeras mudanças no sistema educacional, entre elas conteúdo, abordagens, estratégias e estruturas, com o objetivo de garantir aos alunos com deficiência acesso à escola e a um ensino de qualidade. Todas essas recomendações estão previstas em diversos dispositivos legais, no caso do aluno surdo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 são legislações que fazem recomendações sobre a educação de surdos.

De forma geral, a educação inclusiva ainda dispõe das seguintes legislações: Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social; Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências; e a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001 que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, e por fim, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Essas são algumas das legislações que fundamentam a educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva garantindo ao aluno com deficiência o acesso a uma educação de qualidade.

Apesar de todas essas legislações e as mudanças ocorridas ao longo desses anos no âmbito escolar com a chegada da inclusão, ainda existe um longo caminho a percorrer, pois a escola ainda possui muitos paradigmas a serem superandos, assim como afirma Mantoan (2003, p. 8-9):

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, Inclusivas.

A proposta atual de educação inclusiva sugere que todos os alunos com deficiência devam frequentar as salas do ensino regular, para que sejam rompidos os paradigmas, valorizada as diversidades e respeitada as diferenças.

De fato, a Educação Inclusiva se caracteriza com uma política de justiça social que alcança alunos com deficiência, tomando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias lingüística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17- 18).

A Declaração de Salamanca deixa claro que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população. Nesse contexto, a construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura e a saúde integrem as classes, camadas e grupos excluídos.

A escola inclusiva deve oferecer suporte para o aluno com deficiência, para que este possa ter um bom desempenho educacional e social, é preciso elaborar estratégias de ensino, profissionais capacitados, e engajados na proposta inclusiva, ainda assim, serão encontrados grandes desafios.

Consoante a Carvalho (1999):

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providencias: 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).

A escola é entendida como sendo de todos, independentemente de sua origem social, de um país de origem ou étnica. Os alunos com deficiência de aprendizagem recebem atendimento individualizado, de modo que possam superar suas dificuldades.

Trazendo para a perspectiva de inclusão do aluno surdo no sistema educacional, podemos citar algumas dificuldades, dentre elas, destaca-se as falhas curriculares nos cursos de formação de professores, como a ausência de aprofundamento de teórico/prático da língua brasileira de sinais, falta de serviços de apoio pedagógico, salas de recursos e equipamentos específicos, intérpretes e aulas

produzidas em libras, as dificuldades para a aquisição de recursos para a escola, a ausência de instrutores e, ou, professores surdos para a prática da docência em língua de sinais, para que o desenvolvimento das potencialidades do aluno surdo seja ministrado por educadores que tenham o preparo necessário para um processo educativo seguro e eficiente.

Sobre o professor habilitado Mazzotta (1993, p. 64) esclarece que:

Somente o professor habilitado deve trabalhar com as crianças surdas. É ele que se torna o responsável pelo desenvolvimento de uma competência profissional capaz de identificar as necessidades educacionais especiais, definir e programar as respostas educativas a essas necessidades e desenvolver as estratégias coletivas para as práticas pedagógicas.

O autor explica que para o ensino desse público é necessário que haja profissionais capacitados, para que o aluno tenha acesso a uma educação eficiente, um profissional que possa identificar as necessidades do aluno, que consiga traçar estratégias de ensino para garantir o desenvolvimento do sujeito, para isso é importante as formações para professores que atuam na área da educação inclusiva.

A educação inclusiva, em relação ao aluno surdo, tem gerado muitos debates, principalmente no que diz respeito à diferença linguística. Alguns estudiosos alertam que o aluno surdo não compartilha da língua comum usada pelo demais alunos em sala de aula do ensino regular, não garantindo acesso aos conhecimentos apresentados pelo professor e pelos colegas.

Dessa forma, essa desvantagem, faz com o que o aluno surdo tenha dificuldades para ser inserido em um grupo social. E é por isso, que afirmamos a importância de se discutir questões referentes à surdez, à língua e à inclusão escolar, pois o atraso na linguagem pode trazer prejuízos emocionais, sociais, cognitivos e em respeito à escolarização, um atraso no desenvolvimento educacional.

A próxima subseção abordará a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, visando apresentar como é a formação de professores para atuar com alunos com deficiência.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Há muito tempo se discute sobre os desafios que o professor enfrenta em relação à diversidade dos alunos. Muitas indagações surgem, como por exemplo,

como se dá a formação inicial e continuada dos professores? Nesta subseção temos como objetivo apresentar o que é a formação de professores e ainda ratificar a importância das formações para a atuação dos professores.

Essa questão problematiza o processo de inclusão escolar e está interligada as necessidades do sistema de ensino e suas limitações. Nessa perspectiva a LDBEN/1996, no artigo 59, inciso III, coloca em debate a formação do professor, e o desafio de entender seu papel como educador na proposta de educação inclusiva, isso é bem quando afirma “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado” (BUENO, 1999. p. 7).

Freitas (2006, p. 161) aconselha que a “formação do professor de modo geral (educador especial da classe comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual”. Dessa forma, o professor precisa estar preparado para lidar com a diversidade da realidade escolar, mas essa responsabilidade não deve de modo algum se “jogada” apenas para o professor, mas de todos que atual na comunidade escolar.

O Conselho Nacional de Educação – CNE também recomenda a formação de professores quando afirma que:

Faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos (as), professores (as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade se coloca o princípio ético da inclusão escolar. Para tal, fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, políticas educacionais, condições de aprendizagem, dentre tantas outras (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Numa perspectiva de educação inclusiva, a formação e capacitação dos professores visa o aperfeiçoamento da prática pedagógica e se caracteriza como um dos principais componentes para um diferencial na qualidade de ensino aprendizagem relacionado à inclusão. A formação continuada também tem como objetivo um atendimento de qualidade ao aluno com deficiência.

Segundo Lima (2002, p. 40),

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de licenciatura e dos professores com o discurso de que “não fui preparado para lidar com crianças com deficiência.

A legislação demonstra a obrigatoriedade em matricular e acolher todas as crianças na escola inclusiva, mas o atendimento e o acolhimento precisam ir além da formalidade, proporcionando a todos os alunos condições condizentes para a realização de suas especificidades e potencialidades. Além desta obrigatoriedade, é fundamental que a escola ofereça uma equipe de docentes capacitados, estrutura física acessível, pessoas de apoio educacional especializado, além de material didático e equipamentos especiais. Essa estrutura exige uma visão que vai além da função docente.

A LDBEN/1996, entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale verificar a orientação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 25).

Em concordância com a legislação, as formações são asseguradas por leis, e têm como principal objetivo capacitar os professores para novas práticas, com intuito de respeitar o desenvolvimento de cada educando.

Na perspectiva da educação inclusiva, a formação de professores para tal modalidade é enfatizada, na LDBEN/1996 no art. 62 e no Decreto 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reconhecendo o papel social da educação e a importância de uma equipe multiprofissional com adequada especialização, faz-se necessário pensar as práticas pedagógicas para eliminação de barreiras educacionais que venha proporcionar de fato a inclusão.

O processo de formação, para professores é a busca pelo conhecimento, pois somos seres inacabados, e o professor precisa estar em constante adaptação para que assim possa atender as demandas e mudanças na sociedade. Em tempos de inclusão, o professor deve ampliar suas competências, a partir das experiências que já possui. Para tanto, Figueiredo (2011, p. 4) assinala que:

A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos dos professores, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades, e os demais fatores que conduzem a uma prática pedagógica acolhedora.

Para a autora, as formações têm papel fundamental no processo de inclusão, pois é neste momento, que o professor pode reavaliar suas práticas com base em seus conhecimentos já adquiridos, de maneira que venha a somar no processo de aprendizagem e acolhimento dos alunos, entendendo a existência das diferenças e buscando novas práticas que atendam a singularidade de cada indivíduo.

A busca de novos conhecimentos está relacionada a novas práticas docentes, que deve levar em consideração a pluralidade cultural e as mudanças que ocorrem na sociedade. Considerando essa percepção, o professor necessita de uma formação que considere as condições da sua prática profissional pensando na multiplicidade, inerente ao seu trabalho que atua com diferentes situações e pessoas, mobilizando teorias, estratégias e metodologias diferenciadas. Para Tardif (2010, p. 11):

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Compreende-se assim, que as formações devem subsidiar os professores para que possam atuar em áreas diversificadas, levando em consideração que no processo de inclusão estes atenderão alunos com as mais diversas necessidades, e devem ter recursos para que possam oferecer um ensino de qualidade a todos.

Pode-se compreender assim, que a formação docente se constitui em um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento, pois o professor é o agente proativo capaz de criar uma ação educativa, a fim de preparar os alunos para compreensão e transformação da sociedade. Contudo, é necessário levar em consideração a heterogeneidade socioeconômica do país e planejar adequadamente formações que venham resultar em mudanças educacionais efetiva, desta feita, é necessário que o professor seja formado de maneira a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências, mediante ação e reflexão, teórica prática, pra um melhor desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, pois o saber das experiência adquiridas tanto nas formações, quanto em suas vivências,

se constitui em um processo, através do qual os professores podem elevar seus rendimentos profissionais levando-os a uma maior autonomia, ousadia e responsabilidade nas suas funções, culminando assim para a melhoria da qualidade da educação inclusiva.

Na próxima subseção abordaremos a formação de professores para atuar na sala de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado no ensino do aluno surdo, visando como deve ser a atuação desse professor.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ENSINAR O ALUNO SURDO

No Brasil, a partir de década de 1990 e início do século XXI, foram estabelecidos princípios e metas para a educação inclusiva, apoiados por documentos e legislações, tais como a LDBEN/1996, Plano Nacional de Educação e as Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 17/2001). No entanto, para garantir o direito de acesso e permanência nas salas de ensino regular para o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, fez-se necessário que os sistemas educacionais implantassem o serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, assegura o direito ao AEE pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e pela Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009 e pela Constituição Federal de 1988. Toda criança com deficiência tem o seu direito garantido para educação de qualidade, sem discriminação e com inclusão. É de conhecimento que existem leis e diretrizes que amparem as pessoas com deficiência, e ainda as formações dos professores para que possam atuar com esse público, garantindo uma educação eficaz, em busca de oferecer ao aluno a sua autonomia exercendo um papel de grande importância na sua trajetória.

Trazendo essa temática para a realidade do estado do Acre temos ainda a Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018, que regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre, que em seu artigo 5º garante ao

atendimento educacional especializado, profissionais de apoio especializado. Conforme o artigo:

Art. 5º - Para atender aos estudantes em suas necessidades educacionais específicas, o sistema de ensino garante os seguintes profissionais de apoio especializado:

- I - Professor do atendimento educacional especializado;
- II - Professor bilíngue (Libras/Português) para o ensino fundamental I;
- III - Professor tradutor e intérprete para o ensino fundamental II e ensino médio;
- IV - Professor de Libras;
- V - Guia-intérprete;
- VI - Assistente educacional;
- VII - Professor Mediador (BRASIL, 2018, p. 5)

Diante da legislação, podemos observar que o aluno surdo está amparado legalmente, e que deve existir profissionais especializados na área para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, entre estes profissionais temos o professor bilíngue (Libras/Português) para o ensino fundamental I, que têm como sua função:

- a) atuar em parceria com o professor do ensino regular, por meio do ensino colaborativo, na promoção do ensino bilíngue, auxiliando na proposição das ações pedagógicas que enfatizam a aprendizagem da Libras e do Português como segunda língua;
- b) efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- c) promover a acessibilidade comunicativa aos serviços e as atividades-fim da instituição de ensino;
- d) participar dos planejamentos com o coordenador pedagógico, com os professores do ensino comum e da SRM;
- e) participar das formações oferecidas pela Secretária Estadual de Educação - SEE e dos grupos de estudos realizados na escola (BRASIL, 2018, p. 10).

Temos ainda o Professor tradutor e intérprete para o ensino fundamental II e ensino médio, que tem o papel de:

- a) Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- b) Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental e médio de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- c) Promover a acessibilidade comunicativa aos serviços e as atividades-fim da instituição de ensino;
- d) Participar dos planejamentos com o coordenador pedagógico, com os professores do ensino comum e da SRM;
- e) Participar das formações oferecidas pela SEE e dos grupos de estudos realizados na escola (BRASIL, 2018, p. 10).

E ainda sobre a educação do aluno com surdez, conforme a lei citada, a escola deve disponibilizar o Professor de Libras:

- a) Atuar em parceria com o professor do AEE, por meio do ensino colaborativo, na promoção do desenvolvimento linguístico, emancipação social e autonomia do estudante com surdez;
- b) Ministras aulas de Libras como primeira língua no atendimento educacional especializado na educação básica para estudantes surdos;
- c) Utilizar a Libras como língua de instrução, complemento e suplemento curricular no Atendimento Educacional Especializado;
- d) Proporcionar a expansão da Libras, atuando como agente de apoio na incorporação dessa língua no contexto escolar;
- e) Contribuir para o desenvolvimento linguístico e cultural a partir de uma perspectiva dialógica de suas vivências;
- f) Participar dos planejamentos com o coordenador pedagógico, com os professores do ensino comum e da SRM;
- g) Participar das formações oferecidas pela SEE e dos grupos de estudos realizados na escola (BRASIL, 2018, p. 10-11).

Fazendo a leitura das atribuições dos professores do AEE que devem atuar com os alunos com surdez, conforme a normativa, conseguimos observar que é de extrema importância a interação entre os professores, participando dos planejamentos e trabalhando em equipe em buscar da melhor estratégia de ensino para atuar com esse público, podemos ainda observar que em todos os cargos, em específico profissionais que atuam com aluno surdo, os professores devem participar das formações oferecidas pela SEE, e dos grupos de estudos realizados na escola. A participação desses profissionais nas formações, busca oferecer aos profissionais, atualização de conteúdos e novas estratégias de ensino.

O atendimento na SRM é complementar individualizado e horário diferenciado do ensino regular, com intuito de garantir uma educação de qualidade a todos, pois deve respeitar as especificidades de cada aluno, suas limitações e suas potencialidades.

O atendimento educacional especializado vem se construindo diariamente. Com relação à inclusão do aluno surdo é necessário ainda fortalecer a identidade surda, como também uma educação bilíngue, assim como proposto no PNE (2014-2024). Sabe-se que a língua oficial do país no processo comunicativo majoritário é um grande problema na educação do surdos, pois ainda é insuficiente a formação de professor para atender esses discentes, o currículo ainda não traz uma metodologia voltada para os anseios do surdos, embora a Lei nº 10.436/2002 reconheça a Língua Brasileira de Sinais – Libras como o meio legal de comunicação e expressão,

determinando que se tenha seu apoio e difusão, para reafirmar esta lei, o Decreto 5.626/2005 regulamenta para que os alunos surdos tenham a sua disposição a inclusão de libras como disciplina no currículo escolar, abordado a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de libras, tendo a língua portuguesa como segunda língua, afirmando o princípio de uma educação bilíngue.

A proposta de ensino e aprendizagem do surdo deve acontecer na modalidade bilíngue e as atividades devem priorizar a produção em Libras, caso seja necessária produção escrita, e que tenha uma visão reflexiva sobre a escrita, é necessário levar em consideração as peculiaridades do surdo.

Para o eficaz atendimento educacional especializado é necessário exercer práticas pedagógicas determinantes, no processo de aprendizagem, com metodologia, adaptações curriculares e propor estratégias que estabeleçam a relação professor x aluno, como agentes do conhecimento, oferecendo aos alunos surdos o uso habitual da língua nos mais diversos contextos, sendo necessário planejar atividades que propiciem o aprendizado de libras, seja produções textuais e sinalizadas, contextualizadas, com temas atuais, e de interesse tanto escolar, quanto social. Vale ressaltar ainda que as avaliações não podem ser somente voltadas para a medição dos conteúdos ensinados, mas devem possuir características embasadas em temas transversais.

Tendo em vista que o atendimento para o aluno surdo deve trabalhar Libras, o português como segunda língua, e dar a ele acesso ao conhecimento científico, através de estratégia metodológicas, entende-se assim que o objetivo da SRM, não é apenas trabalhar o conteúdo ministrado na classe regular, mas possibilitar, aos alunos com deficiência, acesso ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades e qualquer aspecto, seja na vida escolar, familiar e cotidiana.

É obrigatória a participação do aluno surdo na SRM, para tanto é também de extrema necessidade ressignificar a proposta pedagógica, adaptando-a para uma real situação, pois a comunicação é diferente, porque a língua de sinais revela o contexto, linguístico, social e cultural da comunidade surda. Vale ressaltar, que a reponsabilidade da garantia de educação inclusiva de qualidade, atendendo às especificidades dos alunos surdos não é apenas do professor da SRM, cabe ao estado a obrigatoriedade de oferecer formação continuada, aos que exercem esta função na escola, pois a inclusão é uma ação política e social, para promover acessibilidade.

As práticas pedagógicas do cotidiano devem ser diferenciadas entendendo que não existem receitas prontas, nem soluções universais, é necessário aceitar as incertezas e facilitar as intervenções, entendendo que as intenções pedagógicas devem estar pautadas, nas ações cotidianas em um processo contínuo de negociação, revisão e iniciativa, para facilitação do aprendizado do aluno surdo.

A inclusão escolar e a formação dos professores para atuar na inclusão, torna-se atualmente o maior desafio no processo de inserção escolar, e este desafio deve levar os profissionais da educação à reflexão sobre a necessidade de revisão de práticas pedagógicas, entendendo que a família, os profissionais da área e o estado, são os responsáveis para que aconteça a inclusão de forma eficiente, fazendo com que a escola cumpra o papel de preparar o aluno para o alcance de sua autonomia.

Na próxima seção abordaremos a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais. Trataremos a análise da nossa pesquisa de campo, nesta seção teremos a oportunidade de apresentar a metodologia utilizada, o percurso da pesquisa e as informações coletadas, contextualizando com os diversos autores que referenciamos este estudo.

3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo principal desta seção é apresentar os resultados advindos da pesquisa realizada com os professores do AEE, conforme explicitado na introdução deste estudo. Antes, porém, vamos apresentar a metodologia adotada para a obtenção dos dados.

3.1 MATERIAL E MÉTODO

A metodologia utilizada nesta produção, consiste em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos é descritiva, quanto aos procedimentos bibliográfica, documental e pesquisa de campo e como técnica de coleta de dados fizemos do uso da entrevista semiestruturada.

Segundo Minayo (2006, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, ou seja, está relacionada às questões referentes às particularidades como os motivos, valores, atitudes e aspirações aplicadas à temática abordada buscando realizar uma análise social, sem preocupações com números e quantidades de dados, mas sim em aprofundar-se ao contexto social. Esta pesquisa pretende mostrar essa abordagem qualitativa, pois não buscará dados referidos ao interesse quantitativo, mas sim a qualidade de um ensino desenvolvido por um profissional devidamente qualificado que está diante de uma realidade no cotidiano escolar.

Quanto às pesquisas descritivas na concepção de Gil (2002, p. 42): “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) afirma que este tipo de pesquisa “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Sobre a pesquisa documental abre um leque de opções para análise de conteúdos que não necessitam estar de fato registrados, assim os registros, atividades, produções e sequências didáticas podem servir de base analítica para fomentar o decorrer da produção acadêmica. Diante de todo o contexto, Gil (2002, p.

46) reafirma a importância e a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental ressaltando que ambas são um processo fundamental para o desenvolvimento da investigação e explica que:

A pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

No que se refere à pesquisa de campo, Prodanov e Freitas (2013, p. 59) compreendem que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Dessa forma, a pesquisa de campo teve como lócus empírico as salas de recursos multifuncionais de quatro escolas da cidade de Rio Branco, no Estado do Acre, foram escolhidas as salas de recursos multifuncionais de quatro escolas da cidade de Rio Branco, no Estado do Acre Essas escolas foram denominadas como E1; E2; E3; e E4, conforme anunciamos.

Como técnica de coleta de dados empregamos a entrevista semiestruturada. Está é, de outra maneira, uma das primordiais técnicas de trabalho, utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa na área de educação. A grande vantagem da entrevista semiestruturada é que o informante pode discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal da pesquisa, proposta pelo pesquisador.

Para Minayo (2006), entrevista semiestruturada deve combinar perguntas abertas e fechadas, para que o entrevistado possa discordar sobre o assunto no qual está sendo discutido. A entrevista semiestruturada também nos permitiu abordar livremente o tema proposto utilizando de questões previamente formuladas.

As questões foram elaboradas com a finalidade de coletar dados que pudessem agregar à pesquisa. Além disso, constituiu em um novo desafio, tanto na

elaboração quanto na aplicação. Para aplicação, elaboramos um questionário³ com cinco perguntas que tiveram como objetivo levantar informações sobre o perfil profissional dos participantes da pesquisa e sete perguntas que abordam a temática do presente trabalho. A escolha por apenas sete perguntas, tendo em vista que a coleta de dados aconteceu no ambiente escolar, e não podíamos nos prolongar no espaço, visto que o professor poderia estar atendendo algum aluno com necessidade especial e não tínhamos o intuito de parar o atendimento. Ademais, as perguntas foram embasadas no nosso problema de pesquisa buscando uma relação com a formação dos professores para atuar com alunos surdos.

A aplicação da entrevista foi realizada nas escolas citadas nos dias 16 e 17 de outubro de ano de 2019. No dia 16 não obtivemos êxito pois, os professores das salas de recursos multifuncionais estavam em formação. Retornamos no dia 17 e logramos êxito, conseguindo realizar todas as entrevistas no mesmo dia.

A pesquisa de campo buscou conhecer quais os cursos de formação inicial e continuada os participantes da pesquisa realizaram, as contribuições desses cursos para o ensino do aluno surdo na sala de recursos multifuncionais, bem como as dificuldades encontradas por esses participantes para realizar o atendimento educacional especializado. Para participar dessa pesquisa, foram convidados cinco professores da Sala de Recurso Multifuncional que atuam no Atendimento Educacional Especializado no ensino de alunos surdos. Essas escolas foram denominadas como E1; E2; E3; e E4. Uma das características exigidas nesta pesquisa é que esses participantes atuem há pelo menos cinco anos com alunos surdos, para que possamos analisar qual formação recebeu este professor.

Esta pesquisa buscou dados necessários para a construção do trabalho de conclusão do curso sobre uma área específica do ensino, que é a formação do professor do atendimento educacional especializado para o ensino do aluno com surdez. As escolas escolhidas foram exclusivamente escolas que fazem atendimento educacional especializado ao aluno surdo na sala de recursos multifuncionais, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Sempre em busca de repostas para os problemas da pesquisa, apresentados na introdução, concluindo o nosso objetivo geral, que tinha por finalidade identificar quais as formações têm recebido o professor que atua com aluno surdo.

³ O Questionário desta pesquisa compõe o apêndice A deste documento.

As identidades dos professores foram preservadas e estes serão representados pelas siglas P1, P2, P3, P4 e P5. Sendo P1 e P2 os professores da Escola E1; P3 o professor da Escola E2; P4 o professor da Escola E3; e P5 o professor da Escola E4. Essas siglas são fictícias e o intuito foi padronizar e facilitar a leitura e assimilação das falas dos participantes da pesquisa.

Estes participantes são importantes para compreendermos como tem se dado a formação continuada dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais; quais as dificuldades encontradas por eles ao ensinar o aluno surdo. Tais compreensões foram colhidas a partir das falas destes em resposta a nossa entrevista.

Esta pesquisa considera o processo de escolha de dados como ferramenta imprescindível para o balizamento do nosso objeto, a escolha da metodologia e a redação do texto final.

Na subseção seguinte teremos os resultados e discussões da pesquisa, na qual faremos a contextualização das falas adquiridas com o referencial teórico que fundamenta a nossa pesquisa. Inicialmente abordaremos o perfil profissional dos participantes da pesquisa.

3.2 PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

Fizemos a pesquisa após a elaboração de um roteiro no qual abrangia questões sobre o perfil profissional dos participantes e posteriormente questões voltadas para atuação do professor do AEE, na tentativa de identificar o perfil profissional dos professores, trazendo informações como o tempo de atuação na educação, na sala de recursos multifuncionais e sobre a formação continuada. Esses dados, embora não constituem o foco central da pesquisa, em nosso entendimento podem contribuir para a confiabilidade da pesquisa.

Na Tabela 1 apresentamos os dados relativos à formação inicial dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Formação Inicial

Participante	Curso	Não respondeu
P1	Pedagogia	
P2	Letras Português/ Pedagogia	
P3	Letras Português/ Pedagogia (cursando)	
P4		X
P5		X

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com essas informações, observamos uma ligeira maioria de participantes licenciados em Pedagogia, e logo em seguida vemos a Licenciatura em Letras Português. Esse resultado mostra a prevalência do curso de Pedagogia na pesquisa.

Na Tabela 2 abordamos o tempo de atuação dos participantes:

Tabela 2 – Tempo de atuação

Participante	Educação Geral/Tempo	Sala de Recurso Multifuncional/Tempo	Não respondeu
P1	15	8	
P2	8	5	
P3		8	
P4			X
P5	25	1	

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 2 refere-se ao tempo que os participantes atuam na educação, tanto de forma geral, quanto na sala de recurso multifuncional. Esses dados são importantes para analisarmos juntamente com a quantidade de formações continuada feita por eles, visto que, todos os anos a Secretaria Estadual de Educação promove esses cursos para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

Quanto aos cursos de formação continuada, na perspectiva que essa pesquisa tem o intuito de conhecer o professor da SRM que atua com o aluno surdo, identificamos que todos os participantes possuem algum tipo de curso de formação na área de Libras. Predominantemente, os cursos que mais se destacaram na área de Libras foram: Libras Básico, Libras Intermediário. Além disso, dois participantes possuem especialização na área de educação especial.

Como esses participantes atuam na SRM são notórios os cursos de formação em outras áreas como por exemplo, transtorno do espectro autista, soroban

adaptação de materiais e altas habilidades. Destacam ainda, que esses cursos, em sua maioria, são ofertados pela SEE e fazem parte de suas atividades anuais.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionamos inicialmente, as salas de recursos multifuncionais das escolas onde realizamos a pesquisa apresentam diferentes tipos de atendimentos. No que se refere à formação inicial dos participantes, em relação a alguma disciplina que aborde educação do aluno com surdez, os participantes afirmam:

Não. Na época que eu me formei não. Eu fiz só em cursos mesmo (P2, 2019).
Sim! Teve! Teve uma disciplina de Língua de Sinais (P3, 2019).
Faz muito tempo. Não tive, acho que foi voltada para a educação especial, mas não específica para Libras (P4, 2019).
Na época em que eu fiz faculdade não tinha ainda a educação inclusiva. Nós não trabalhávamos, a faculdade oferecia nenhum curso nesse sentido (P5, 2019).

Notamos que apenas um sujeito teve acesso a algum tipo de disciplina que estivesse voltada para a educação de surdos em sua formação inicial. Isso pode ter acontecido pelo tempo em que os demais já se formaram ao compararmos essas informações com a Tabela 2, observamos que os participantes P1 e P5 já possuem mais de 10 anos de atuação, o que pode ou não ter iniciado antes da sua formação acadêmica. Outro fator importante que devemos mencionar, é que a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Libras nos cursos superiores de licenciatura teve obrigatoriedade a partir da promulgação do Decreto nº 5.626/2005, e este ainda deu às universidades dez anos para adequação.

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

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Durante muitos anos a formação continuada foi algo que pouco era ofertado e pouco procurado pelos docentes, isso mudou a partir da aprovação da LDBEN de 1996. Ao questionarmos quais os cursos de formação continuada habilitaram os participantes da pesquisa para atuarem no AEE com o aluno surdo:

Básico de Libras. Como essa escola aqui é fundamental I as crianças em sua maioria, são crianças de 6 a 11 anos. Então o surdo com 6 anos ele ainda não adquiriu a libras em si, ele está em aprendizado. Então assim, o básico é o suficiente para esse público (P1, 2019).

Libras né? Libras básico, intermediário e para atuar no AEE. No atendimento você precisa de cursos de formação com o mínimo de 360 de carga horária né? Esses que eu tenho já abrangem isso e ser formada em qualquer área (P2, 2019).

Fora os cursos por fora, que são desde o básico até a pós-graduação, o Estado oferece formação continuada para o professor do AEE, o CAS oferta (P3, 2019).

Altas habilidades, interprete, todos os módulos, braile. Na realidade as formações continuadas que vão capacitando, mas assim, os cursos na área são muitos. A pós-graduação em educação especial, os cursos de deficiência intelectual, só para associar mais a pós que já é por si só, ela já capacita para trabalhar com o aluno (P4, 2019).

A formação como professor do AEE (P5, 2019).

A LDBEN 9394/1996 tece algumas considerações acerca da formação de professores, no artigo 62 dispõe sobre a formação inicial dos docentes. Com o objetivo de facilitar o acesso ao ensino superior, a legislação ampliou a quantidade de instituições superiores para qualificar os profissionais.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1994, p. 25).

Quanto à formação continuada, o mesmo artigo, nos incisos 1º e 2º sistematiza da União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios quanto à promoção da formação inicial e continuada:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, p. 25-26).

A formação continuada figura-se como uma valiosa ferramenta para garantir base, instrumentalização, pesquisa e o desenvolvimento dos conhecimentos a fim de mediar a atuação do professor. Segundo Nóvoa (1992, p. 15), “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

No que diz respeito à formação inicial para atuar com aluno surdo, o Decreto nº 5.626/2005, em seu Capítulo III, artigo 4º e 5º dispõem sobre a formação do professor de libras e do instrutor de libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Vale destacar que muitos profissionais, independentemente do tempo que atuam com o aluno surdo ainda encontram muitas dificuldades. Para tanto, apresentamos o que dizem os participantes sobre o seguinte questionamento: Quais as maiores dificuldades encontradas para atuar com o aluno surdo?

[...] eu acho que a maior dificuldade que a gente tem é na escola, porque é o recurso, mesmo financeiramente, os recursos didáticos, porque aqui eu atendo o aluno surdo. Nós temos uma impressora, que não é colorida, então o surdo é visual. Tudo que eu vou trabalhar com ele ou eu trago de casa ou eu não trabalho [...] (P1, 2019).

Eu acho que é trabalhar a própria língua né? Porque trabalhar com aluno surdo exige o trabalho na Língua Portuguesa na modalidade escrita e trabalhar isso com o aluno é o mais difícil de conseguir. Conseguir que o aluno consiga produzir um texto é o mais difícil (P3, 2019).

A maior dificuldade é o próprio aluno. Ele se recusa a participar na sala de recurso, principalmente no Ensino Médio. Eles acham que já sabem de alguma coisa e que não precisam vim para a sala do AEE né? Mas é importante que eles participem, a gente tem colocado isso sempre! Temos conversado com os pais [...] (P5, 2019).

Neste diálogo, observamos três abordagens diferentes: a primeira diz respeito ao recurso, o professor P1 afirma que é muito difícil atender o aluno surdo, pois ele precisa de recursos que o ajudem no aprendizado, entre eles uma impressora colorida.

O segundo caso, aborda o ensino da língua, a exigência de se ensinar Língua Portuguesa na modalidade escrita e o quanto é difícil o aluno surdo produzir um texto. O ensino de uma segunda língua tem suas adversidades e para ensinar um aluno surdo é necessário de antemão compreender a cultura desse aluno. A cultura é delineada como um processo de desenvolvimento continuado, elaborado a partir da expressão da linguagem, juízo de valor, arte, entre outros modelos. Strobel (2008, p. 24) apresenta a cultura surda como:

Cultura surda é o jeito de ser e entender o mundo, através da língua, dos artefatos, das ideias, as crenças, costumes e valores, normas, comportamentos, tendo autonomia de alterá-lo passa assim, o tornar acessível de maneira visual de forma que contribua na formação das identidades surdas e nas comunidades surdas.

Desse modo, um dos primeiros desafios para o professor que vai ensinar língua portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo é conhecer a cultura daquele aluno. A maioria das crianças surdas nascem em famílias de pessoas ouvintes e aprendem libras quando entram na escola e o contato tardio com a língua materna dificulta ainda mais o aprendizado da língua portuguesa.

Já na terceira abordagem, o professor P3 atribui a responsabilidade para o aluno e a família, no entanto, apresenta que isso é colocado para eles como algo muito importante. É muito significativa a fala desse participante, pois sabemos da importância que a família tem para a formação de qualquer pessoa. A participação de todos os envolvidos na comunidade escolar é que faz com que a escola seja uma escola inclusiva.

Com a intenção de conhecer sobre o contato que os professores participantes têm com a Libras e se existe comunicação com o aluno surdo é que fizemos o seguinte questionamento: Qual seu contato com a LIBRAS? Consegue estabelecer uma comunicação com aluno surdo através da língua de sinais?

Assim, contato de bom dia, de agradecimento, é o básico. Sei me comunicar o básico com o aluno. Ele faz com a professora da tarde (P2, 2019).

Consigo estabelecer uma comunicação, sou fluente, inclusive na área de educação especial só falta trabalhar na área da deficiência auditiva né? Na área da surdez como intérprete ou como professor de Libras [...] (P3, 2019).

O meu trabalho com a Libras é diretamente com o aluno surdo. Eu trabalho PLS com ele. Aí eu tenho a parceira, professora de Libras na sala aqui, ela trabalha focada mesmo na Libras em si e eu trabalho o português sinalizado e aí a gente faz essa parceria e tem dado super certo trabalhar o português como segunda língua [...] (P4, 2019).

O meu contato com a Libras é atuando dia a dia, trabalhando com o aluno na sala ou na sala de recurso, trabalhando em outros momentos na escola. Eles estão sempre aqui, embora não venham para o atendimento, mas eles estão sempre aqui com a gente (P5, 2019).

Trabalhar textos e diversos outros conteúdos exigem do professor da sala de recursos multifuncionais a fluência em libras. Sem fluência haverá uma maior dificuldade para o professor ensinar e para o aluno surdo aprender. A fluência permite ao professor interagir de forma mais satisfatória possibilitando ao professor levantar e responder questionamentos.

Segundo Viana e Gomes (2017, p. 15),

As estratégias adotadas para a interpretação e a compreensão textual são fundamentais, à medida que oportuniza ao aluno com surdez o contato com diversos gêneros textuais que ampliam o vocabulário e enriquecem a construção de ideias. Dessa forma, no AEE os professores devem trabalhar os sentidos das palavras de forma contextualizada, com o uso de dicionários visuais e explorando a estrutura gramatical da Língua Portuguesa.

Sabemos que a escola busca a inclusão de seus discentes e a garantia do direito de acesso e permanência destes. Uma das ações que a escola, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, busca realizar é o investimento nas formações voltadas para os professores, dando oportunidade de aprofundar conhecimentos já adquiridos e ao mesmo tempo em que adquire novos conhecimentos. Com o objetivo de compreender as contribuições que as formações realizadas pelos professores podem colaborar no ensino e aprendizagem do aluno surdo é que fizemos a seguinte indagação: Quais as contribuições das formações para você atuar com o aluno surdo? Os participantes responderam:

Assim, eu creio que qualquer um participe daquela formação que sabe, que tem ao menos uma noção de Libras já pode atuar. São muito boas as formações (P1, 2019).

O curso de intermediário é bem mais aprofundado que o básico e bem mais complicado (P2, 2019).

Sim. O Curso de Tradutor intérprete versão voz ofertado pela UFAC. A versão voz não tem específico no CAS (P3, 2019).

Um curso em si não! A gente aprende mesmo é na prática. Quando eu entrei em 2010 eu tinha feito um curso em 2007, eu cheguei aqui e disse: meu Deus do céu! Não quero uma escola no centro, aqui sempre teve muito aluno surdo [...] eu interpreto, mas eu não gosto de interpretação [...] eu trabalho na parte pedagógica, na sala de aula, desenvolvendo, não tenho problema nenhum (P4, 2019).

O curso que eu estou fazendo agora de novo que é o curso básico, intermediário que “to” terminando (P5, 2019).

Observamos que os participantes acreditam que o “básico” é o suficiente para atuar com o aluno surdo. No entanto, com fundamentação em Oliveira (2005, p. 10) “quando têm acesso à informação em sua Língua Materna, os surdos em geral, desde que sem outros comprometimentos intelectuais, são capazes de argumentar, opinar, fazer suposições tanto como ou até mesmo melhor do que um ouvinte”, discordamos dos participantes, pois compreendemos que apesar dos avanços legais positivos, sabemos que a situação educacional dos alunos surdos não atingiu frutos que indiquem uma verdadeira inclusão. Inclusão esta que deveria compreender o aluno em sua especificidade linguística, respeito a sua experiência visual e a oferta de subsídios para o professor da sala regular.

A formação docente colabora para o processo de inclusão do aluno surdo e é uma forma de legitimar um saber já adquirido visando atingir a reflexão desses participantes sobre suas práticas em sala de aula. Muitos aspectos envolvem a formação continuada, dentre esses aspectos, temos a carga horária de trabalho. Vejamos abaixo como os participantes compreendem esse assunto ao responder a seguinte questão: Qual a sua opinião sobre as formações? Quais os pontos positivos e negativos no seu ponto de vista?

Do meu ponto de vista, assim, o ponto negativo eu diria que a sensibilidade da família em mandar para sala de recurso, porque o aluno surdo não vai aprender Libras lá na sala de aula, ele tem que vim para o atendimento, para aprender Libras e aprender não só Libras, mas esse contexto da Língua Portuguesa [...] das formações eu não tenho muito a dizer, que nas formações tenha ponto negativo, eu creio que são pontos positivos né? A gente vai lá aprende, eles têm essa contrapartida (P1, 2019).

Como falei anteriormente né? É tá sendo muito válido, muito importante essas formações. É o ponto negativo é que nós fomos aderidos agora, quase no final do ano para participar, seria válido que a gente participasse desde o começo do ano juntamente com os professores que fazem atendimento com os alunos surdos né? Porque era separado, os professores que não atendiam tinham outra formação, separados dos professores que estão atendendo (P2, 2019).

Ponto positivo eles dão o suporte quando a gente precisa, acredito que podem melhorar na questão de ensino mais estratégias de trabalho com o

aluno surdo um apoio com maior frequência nas escolas para esses professores do AEE (P3, 2019).

Assim, o que eu vejo das formações: eu te falei, eu estou desde 2010 né? Então eu vou vendo a cada ano essas coisas de forma diferente. Assim, tu vai ficar lá e é aquela coisa pronta, tu cruzas os braços e fica... tem novidade? Tem! Mas a gente sabe que quem tá há muito tempo não traz novidade. Agora tipo assim, eu cheguei hoje é novidade. Então assim, esses questionários ficam sem fundamentos. Também tem os esquecimentos que voltam, mas assim quem entra vem sem bagagem e quem já tá já tem uma bagagem que deveria está sendo usada com outras coisas, a gente tem que ouvir as mesmas coisas que já está dentro da bagagem [...] (P4, 2019).

As formações são de excelência, é importante que nós possamos todo tempo tá sendo é informados de novas teorias, novos conceitos para que a gente possa trazer para sala de recurso e vamos estar fazendo com que o aluno possa se desenvolver melhor, que é o nosso maior objetivo, que ele tenha autonomia e desenvoltura (P5, 2019).

Percebemos que a significativa maioria dos participantes consideram a formação continuada positiva. Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

A formação continuada tem por objetivo estimular o professor na apropriação de novos conhecimentos e na fala de alguns sujeitos a uma indicação de que seriam monótonas e repetitivas. A formação continuada deve ser entendida como um processo de aperfeiçoamento que irá contribuir para a prática docente e que é necessária para a vida profissional.

Vale ressaltar também que é dever da Secretaria Estadual de Educação manter os professores das salas de recursos multifuncionais atualizados, pois a formação continuada é o estímulo para o desenvolvimento profissional e pessoal. Essa prática é que leva o professor a buscar novas atualizações, inclusive a procura por cursos Lato Sensu e Stricto Sensu e o alicerce para tornar-se pesquisador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição e a organização para o presente estudo foram expressas pelas questões que o nortearam: Quais são os tipos de formação inicial e continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado para atuar com o aluno surdo? Quais as principais dificuldades docentes para atuar com o aluno surdo no AEE? Qual a contribuição da formação adquirida pelo professor do AEE para o ensino do aluno surdo? Quais são os benefícios e os limites da formação docente, na visão dos professores do AEE?

Com base nesses questionamentos, elaboramos como objetivo geral analisar a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado ao ensinar o aluno surdo. Para isso, fizemos uma pesquisa de campo, com a técnica de coleta de dados entrevista com cinco professores das Salas de Recurso Multifuncional, que fazem atendimento educacional especializado no município de Rio Branco, Estado do Acre.

Além disso, fizemos um estudo aprofundando em diversos autores que discorrem sobre a formação docente na perspectiva de uma educação inclusiva. Esse estudo foi de grande relevância, pois observamos quais características são importantes para incluir o aluno surdo. Em seguida, o texto mostra a política do governo estadual quanto à formação inicial para o professor bilíngue, professor de Libras e professor Tradutor Intérprete.

Considerando o nosso primeiro objetivo específico: a) identificar a formação inicial e continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado para atuar com o aluno surdo, observamos que a maioria dos participantes tem formação inicial em Letras Português e Pedagogia e quanto à formação continuada, é unânime a participação, e a maioria dos cursos de formação continuada são: básico, intermediário de libras, ofertados tanto pelo CAS como pela UFAC.

Refletindo sobre o nosso segundo objetivo específico: b) identificar as principais dificuldades docentes para atuar com o aluno surdo no AEE. Identificamos que as maiores dificuldades encontradas pelos docentes participantes da pesquisa são a falta de recurso, a falta de sensibilidade dos pais e responsáveis dos alunos surdos ao não incentivarem o aluno a participar dos encontros com o professor da sala de recurso e a própria língua, pois ainda estão se adaptando ao ensino de português na modalidade escrita e ao ensino contextualizado.

Compreendendo nosso terceiro objetivo específico: c) verificar qual a contribuição da formação adquirida pelo professor do AEE para o ensino do aluno surdo. Ao analisar as respostas dos participantes da pesquisa, foram unânimes ao afirmar que as formações são importantíssimas para o atendimento ao aluno surdo e que são necessários apenas alguns ajustes na metodologia e acompanhamento nas escolas.

Examinando o nosso quarto objetivo específico: d) apresentar os benefícios e os limites da formação docente, na visão dos professores do AEE. As respostas deixam clara a importância que a formação docente tem para a inclusão do aluno, seja ele surdo ou não e que as formações continuadas trouxeram contribuições para que os professores pudessem conhecer melhor as características dos alunos com deficiência. Dessa forma, os participantes da pesquisa compreendem que esses alunos têm um aprendizado diferente.

Sendo assim, entendemos que a formação continuada do docente é importantíssima para algumas mudanças na relação aluno e professor. Essa formação traz melhorias no fazer profissional e auxilia na transformação pessoal que transforma a prática docente. Além disso, também acreditamos que é necessário um maior investimento nas salas de recursos multifuncionais, pois apenas cursos de formação continuada não são suficientes, o professor precisa de ferramentas para poder ensinar.

Nessa perspectiva, este estudo levou-nos a refletir sobre a formação continuada dos professores do AEE e a ausência por parte do Estado quanto aos recursos financeiros necessários para melhorar a qualidade do atendimento desses professores.

Observamos que o presente estudo concedeu indícios relevantes a serem observados pela própria Secretaria Estadual de Educação, oferecendo subsídios para o melhoramento das estratégias metodologias dos cursos de formação continuada realizados pelos professores das salas de recursos multifuncionais.

Acreditamos, por fim, sem pretensões de esgotar o tema, que o presente estudo é apenas uma pequena contribuição para esse debate, podendo ser questionada em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 29 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. **Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018**. Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre. Secretária de Estado de Educação e Esporte do Acre, 2018.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). **Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Ministério da Educação.1999, p. 25-36.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.
- CARVALHO, R. E. **Integração e inclusão: do que estamos falando?** In: Salto para o futuro: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692>>.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.
- FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. G. SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- FOSSI, G. C.G. **Necessidades educativas especiais e a inclusão escolar**. Faculdade Capivari, Santa Catarina, 2010.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2006, v. 1, p. 161-181.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2002.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

LIMA P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

NÓVOA. A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, J. S. **A Comunidade Surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem**, Rio de Janeiro, RJ. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – CEFET/RJ, 2005, 78 p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANCHES. I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 5, nov. 2005. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão, um guia para educadores**. São Paulo: Artved, 1999. 435 p.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIANA, F.R. GOMES, A. L. Discutindo aspectos metodológicos de ensino e aprendizagem no atendimento educacional especializado para alunos com surdez. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP. Vol. 27, n.54, p. 56-73, 2017.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES – CELA
LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

APÊNDICE A - QUESTÕES PARA ENTREVISTA

Perfil Profissional

Formação:

Tempo de atuação:

Escola:

Tempo de atuação no AEE:

Cursos de Formação Continuada:

1-Dentro da sua formação inicial, teve alguma disciplina relacionada à educação do aluno com surdez?

2-Quais os cursos de formação continuada habilitaram para atuar no AEE com aluno surdo?

3-Quais as maiores dificuldades encontradas para atuar com o aluno surdo?

4-Qual seu contato com a LIBRAS? Consegue estabelecer uma comunicação com aluno surdo através da língua de sinais?

5-Quais as contribuições das formações para você atuar com o aluno surdo?

6-Teve algum curso que se destacou? Que houve maior aprendizado sobre a língua de sinais?

7-Qual a sua opinião sobre as formações? Quais os pontos positivos e negativos no seu ponto de vista?