



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

FRANCISCA DAIANA ESTRELA SILVA

A DOCÊNCIA DIANTE DO ALUNO SURDO

CAJAZEIRAS-PB

2017

Francisca Daiana Estrela Silva

A DOCÊNCIA DIANTE DO ALUNO SURDO

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* Cajazeiras, como exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Lira

CAJAZEIRAS–PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586d Silva, Francisca Daiana Estrela.
A Docência Diante do Aluno Surdo / Francisca Daiana Estrela Silva. -
Cajazeiras, 2017.
45f
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Lira.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2017.

1. Educação de surdos. 2. Prática pedagógica- alunos surdos. 3.
Educação Inclusiva. 4. Ensino fundamental- professor- alunos surdos. I.
Lira, Rejane Maria de Araújo. II. Universidade Federal de Campina
Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 376-056.263

FRANCISCA DAIANA ESTRELA SILVA

A DOCÊNCIA DIANTE DO ALUNO SURDO

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, como exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 06/09/2017

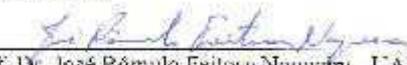
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Rejané Maria de Araújo Lima – UAB/CFP/UFPG
Orientadora



Prof.ª. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa – LAL/CFP/UFPG
Examinadora



Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira – UAB/CFP/UFPG
Examinador

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca – UAB/CFP/UFPG
Suplente

A paisagem muda, as pessoas mudam, as necessidades se transformam, mas o trem segue adiante. A vida é o trem, não a estação (PAULO COELHO, 2010 e p.46).

Dedico,

A minha mãe por todas as noites de espera e seu amor incondicional por mim. E perdão por todas as vezes que quis desistir.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus que abençoou e iluminou o meu caminho, por ter me dado saúde, sabedoria, força para superar os momentos difíceis e chegar até aqui.

Ao meu Painho e Papai Silva (*in memoriam*) como foi difícil seguir sem vocês.

A minha Mamãe Chiquinha e meu imenso agradecimento, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao meu irmão e minha cunhada por acreditarem em mim.

Aos meus filhos do coração Leticia, Maria Eduarda, Isabely, Luiz Felipe, Vinicius e Clarinha, obrigada por me mostrarem como amar alguém sem pedir nada em troca.

Aos meus tios, tias, primos, primas e agregados por sempre quererem o meu melhor.

As minhas amigas Mirelly, Lelliany, Samiely, Thais, Bernadete, Lana por todo carinho, paciência, confiança, energia positiva que vocês transmitem, obrigada pelas vezes que foram minhas irmãs, minhas mães por entenderem meus momentos.

A minha orientadora professora Rejane Maria de Araújo Lira por ser um anjo de luz na minha vida, por todo carinho, atenção e paciência.

Aos professores do curso, pelas valiosas contribuições na minha formação, obrigada.

As colegas de turma, obrigada por todos os momentos juntas e principalmente os que fomos estudiosas, barulhentas, briguentas e cúmplices. Mais uma vez obrigada por todas as vezes que precisei de um sorriso, de um abraço e vocês sempre estiveram prontas pra me ajudar, esse caminho não teria sido fácil sem vocês.

Aos colegas de trabalho, em especial a Ação Pedagógica, obrigada por todo incentivo e compreensão nas minhas ausências, a minha gratidão será eterna a vocês.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar práticas pedagógicas dos professores para o processo de inclusão da pessoa surda nos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino regular. A questão problema foi: os professores que atuam em escolas públicas de ensino regular estão preparados para receberem alunos (as) surdos (as) em suas salas de aula? Para dá sustentação teórico-metodológica a este estudo, recorremos à legislação educacional vigente e a estudiosos que discutem sobre conceituações da Educação Inclusiva, sua história e os processos de formação de professores no Brasil. Assim, foram priorizados: Brasil (1994; 1996; 1998; 2001; 2008; 2013 e 2015); Candau (2008); Lima (2016); Manzini (2015); Haddad (2008) e outros que investigam temas relacionados a educação inclusiva voltada para alunos(as) surdos(as) inseridos(as) em sala de aulas regulares. Para isso, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa, com estratégias de estudo de campo. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas (RICHARDSON, 2010). Os sujeitos desta pesquisa foram 7 (sete) professores que lecionam em 1 (uma) escola da rede regular de ensino público localizada na cidade de Sousa-PB. Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo (AC), fundamentada no pressuposto teórico de Bardin (1977). Os resultados obtidos evidenciaram que os professores encontram muitas dificuldades para incluir uma aluna surda no processo de ensino-aprendizagem. Tais dificuldades são: deficitária formação inicial e carência de formação continuada, voltada para o processo de inclusão; falta de recursos didáticos condizentes com a realidade da aluna; ausência de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e precariedade de recursos físicos e humanos disponíveis na escola. Tais entraves apontados pelos sujeitos desta pesquisa indicam que o processo de inclusão da aluna surda não está ocorrendo, uma vez que suas necessidades básicas não estão sendo respeitadas, como por exemplo, esta não dispõe de intérprete de Libras, ficando o processo de ensino-aprendizagem, a cargo de seus professores, que por sua vez, se declaram “incapazes” de trabalhar na perspectiva da inclusão.

Palavras-chave: Docência. Inclusão. Surdez. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This study aimed to analyze pedagogical practices of teachers for the process of inclusion of the deaf person in the final years of elementary education in the regular public school system. The question was: are the teachers in regular public schools prepared to receive deaf students in their classrooms? To give theoretical and methodological support to this study, we have recourse to current educational legislation and scholars who discuss the conceptualizations of Inclusive Education, its history and teacher training processes in Brazil. Thus, the following were prioritized: Brasil (1994, 1996, 1998, 2001, 2008, 2013 and 2015); Candau (2008); Lima (2016); Manzini (2015); Haddad (2008) and others investigating issues related to inclusive education for deaf students in the regular classroom. For this, we adopted the qualitative research methodology, with field study strategies. Data were collected through semi-structured interviews (RICHARDSON, 2010). The subjects of this research were 7 (seven) teachers who teach in 1 (one) school of the regular public education network located in the city of Sousa-PB. The data were analyzed through Content Analysis (CA), based on the theoretical assumption of Bardin (1977). The results showed that teachers find it difficult to include a deaf student in the teaching-learning process. These difficulties are deficient initial training and lack of continuous training, focused on the inclusion process. Lack of teaching resources consistent with the reality of the student; absence of interpreters of the Brazilian Sign Language (LIBRAS, in Portuguese) and precarious physical and human resources available at the school. These obstacles pointed out by the subjects of this research indicate that the process of inclusion of the deaf student is not occurring, since their basic needs are not being respected, for example, this one does not have an interpreter of Libras, being the teaching-learning process, In charge of their teachers, who in turn declare themselves "incapable" of working in the perspective of inclusion.

Keywords: Teaching. Inclusion. Deafness. Pedagogical practices. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art	Artigo
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CZ	Cajazeiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidade Educacional Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial do MEC
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SVO	Sujeito, verbo, objeto
UAE	Unidade Acadêmica de Educação
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Percurso Metodológico	13
1.1.1 Caracterização dos sujeitos	15
2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: APONTAMENTOS GERAIS DA PROFISSÃO FRENTE AS DIFERENÇAS	18
2.1 Práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva	21
3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO SISTEMA DE ENSINO REGULAR	24
3.1 As Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasil	25
3.2 Conceituando a surdez, métodos de ensino e aprendizagem da pessoa surda em sala de aula regular	27
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS	31
4.1 As práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula na perspectiva da inclusão	31
4.2 O processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais	35
4.3 As políticas públicas existentes na escola para os(as) alunos(as) surdos(as)	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	
APÊNDICE A- Roteiro da entrevista	
B- Quadros das entrevistas	
C- Termo Livre Consentimento	

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico tem como objeto de estudo, a docência diante do processo de inclusão da pessoa surda no sistema regular de ensino. Até o início do século XXI, o sistema educacional brasileiro abrigava dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial, onde os alunos eram separados, a partir da constatação de uma deficiência e por isso, frequentavam uma ou a outra (LIRA, 2017).

O esforço pela inclusão social e escolar das pessoas com necessidades especiais no Brasil é apontado como uma solução para situações que sustentam o isolamento destes indivíduos, limitando-o no seu pleno desenvolvimento. Por esta razão, o sistema escolar brasileiro tem passado, na última década, por transformações mediante a proposta da Educação Inclusiva, que adota um único tipo de escola: a regular, que deve acolher todos os alunos, apresentar meios e recursos adequados e oferecer apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade da utilização de meios significativos no processo de ensino-aprendizagem que possibilitem atitudes educativas específicas da escola, como por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Inserido nessa perspectiva, este estudo tomou corpo, tendo por objetivo geral o de analisar a prática pedagógica de professores para o processo de inclusão da pessoa surda nos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino regular. Para isso, foram adotados como objetivos específicos: demarcar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula para a aprendizagem do (a) aluno (a) surdo (a); caracterizar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem de sinais nos anos finais do ensino fundamental; apresentar as políticas públicas existentes na escola para os (as) alunos (as) surdos (as).

Segundo o artigo 4 § III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996). No entanto, percebe-se, no âmbito escolar, que tais direitos não estão sendo garantidos.

Incluir a pessoa surdo (a) na sala de aula regular de ensino é oferecer a ele (a) a mesma educação e as mesmas condições das outras crianças (COUTO, 1994). Portanto, é necessário refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo professores e

alunos, através da complexa trama apresentada pela realidade em que estão inseridos. Educar pessoas com necessidades especiais somente em sala de educação especial significa negar-lhes o acesso às formas ricas, estimulantes de socialização e aprendizagem que acontecem na sala de aula regular, que ocorrem no convívio com as diferenças e com a diversidade (COUTO, 1994).

O processo de inclusão faz com que as pessoas se aproximem e tragam para perto de si pessoas antes ditas como ‘anormais e incapazes’, e essa aproximação faz muita diferença não somente na vida daquele que foi incluído, mas também na vida daquele que aceitou a inclusão do diferente em sua vida. Nessa direção, coube a esta pesquisa questionar: os professores que atuam em escolas públicas de ensino regular estão preparados para receber alunos (as) surdos (as) em suas salas de aula? Essa questão será respondida a partir dos dados coletados na pesquisa empírica.

O (a) aluno (a) surdo não é inferior aos colegas ouvintes, pois pode desenvolver seu potencial desde que consiga se comunicar com professores e colegas na sala de aula. O (a) surdo (a) é inteligente e pode levar uma vida normal, no social, no profissional e pessoal desde que saiba se comunicar através da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

1.1 Percurso Metodológico

A pesquisa é um recurso didático indispensável para o pesquisador. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 139) pesquisar é: “[...] um processo formal, com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” Logo, a pesquisa é um elemento substancial na área educacional, por ser uma atividade básica da Ciência, que alimenta as atividades de ensino e atualiza a realidade do mundo.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, a abordagem metodológica empregada insere-se no campo da pesquisa exploratória de cunho qualitativa. Segundo Gonsalves (2001, p. 66): “[...] a pesquisa exploratória pretende identificar os fatores que contribuem para ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno”. Esse tipo de pesquisa exige aprofundamento entre teoria e reflexão a partir do objeto de estudo.

Acerca da abordagem qualitativa, Richardson (2010, p. 38), diz que esta “[...] além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Desse modo, este estudo adotou a abordagem qualitativa da pesquisa por esta ter a finalidade de desenvolver e esclarecer as necessidades

dos objetivos de estudo, possibilitando um maior conhecimento para o pesquisador acerca da realidade a ser pesquisada.

Como estratégia, foi feita uma pesquisa de campo, uma vez que esta possibilita uma aproximação com o objeto de estudo, ressaltando o conhecimento, partindo da realidade que constitui o campo da pesquisa. A esse respeito, Lakatos e Marconi (2010, p. 169) relatam:

[...] Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Nesse aspecto, a pesquisa de campo visa diminuir as dúvidas obtendo informações e conhecimento a respeito dos problemas, buscando as informações diretas com os sujeitos pesquisados.

Considerando-se o objeto de estudo e os objetivos deste trabalho, optamos pela entrevista, na modalidade semiestruturada, como instrumento de coleta de dados, pois esse tipo de entrevista permite a aquisição por parte do entrevistador de diversas informações que organizam o discurso dos sujeitos entrevistados, possibilitando um material rico para o procedimento das análises e a compreensão dos diversos temas envolvidos na estruturação do objeto por nós pesquisado.

A entrevista semiestruturada aproxima-se mais de um diálogo, permite que o entrevistador possa apoiar-se em teorias e hipóteses. Conforme Gonsalves (2001, p. 63):

[...] Nessa modalidade de entrevista, o entrevistado fala sobre tópicos relacionados a um tema específico, definidos previamente pelo pesquisador. [...] é uma entrevista mais aberta [...] possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção de falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada.

Dessa maneira, esse tipo de instrumento permite aprofundar mais sobre as questões do objeto deste estudo, possibilitando alterações no rendimento das informações adquiridas, ao abordar uma conversação face a face, de modo que o entrevistador tenha a capacidade de adquirir informações mais necessárias.

1.1.1 Caracterização dos sujeitos

Para fazer a escolha dos sujeitos desta pesquisa e realizar as entrevistas, traçamos dois critérios de amostragem: ser professor da rede regular de ensino público, lotado na escola pesquisada, e ter aluno (a) surdo (a) em sala de aula; ministrar uma das nove disciplinas (Português, Matemática, Inglês, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Religiosa e Educação Física) ofertadas na grade curricular dos anos finais do ensino fundamental. Estabelecidos os critérios, procuramos a direção de uma escola que atendeu ao nosso intuito, porém os professores não aceitaram o convite para concederem a entrevista. Assim, nos dirigimos a outra escola, na qual recebemos aceitação por parte da gestão e por parte dos professores para realizar as entrevistas.

Destarte, os sujeitos desta pesquisa foram 7 (sete) docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, de ambos os sexos, e vinculados a uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Sousa-PB. Acreditamos que essa quantidade representou um percentual significativo, uma vez que apenas dois professores (Educação Física e Educação Religiosa) não se disponibilizaram em participar das entrevistas, mas, a partir da participação dos demais obtivemos as informações e conhecimentos substanciais para a realização desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente e com pré-agendamento. Cada entrevista durou entre 20 (vinte) e 30 (trinta) minutos. Para melhor compreensão, foi feita uma caracterização dos professores pesquisados, dispondo assim, de seus perfis. Mas, para garantir o anonimato dos mesmos, utilizamos letras e números para nomeá-los e ordená-los de acordo com a ordem na qual foram entrevistados, sendo os seus discursos definidos como: Professor (p1); Professor (p2); Professor (p3); Professor (p4); Professor (p5); Professor (p6) e Professor (p7).

Os 7 (sete) entrevistados apresentam algumas características comuns: todos têm formação inicial na área em que lecionam, apenas um possui especialização e outra relata que gostaria de cursar. Em relação ao tempo de exercício profissional, os professores têm em média 10 (dez) anos de experiência docente e trabalham, sendo 3 (três) com vínculo efetivo e 4 (quatro) com vínculo através de contrato temporário.

A Professora (p1) – Tem 33 anos, é formada em Licenciatura em Letras, concluiu no ano de 2010, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP). Seu vínculo empregatício é efetivo, e tem uma renda de R\$ 2.500,00, trabalha há 4 (quatro) anos como professora.

Professor (p2) – Tem 40 anos, tem formação superior em Geografia, seu um vínculo empregatício foi realizado através de contrato, possui uma renda de 1.300,00 reais, trabalha há mais de 10 (dez) anos como professor.

O Professor (p3) – Tem 59 anos, com formação em História na UFPB em João Pessoa, seu vínculo é efetivo, tem uma renda de 2.500,00 reais, trabalha há mais 36 (trinta e seis) anos como professor.

Professor (p4) – Tem 37 anos, com formação em Licenciatura em Ciências, Habilitação em biologia, UFCG/CFP, concluída no ano 2005, seu um vínculo empregatício foi realizado através de contrato, dispõem de renda de 1.300,00 reais, trabalha há mais de 13 (treze) anos como professora.

Professor (p5)– Tem 31 anos, com formação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Pós Graduação em Gestão Escolar na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), tem um vínculo empregatício através de contrato, tem uma renda de 1.300,00 reais, e exerce na área há 04 (quatro) meses como professor da Língua Portuguesa e Artes.

Professor (p6) – Tem 31 anos, com Licenciatura em Matemática, UFCG- CFP, não possui uma especialização, porém tem planos para iniciar, seu um vínculo empregatício dá-se através de contrato, e a sua renda de 1.300,00 reais, trabalha na área há 1 (um) ano e 2 (dois) meses como professor de matemática.

Professor (p7) – Tem 37 anos, é Licenciado em Letras/Inglês, concluiu no ano de 2009, na UFCG. Seu vínculo empregatício é efetivo, e tem uma renda de 2.500,00 reais, exerce na área da educação há 06 (seis) anos como professor.

Para fins metodológicos, este trabalho foi estruturado em cinco capítulos, que são independentes e complementares. O primeiro constitui a introdução. Nela expusemos a elaboração do problema de estudo, a importância em termos de formação para a pesquisadora, os objetivos da pesquisa e uma subseção que traz o percurso metodológico da pesquisa.

No segundo capítulo apresentamos a Formação Docente no Brasil, com os apontamentos gerais da profissão frente às diferenças. Para a elaboração desta seção realizamos uma revisão de literatura, considerando a importância e a abrangência da temática. Nela oferecemos os principais conceitos e as discussões que julgamos importantes e que propiciam o entendimento e a reflexão acerca da formação docente diante das diferenças. Nesse sentido, produzimos algumas considerações abordando o contexto histórico da formação docente no Brasil e inserimos uma subseção que faz abordagem sobre as práticas pedagógicas nas perspectivas da educação inclusiva.

O terceiro capítulo expõe o Processo de Inclusão da Pessoa Surda no Sistema de Ensino Regular, dividido em duas subseções, que tratam consecutivamente sobre as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasil e Conceituando a Surdez através de Métodos de ensino e aprendizagem da pessoa surda em sala de aula regular.

No quarto capítulo, alocamos as análises dos dados coletados, por meio das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os sujeitos desta pesquisa. O quinto capítulo dispõe das nossas considerações finais sobre o processo de elaboração do estudo, as análises que conseguimos empreender e os achados da pesquisa.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: APONTAMENTOS GERAIS DA PROFISSÃO FRENTE AS DIFERENÇA

Esta seção traz uma reflexão problematizada sobre a profissão docente no Brasil e as atuais exigências postas ao exercício da profissão na atualidade contemporânea, que tem por marca principal, as mudanças constantes ocorridas no cenário social, político econômico e educacional brasileiro, trazendo à tona, sobretudo, as discussões sobre a formação e a profissão docente, que colidem em perspectivas sobre o trabalho deste profissional frente às exigências colocadas a sua profissão, especialmente no tocante as diferenças, na perspectiva da educação inclusiva, que requer mudança do sujeito que ensina frente aos sujeitos que aprendem, mas que são “diferentes” do padrão socialmente definido como “normal” (LIRA, 2017).

A preocupação com a formação docente é uma questão relativamente antiga e que já vem há mais de 3 (três) décadas sendo discutidos por diferentes estudiosos, movimentos sociais e de educadores, entre eles, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que defende a qualidade da formação profissional. Faz-se uma crítica à formação tradicional do professor, que ignora os avanços decorrentes da produção da área de educação em função da formação dos profissionais de educação e em seu lugar propõe um novo paradigma curricular com foco nas abordagens das competências” (PORTO, 2001).

O reflexo dessas discussões está parcialmente refletido na atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96, que tem o capítulo dois destinado aos profissionais da educação e mais especificamente os seus artigos 2º e 3º que tratam diretamente sobre a formação docente. Em 1999 a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o documento “Referenciais para Formação de Professores”, com a finalidade de apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação nas práticas institucionais e curriculares de formação destes profissionais.

A formação docente ainda tem se constituído um desafio constante para o avanço profissional e para o aprimoramento educacional tendo em vista o formato de como a sociedade contemporânea está organizada, expõe a escola a novos desafios, onde há uma demanda de formação decorrente de um processo gradual, sistêmico e coletivo, neste sentido não bastando apenas o docente tomar conhecimento da teoria que cerca o seu trabalho, mas também, colocando como necessário refletir sobre a sua prática, mobilizando ações conscientes que pautem o seu fazer pedagógico na sua práxis (CANDAUI, 2005). A resolução

do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de fevereiro de 2002, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica em nível superior, estabelecendo normas e fundamentos organizacionais curriculares para o sistema de estabelecimento de ensino, incluindo todas as etapas da educação básica.

As DCN (2002) concebem a estrutura de organização dos cursos superiores perante a mediação entre teoria e prática em suas ações educativas, em consonância com os objetivos e metas propostos pelo projeto pedagógico de cada curso, possibilitando aos professores subsídios que lhe garantam, durante a formação inicial, mecanismos pedagógicos, que direcionem o eixo de sua prática quando estiverem em seu campo de trabalho, solidificando os conhecimentos apreendidos no percurso de preparação profissional.

Faz-se importante, conforme coloca Brzezinski (2008), (re) significar e qualificar a formação do professor, oferecendo instrumentos metodológicos, projetos educacionais e cursos voltados para contribuir com a sua prática educativa, especialmente porque o professor, no exercício de sua profissão, quando bem preparado, é capaz de transformar a escola, os alunos, e toda a comunidade escolar. Esse posicionamento remete a pertinência de se repensar os processos de formação de professores, sendo este de grande relevância social. Libâneo (2015), defende que a grande mudança social está na escola e no professor que seja realmente comprometido com o que faz, com o seu papel enquanto profissional docente, significando assim, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem num entendimento dialético e em movimento, circulando entre professores e alunos.

Como ressalta Pimenta (1996, p.83): “[...] os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a teoria em relação à prática”. Ou seja, as experiências e ações educativas refletem sobre o fazer docente diariamente, refletindo sobre o que e como ensinar de maneira que o aluno consiga aprender. Logo, a docência é, de acordo com Nóvoa (2013), um campo de estudo vasto que instiga a muitas descobertas ligadas ao ato de ensinar. A adoção de práticas de investigação pelo professor e o conhecer sobre o seu próprio trabalho torna-se relevante, a fim de que o profissional docente seja consciente da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e competente no seu campo de trabalho.

Gatti (2010) têm apontado para a necessidade de se reconstruir, ressignificar e viabilizar a formação inicial do professor para a sua habilitação na educação básica. É preciso que o professor tenha uma formação pedagógica de qualidade e que o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino de história, possa favorecer aos seus alunos aprendizagens e conhecimentos significativos na sua formação escolar. Com uma boa formação profissional,

os docentes conseguem alcançar como eixo principal de sua prática pedagógica a problematização de situações a partir de realidades concretas.

A formação docente na atualidade está pautada na transformação social do homem, de modo a enfrentar os novos desafios e demandas que a educação atual exige. A gênese é um processo de (re) formação através do contato com a realidade. Por isso, o professor deve buscar alternativas e caminhos que possam facilitar o processo de conhecimento do aluno, e, para isso, é imprescindível uma formação inicial e continuada, que incentive a busca por novos saberes docentes (BRZEZINSKI, 2008).

As novas exigências que vem sendo apresentadas pelas atuais políticas educacionais, tidas como a educação para o século XXI, e que os questionamentos em torno da formação do professorado obrigam-nos a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processos de formação inicial e continuada, em novos espaços e tempos. Portanto, percebe-se que essa formação deve estar pautada nas mudanças que ocorrem na sociedade, já que a escola está apta a formar e instruir o homem para a vida social, neste processo devemos levando em consideração as contribuições do mundo econômico e tecnológico, de acordo com as necessidades do mundo moderno que se concretiza peculiarmente dentro do espaço escolar. Ao compartilhar desse posicionamento, BRZEZINSKI (2008 p.1144) diz que:

[...] o atendimento às necessidades educacionais requer uma escola fundamental que, na virada do século, deverá estar apta para formar um homem que se situe em nova civilização com características determinadas pela modernidade tecnológica e definidas como sociedade do conhecimento.

Hoje tudo é veloz. Informação e conhecimento são imprescindíveis para a formação humana, e na formação do professor não é diferente, é pertinente que este esteja refletindo sobre a sua profissão, pois os avanços são constantes, em que se exige deste profissional que tenha conhecimento e domínio das informações para a sua atuação.

Diante das exigências e transformações ocorridas no modelo de sociedade e educação, as universidades formadoras têm feito esforços de reestruturação organizacional, a fim de garantir a elevação da qualidade dos cursos, assim como prezar pela formação oferecida aos profissionais. Sobre isso, BRZEZINSKI (2008, p.1147,) assinala que a qualidade, neste caso, há de implicar, sobretudo, três requisitos:

Competência, pela qual se sugere a improvisação, o amadorismo, a mediocridade.
Competência consiste na exigência de aplicação do método científico de uma

precisão técnica, de rigor filosófico e de disciplina metodológica. Criatividade, mediante participação ativa e inteligente, da imaginação solta, superadora da aprendizagem mecânica. Criticidade, que consiste na forma de entender o conhecimento como situado no contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto. Trata-se da qualidade superadora da relação causa e efeito, superação da alienação e da impregnação ideológica. A postura crítica impede-nos de cair seja no dogmatismo das verdades absolutas seja no ceticismo vulgar.

Desse modo, as reformulações curriculares dos cursos superiores devem adotar os requisitos acima com o intuito de garantir, primordialmente, uma educação de qualidade a todos, de forma que se pratique durante a formação do professor, estudos de qualificação para o seu campo de trabalho, baseando-se em tarefas e atividades que o façam desenvolver as dimensões formativas do profissional da educação, com precisão e competência na prática diária do ensinar.

2.1 Práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva

A educação no Brasil passou por várias transformações. No final do século passado e início deste, houve mudanças significativas em todos os níveis da educação. Este processo ocorreu através das mudanças mundiais educacionais e legislações que avançaram no propósito de alcançar alunos nos diversos lugares que ele esteja e também as pessoas com deficiência.

A prática docente é repleta de desafios a serem vencidos constantemente. Para isto, o professor deve estar aberto para o conhecimento, assumindo um compromisso de formação permanente (FREIRE, 2006). A formação do docente para atuar na educação especial e inclusiva precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessária que essa formação se torne contínua. Nesse caso, no processo formativo se faz necessário, segundo Veiga (2008, p. 15):

[...] Assumir uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim.

Conhecendo os desafios que a profissão docente traz ao seu cotidiano, o professor deve estar em constante formação voltada para a sua área de atuação profissional, tendo em

vista o enriquecimento de seus conhecimentos profissionais, para melhoraria da sua prática no cotidiano escolar. A escola pode ser esse ambiente, a partir do que os educadores estão buscando para aprimorar suas práticas. De outra maneira, “[...] a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2008, p.14). Este ato educativo está centrado na diferenciação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, para isso é preciso implementar uma práxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Alguns estudos mais recentes sobre a atuação de docentes em classes especiais e inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas, que segundo Silva Filho (2013, p. 28), a prática pedagógica:

[...] Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos.

Essa abordagem é confirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEEEB) de 2001, que recomendam orientações para a atuação pedagógica do professor especialista:

[...] O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (BRASIL, 2001, p. 53)

Nessa perspectiva, faz-se necessário discutir o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e intensificar o debate acerca do uso do termo no que se refere à delimitação dos alunos a serem atendidos pela inclusão. Para Kassar (2004), um ponto a ser discutido é o encaminhamento de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem, sem causa orgânica, aos serviços especializados, pois esta possibilidade de

encaminhamento pode colaborar para que a instituição escolar não reveja se o problema é realmente de aprendizagem ou está localizado no sistema e na forma de ensino. Corre-se o risco de encaminhar crianças do tão discutido fracasso escolar para os atendimentos especializados.

O que se pode constatar é que as políticas públicas relacionadas ao propósito da inclusão, quando colocadas em prática, criam embates que impossibilitam a efetivação do processo de acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, fortalecendo um severo distanciamento entre as intenções políticas e legislativas e as realidades vividas em nossas instituições escolares (SOUZA, 2009).

3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO SISTEMA DE ENSINO REGULAR

Desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, as pessoas que apresentam quaisquer deficiências e/ou necessidades educacionais especiais sempre foram percebidas como sendo “diferentes” e sujeitas a vários estigmas ou rótulos. Tais representações, socialmente construídas, são estabelecidas e alteradas à medida que as sociedades evoluem, sofrendo modificações decorrentes principalmente do progresso científico e tecnológico (MARTINS, 1996, p. 27). Influenciadas por essa dinâmica, atitudes, atendimentos e expectativas frente a esses indivíduos também são modificados. Ao longo da história, podem ser identificados, em várias épocas e por diferentes povos, procedimentos e ações bem diversificadas que vão do extermínio ou marginalização, passando pelo assistencialismo piedoso e, mais recentemente, até a educação e a reabilitação voltada para a inclusão social e/ou educacional desta clientela.

A LDB no seu Art. 58 considera a Educação Especial como sendo:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

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

Sob o nível de análise de vinculação com o sistema educacional, esta definição considera inicialmente a Educação Especial como um “instrumento de intervenção”, como um processo que pretende modificar o estado do desenvolvimento de seus usuários. Uma das contribuições da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) visando a melhoria e orientação das redes de ensino é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa modificar e atender as exigências de uma educação igual para todos (BRASIL, 2008).

3.1 As Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasil

A diversidade surge como busca de um direito no contexto das políticas públicas educacionais. Quando o direito à diversidade é reconhecido na educação inclusiva, compreende-se que estão sendo respondidas as diferentes necessidades educacionais dos sujeitos. Pode-se dizer que a escola busca trabalhar a cidadania, com o intuito de formar pessoas autônomas e conscientes de sua condição e de seus direitos numa sociedade inclusiva.

As discussões quanto à proposta de inclusão permeiam no cenário escolar há décadas, mas foi a partir de 1994, que as questões proclamadas ganharam destaque mundial pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no documento intitulado “Declaração Mundial de Salamanca”. Posteriormente, na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), deram novo impulso às discussões sobre a inclusão escolar.

Existem concepções diferenciadas acerca da educação especial, o que qualifica o processo, levando toda a sociedade a refletir sobre a perspectiva da educação inclusiva. O movimento pela inclusão repercute e os grupos sociais avançam e se apropriam dos conceitos que estão se consolidando. A inclusão educacional é, hoje, uma realidade balizada pela evolução dos marcos legal e declarações internacionais, na qual o papel do MEC é definir uma política que estabeleça o diálogo com todos os segmentos da sociedade. Não se trata de votar uma política, mas de estabelecer um consenso em torno do que deve ser feito, do que pode ser feito e do que é direito da criança que se faça.

Vale ressaltar que apesar da Educação Especial estar diretamente ligada ao processo de inclusão escolar, não só apenas os alunos com deficiência devem ser atendidos nas escolas regulares, mas também todos aqueles que possuem alguma Necessidade Educacional Especial (NEE) (BRASIL, 2001). Sendo assim, foi confirmada na forma de lei, pelo Decreto n. 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), tendo em vista um avanço nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dentre os objetivos que foram elaborados pela nova regulamentação nacional, apresentam: prover condições de acesso, permanência e participação, com a garantia de transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos

que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos (BRASIL, 2008).

A LDBEN (1996) conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino dando ênfase, no capítulo V, à Educação Especial. A Lei referência, no artigo 59, que: “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Ao elencar os principais marcos políticos relacionados à educação inclusiva no Brasil, não podemos deixar de citar a lei que emerge a educação do aluno surdo, é a popularmente chamada de “Lei da Libras”, a Lei nº 10.436/02, segundo a qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). Logo em seguida, destaca-se o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a referida Lei e lhe atribui outras providências. Dentre estas providências, o Decreto visa o acesso à escola regular dos alunos surdos. E assim, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No entanto, é necessário refletir sobre as implicações da legislação, das políticas públicas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A legislação existe, mas a educação inclusiva baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Inserem propostas de ensino, de vivências culturais a partir da perspectiva de homogeneização, ou então, mantém a segregação e o isolamento de pessoas com NEE, sem uma leitura crítica desta realidade. Tal estrutura visa beneficiar mais alguns segmentos da sociedade mantendo a maioria das pessoas com NEE afastadas do processo de interação escolar e social, bem do acesso aos meios e instituições de produção e de veiculação cultural.

Diante de discursos e práticas que parecem intentar a caracterização do surdo a partir de uma concepção de deficiência, apontando possibilidades educacionais inclusivas, a Lei Nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, a serem implementadas no âmbito do Distrito Federal, permite-nos perceber, mesmo que de forma ainda inicial e pouco visível nas práticas escolares, um cuidado e atenção maior as particularidades dos surdos. Perspectivas simplistas

apontadas nas políticas anteriores, ou mesmo aquelas contraditórias as reivindicações da comunidade surda, apontam, agora, para outros lugares e práticas. Em seu artigo 3º, a Lei prevê a:

[...] garantia para a educação bilíngue para surdos, observadas a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica (BRASIL, 2013, Art. 3º, XIII).

No entanto, a Lei que aqui se discute traz algumas sugestões como obrigatoriedade, além de acrescentar outras providências importantes e necessárias a educação de surdos. Dentre as providências que surgem neste documento, destaca-se a educação bilíngue às crianças surdas (do nascimento aos cinco anos), que busca propiciar a sua imersão na Língua de Sinais Brasileira, promovendo a aquisição da linguagem em período propício, além da formação de sua identidade a partir do desenvolvimento bilíngue (BRASIL, 2013). Estas garantias a uma educação bilíngue, segundo a Lei, seguem em todos os níveis de ensino.

3.2 Conceituando a surdez, métodos de ensino e aprendizagem da pessoa surda em sala de aula regular

Vivemos no universo em que as relações interpessoais são primordiais para conectarmos as informações e apropriar-se delas, nele o processo de comunicação é essencial para produtividade pessoal e profissional. O ser humano nasce para interagir-se e comunicarem-se. Nessa perspectiva, a linguagem permite ao homem construir e organizar seu pensamento, interpretar o que sente e mostrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

Apesar da evidente importância da linguagem no modo verbal, existem outras maneiras de comunicação, que permanece como meio ideal para propagar conceitos e reações, além de gerar princípios para manifestar o conhecimento. Apesar de que a linguagem ser um marco na história do ser humano, ela ainda está apta a certos questionamentos, pois ainda vem sendo objeto de pesquisa e discussões, pois tendo em vista que a aptidão linguística sofre

algumas falhas, denominadas de danos cerebrais ou até mesmo distúrbios sensoriais, como a surdez.

A surdez, segundo Lima (2016), consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Comprova-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, que são classificadas de acordo com os diferentes graus da perda da audição. Em conformidade com a área da saúde e da educação, o indivíduo com surdez pode ser considerado de dois tipos: parcialmente surdo, quando apresenta a surdez leve, em que a perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam; e a surdez moderada, onde seus limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articatórias, havendo em alguns casos, maiores problemas linguísticas. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual (LIMA,2016)

O outro tipo é o surdo, em que o indivíduo pode apresentar a surdez severa, em que o tipo de perda vai permitir que ele identificasse alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral; e a surdez profunda que priva o indivíduo das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. E assim, esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais (LIMA,2016)

Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda. (LIMA, 2006). Nesse sentido, a surdez tem uma relação com o desenvolvimento da criança, pois quando a criança perde a audição muito nova, terá poucas experiências com sons e com a língua falada. Porém quando se pensa em linguagem e comunicação usadas por surdos, muitas pessoas não sabem a maneira correta de se comunicar com elas.

Ultimamente existem avanços no processo de aprendizagem para os surdos, entretanto muitos ainda opinam negativamente, sobre o processo inclusivo dos surdos, pois existe uma preocupação com a aprendizagem do aluno surdo quanto a aquisição da linguagem, sendo desta forma um foco para vários estudos de pesquisas. (LIMA,2016). Há uma preocupação

com o desenvolvimento do aluno surdo no processo de aprendizagem, pois seu insucesso no âmbito educacional, se refere ao aprendizado da língua oral do país.

A princípio, a língua materna é uma língua adquirida naturalmente pelos indivíduos em seu âmbito familiar. Inclusa em um ambiente linguístico favorável, a criança ouvinte chega à escola falando a sua língua materna, ficando sob a responsabilidade da escola a organização da estrutura do conhecimento. Como a maioria das crianças surdas não têm um desenvolvimento da língua materna igual aos dos ouvintes em suas famílias, a escola passa a assumir a função também de oferecer-lhe condições para aquisição da língua de sinais e o aprendizado da língua portuguesa.

Na educação de surdos a adoção da concepção de língua como código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais na língua portuguesa. Iniciava-se o ensino por palavras, passando-se às frases, para depois textos, que se esperava que o aluno memorizasse e depois aplicasse. Muitos alunos aprenderam assim, mas a restrição de frases estereotipadas em contextos bem previsíveis, tinham pouca utilidade na interação social autêntica. O português tem sido apresentado ao surdo como código, as palavras convertidas em sinais e as regras sintáticas apresentadas em estruturas frasais simples e rígidas – sujeito, verbo, objeto (SVO) - pressupondo-se que isso pudesse se generalizar para estruturas mais complexas. O resultado é uma fala desprovida de vida e de significação pertinente no contexto de uso, pois, embora o surdo possa decorar casos de uso para frases prontas, não consegue construir seu lugar como sujeito, alterando a realidade do momento comunicativo. Infelizmente, não existem estudos que indiquem o percentual de surdos que conseguem ir além da identificação de palavras memorizadas, em função da concepção de língua como código que lhes é ensinada na escola. Nas palavras de Souza (1998, p.23):

[...] a propalada dificuldade de aprendizagem do aluno surdo era fabricada por uma prática pedagógica decorrente do pressuposto, assumido pela escola de que a conduta pedagógica pode estar dissociada, ou ser independente do exercício efetivo da linguagem.

Para afastar-se de uma concepção que se esgota no código, a língua deveria ser concebida como uma atividade essencialmente dialógica por meio da qual o sujeito poderia tecer sentidos (representar o mundo); expressar sentimentos, ideias, ações e experienciar a vida social. Essa concepção possibilitaria uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo. A evidência de que as línguas só

existiriam para promover a interação e construção de significados entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada poderia, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que promova o crescimento do sujeito e sua existência paritária na sociedade.

O Bilinguismo é a proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que propõem tornar acessível ao surdo duas línguas no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita. A educação bilíngue pressupõe que a linguagem e a cognição dos surdos se apoiam na língua de sinais para se desenvolverem, sendo o português considerado sua segunda língua. Diante dessa premissa, as propostas educacionais, culturais e sociais que assumem esse princípio devem se ocupar de sistematizar novas representações sobre a surdez e os surdos, o que acarreta mudanças na práxis pedagógica.

Conforme Travaglia (2000) um aspecto relevante no ensino de uma língua é o modo como o professor concebe a linguagem, porque isso repercute na maneira como ele estrutura o seu trabalho com a língua em termos de ensino. Corroborando, Souza (1998) diz que os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também apresentam dificuldades em outras disciplinas, pois necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares.

Geralmente os professores relacionam tais dificuldades ao léxico, ao fato de o aluno não “conhecer algumas palavras” da língua portuguesa. Ora, se a dificuldade do surdo se restringe apenas ao não “conhecimento” de algumas palavras do português, então, na visão dos professores que acreditam nessa premissa, para conhecer ou aprender tal língua, bastaria apenas que o aluno “decorasse” um conjunto de palavras, ou ainda que trouxesse consigo um dicionário, para que fosse capaz de falar, ler, entender e pensar nessa língua. Mesmo porque, se assim fosse, bastaria o aluno surdo (ou qualquer outro) memorizar o léxico do português para conhecer essa língua.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Na busca para compreender a prática pedagógica de professores para o processo de inclusão da pessoa surda nos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino regular, junto com as suas contribuições para o trabalho desenvolvido pelos docentes que se dispuseram a participar deste estudo, por meio de seus discursos coletados em entrevistas, nos detivemos em analisar os dados disponíveis a partir do método de análise de conteúdo, desenvolvido na vertente de Bardin (1977). Assim, sobre os discursos coletados lançamos um olhar multidirecionado, elaborando as análises de modo horizontal e vertical, o que nos possibilitou uma melhor compreensão dos discursos dos professores entrevistados.

A partir das leituras elaboradas sobre as entrevistas, isto é, leituras verticais e horizontais para realizarmos as análises temáticas e de enunciação (BARDIN, 1977), respectivamente, foi possível perceber que há uma fragilidade no que diz respeito a educação inclusiva, considerando que, à docência é uma prática seguida de desafios que apresentam no cotidiano do professor, e a diversidade em sala de aula é um deles. Em geral, os professores planejaram dinâmicas para a aula que, muitas vezes, não condizem com a presença de um aluno que não atende aos padrões esperados para uma classe regular. Quando ele se depara com as diversidades em sala de aula, o mesmo tem que ter o manejo de buscar novas técnicas para melhor atender as diferenças existentes, o que torna uma prática extinta.

Essas percepções e avaliações docentes serão sistematicamente analisadas e problematizadas no desenvolvimento deste tópico, e descritas de modo a seguir. A partir das técnicas de análise de conteúdo “enunciação e temática” (BARDIN, 1977), identificamos que os discursos dos docentes consultados se organizam a partir de três eixos: 1- As práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula na perspectiva da inclusão; 2- O processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais; e a 3- as políticas públicas existentes na escola para os (as) alunos (as) surdos (as).

4.1 As práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula na perspectiva da inclusão

Com o objetivo de demarcar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula para a aprendizagem do (a) aluno (a) surdo (a), iniciamos as entrevistas indagando sobre

docência diante das diferenças nas escolas. As respostas foram homogêneas, os entrevistados reconhecem a deficiência que existe nessa área, pois o professor é cobrado a trabalhar com a diversidade em sala de aula, porém não estão preparados para atender tais necessidades na área de inclusão. Tais definições podem ser representadas nas falas dos professores:

[...] é um grande desafio diante do docente, em saber lidar com as diferenças em sala de aula, encontrando estratégias para um melhor desempenho, para um melhor ensino aprendizagem (P2, 2017).

[...] diante de todas as diferenças a docência é bastante cobrada, como se o professor fosse capaz de resolver todas as questões e dar soluções aos problemas que tenham que enfrenta-los. Sem nenhum preparo ou capacitações na área de inclusão (P3, 2017).

[...] é comum, ver o desespero do educador em repassar conteúdos sem conhecimentos das diferenças que permeiam uma sala de aula, primeiro o professor utiliza suas metodologias sem consideração ao respeito da cultura do aluno e suas limitações, segundo é a dificuldade que o aluno tem em internalizar os conteúdos repassados e assim sendo, acredito que interfira em sua aprendizagem, e por fim a falta de sincronia entre alguns educadores. (P4, 2017).

Nesta perspectiva, numa sala de aula, é comum ver a heterogeneidade nos alunos, muitas vezes os professores não conseguem ter uma visão da diversidade apresentada em cada classe, que passa despercebida ou então é ignoradas pelo fato de não saber trabalhar nesta perspectiva diferente. O docente em sala de aula tem grandes dificuldades de lidar com quem é diferente quem é estranho e causa atenção em sua sala de aula, deste modo, o aluno se sente constrangido pelos seus colegas e pelo próprio professor, sentindo desmotivado em sua aprendizagem.

Diante de uma nova situação, sobretudo uma situação complexa, é preciso novas formas de pensá-la, de enxergá-la e, por conseguinte, de atuar nela. A inclusão surge como algo novo, que impõe mudanças de atuação sendo estas indissociáveis das mudanças de concepções de aluno, de ensino, de aprendizagem, de escolar, e outras, seja no plano teórico ou prático e, principalmente, ideológico (MANTOAN 2003).

Sobre esse entendimento podemos evocar MANTOAN, (1997, p.120) ao dizer que:

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

É importante pensar no professor como agente transmissor de conhecimento que respeita as diferenças e que cada aluno reage de acordo com a sua personalidade, seu estilo de aprendizagem, sua experiência pessoal e profissional, entre outras. Mais o que nos deparamos na realidade é a falta de formações, capacitações e profissionais adequados para atender essa necessidade nas escolas.

Nesse aspecto, P5 disse que: [...] Os docentes não estão preparados e não são capacitados para trabalhar com tantas diferenças em uma sala de aula, onde a quantidade de alunos excede a capacidade de atenção para o docente com os alunos (P5, 2017). Assim, os entrevistados apontam que os elementos de ordem estrutural e organizacional das escolas, se transformam em verdadeiros obstáculos aos professores, mesmo quando esses dizem sim ao desafio de educar a todos os alunos. As professoras citam a escassez de recursos materiais, turmas numerosas e a multiplicidade de deficiências presentes em sala de aula, como alguns dos fatores que impedem o avanço desse processo.

Nunes Sobrinho (2002) pontua que, mesmo os profissionais que encaram a renovação pedagógica no seu trabalho, ao perceberem a carência de recursos, tidos como necessários para atingir os objetivos traçados, veem-se divididos entre aquilo que fazem e o que gostariam de fazer na sua prática. Esse distanciamento entre o trabalho prescrito e o desejado se traduz na suspeição frente ao novo, ao desconhecido, e em sentimentos de inadequação diante das incompatibilidades no sistema organizacional da escola, provocando frustrações e desencantos que certamente recairão sobre a qualidade do trabalho docente.

Durante a entrevista os professores se demonstraram insatisfação com as providencias que a escola vem tomando para a adaptação do aluno (a) surdo (a). Ao questionar sobre as práticas pedagógicas que os mesmos vêm desenvolvendo em sala de aula, atender o processo de aprendizagem dos (as) alunos (as) surdos (as). Verificamos o esforço dos professores para conseguir transmitir os conteúdos para aluna, todos de forma homogenia relatam a dificuldades que passam na sala de aula.

[...] Apesar de termos alunos com deficiência não temos nem uma proporção ou experiência e, portanto não é fácil lidar com alunos surdos, e solicitamos da Gerencia de Ensino, um profissional para nos auxiliar no dia –a –dia, porem já

estamos no meio do ano e o problema não foi solucionado. Com isso venho pesquisando métodos para que o rendimento da aluna não venha a baixar. (P2, 2017)

Nesse sentido, destacamos a necessidade que estas profissionais sentem de um maior suporte advindo das educadoras especiais. Os entrevistados, de um modo geral, alimentam a crença de que o trabalho com a inclusão exige formação na área da educação especial, ou ainda, que a educação do aluno “especial” cabe, unicamente, ao profissional especialista. Logo, o professor do ensino comum dirige-se ao “especialista”, na expectativa de obter as respostas que tanto anseia, tornando-se possível a tão preconizada inclusão.

Os professores se esforçam, mais como não são capacitados para atender alunos com surdez, se torna precária a situação de aprendizagem dos alunos com deficiência. Há uma necessidade desses profissionais especializados nas escolas, para auxiliarem o professor do ensino regular. Refere-se a um professor especializado nesse tipo de atendimento que identifica a necessidade de cada um, cria e articula um plano de ensino dentro do ensino comum, provendo recursos para esses alunos, adaptando as situações, trazendo para o seu cotidiano não só na parte pedagógica, mas também preparando para a sociedade (BRASIL, 2008).

Em relação à formação, fica claro o desespero dos professores para atender a necessidade da aluna, ainda destacamos as falas de P1 ao destacar [...] Literalmente “se virando nos trinta” e P 3 [...] Nenhuma, é preciso que o Governo do Estado coloque um profissional para nos auxiliar nesse item. , é explícito a carência desse profissional na área, pois as universidades pouco os preparam para lidar com alunos com NEE, saem despreparados, já que na sua formação não tem um curso específico para lidar com eles. Muitos professores ainda reclamam que falta, também, o suporte de profissionais da área da especificidade apresentadas pelos discentes que favoreça o trabalho com essas crianças, já que as mesmas necessitam de uma atenção especial, um trabalho diferenciado. Como bem refere Tricoli (2002, p. 98): “(...) para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado”. Partindo desse pressuposto, acredita-se que o desafio de incluir todos os alunos no ensino regular é perpassado pelo desafio da qualificação profissional dos docentes que atuam junto a este alunado.

4.2 O processo de ensino e aprendizagem da linguagem de sinais

Ao longo da história, o sujeito surdo foi rotulado em consequência dos conceitos e representações construídas acerca da surdez, desta forma ele sofre com o estigma da deficiência e da incapacidade. Atualmente, vivemos em uma sociedade letrada, sendo imprescindível o domínio do código linguístico, utilizado pela maioria ouvite, a fim de ter acesso ao lazer, aspectos sociais, culturais e econômicos. Através do Bilinguismo se espera que o sujeito surdo comunique-se fluentemente na sua língua materna (Língua de Sinais) e na língua oficial de seu país. Através da Língua de Sinais propicia-se o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilitando assim o processo de aprendizagem, servindo de apoio para a leitura e compreensão do mundo.

Ao destacarmos o processo de ensino e aprendizagem da Língua de Sinais nos anos finais do ensino fundamental, apresentamos relatos que chegam ser surpreendentes, professores sabem sobre a existência da Libras, porém não procuram se aperfeiçoar e vão deixando passar despercebido.

[...]Não tenho muito conhecimento da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) por nunca ter trabalhado com surdos até agora, mas reconheço a importância dessa linguagem na aprendizagem dos alunos.” e P5 “ [...]Para trabalhar com surdos é preciso um processo de Ensino-aprendizagem de libras, e nossa escola não dispõe de nenhum profissional capacitado. (P2, 2017)

O papel do professor é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, porém o docente que não está envolvido na educação especial deve ter a consciência de que a forma ou método correto para a mediação é a Libras, que apresentada de forma correta atrelada às atividades em sala de aula terá resultados positivos tanto para o professor e principalmente para o aluno surdo e sua socialização. Os desafios existem e a escola deve se adequar às necessidades dos alunos que são inclusos não apenas como é prevista em lei, mas acolher esse aluno na prática no cotidiano escolar e atender as necessidades em todas as deficiências para assim não ficar alheio ao que está sendo desenvolvido em sala de aula.

Lacerda (2006) alerta que, apesar de presente fisicamente, o aluno surdo, no geral, não é considerado em muitos aspectos, criando-se assim uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. A autora considera ainda que a inclusão no Ensino Fundamental é muito restritiva para o surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de

aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidades, entre outros) que se desenvolvem com apoio nas interações que se dão por meio da linguagem. Dessa forma, o não partilhar de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena desses sujeitos.

O professor de sala regular é imprescindível, além da sua capacitação profissional ele deve estar, assim como a Escola, preparado para receber essa “diferença”. É necessário saber também o que o professor pensa em relação ao “diferente” e mais importante o que o professor necessita o que almeja e como desenvolve na prática. Diante disso, apresentamos também a seguinte resposta:

[...] Processo precário, em se falando da educação de surdos, chegaremos à conclusão que a aprendizagem para os surdos está sendo bastante negligenciado. Os professores não recebem de forma alguma suporte para atender a essa demanda, ficando assim angustiados, tendo q fazer dois planejamentos (Inclusão/excludente), necessária a uma preparação, a fim de atender de forma adequada estes alunos surdos em sala regular de ensino, pois muitos não possuem nenhuma capacitação em LIBRAS” (P4, 2017)

Nenhum educador desta Escola recebeu algum tipo de formação para trabalhar com esta aluna, ou seja, os professores acabam procurando por conta própria técnicas e maneiras de trabalhar, fazendo com que eles se sintam incluídos. Sobre isso, Stroili (2004) diz que as instituições precisam ampliar a escuta e o acolhimento ao professor e às suas angústias, refletir sobre elas e contribuir para a construção de novas práticas, mais coerentes com os princípios vigentes e com os valores humanos que devem orientar o processo educativo.

No Plano Nacional de educação (PNE), Lei de nº 13005 de 2014 (BRASIL, MEC, 2014), é apontado para a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de

colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa. (BRASIL, MEC, 2014).

Assim, toda Escola deve fazer adaptações em sua estrutura para receber alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999). Quando a Escola não tem condições de oferecer o básico, as parcerias são fundamentais, pois os alunos não podem esperar a escola se preparar. Nessa concepção, se faz necessário a atuação do intérprete de Libras, pois é muito importante para o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, porém não é suficiente para que este aprenda. As questões metodológicas devem ser levadas em consideração, e o currículo escolar, deve sofrer ajustes para contemplar as peculiaridades da comunidade surda.

Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo (SALLES et al, 2004, p.47).

Os métodos e materiais utilizados no ensino de Língua Portuguesa para surdos, bem como as outras disciplinas presentes no currículo escolar deveriam atender as necessidades educacionais dessa aluna.

4.3 As políticas públicas existentes na escola para os (as) alunos (as) surdos (as).

Na escola escolhida para a realização da pesquisa, havia 01 (uma) aluno (a) com surdez. A mesma foi inserida em uma sala de aula regular. A análise dos dados coletados aponta para o fato que seria importante a necessidade dos educadores participarem de cursos de formação continuada para que as políticas de inclusão, de fato, se efetivassem a contento para que esses professores possam melhor entender as dificuldades de seus alunos. Outro aspecto constatado é a realização de adaptações curriculares de acordo com as necessidades da aluna, oferecendo assim oportunidade educacional a todos os alunos igualmente.

Como destaca Freire (1998), “[...] quem ensina, aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1998, p.25). Essas considerações mostram que a Educação Especial muito pode contribuir no processo de Inclusão Escolar, destacando, nas Diretrizes

Nacionais da Educação Especial na Educação Básica:

[...] Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto. Sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com NEE nos sistemas de ensino.

Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem NEE (BRASIL, 2001 p.13).

Ao indagarmos sobre as política públicas existentes na escola para a inclusão dos(as) alunos(as) surdos(as). Os Professores P2, P6 e P7, relatam que a Escola não oferece nenhum tipo de formação para trabalhar com esta aluna e nenhum profissional capacitado a área, deixando os professores por conta própria para buscar novas técnicas e maneiras para educanda surda.

[...] Apesar da inclusão, que tanto se fala na mídia, a escola não dispõem de meios para se trabalhar com alunos surdos, já que não temos um profissional auxiliar os docentes e nem nos docentes temos formação para trabalhar com esse aluno.(P2.2017)

[...] As politicas publicas de inclusão para surdos em escolas sem profissionais capacitados para atender essas crianças , torna uma exclusão, porque nenhum profissional esta capacitado e seguro para lidar e tratar essas crianças como pessoas normais. (P6.2017)

[...]Uma política útil seria a LIBRAS, que infelizmente não temos acesso. Pois não existe professores capacitados para esta atuação profissional. Essas dificuldades são existentes desde a nossa formação, onde não há disciplinas que nos possibilite um melhor conhecimento com essa política. (P7.2017)

Portanto, poucos têm formação adequada ao apoio dessa aluna, quando inserida em escola regular, o que aponta para a urgência de ações destinadas à formação dos profissionais da educação (PRIETO, 2005). Os resultados obtidos mostraram que alguns dos educadores da escola pesquisada estão buscando caminhos para se adequar à nova realidade educacional, com vistas à uma escola que atenda as diversidades e necessidades de seus alunos tendo como compromisso a qualidade do ensino e a educação para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi constatado nesta pesquisa e, principalmente, durante a pesquisa de campo, na qual me deparei como com as dificuldades dos professores de uma aluna surda em uma escola regular do município de Sousa–PB, que ocasionou prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem. Na referida escola, não tinha conhecimento sobre a LIBRAS e, também não fazia nenhum tipo de adaptação curricular adequada para essa aluna surda incluída. O mais relevante, nessa escola, é que não havia a presença de intérpretes para mediar as aulas em Libras que auxiliassem o processo de aquisição (para os alunos surdos) do ensino (para alunos ouvintes) da Língua Brasileira de Sinais desse aluno com Necessidades Educacionais Especiais, a fim de favorecer, a mediação da comunicação entre professor (ouvinte) e o aluno com surdez.

A integração do aluno surdo é um desafio que deve ser enfrentado com coragem, determinação e segurança. A decisão de encaminhar um aluno para a classe de ensino regular deve ser fruto de um criterioso processo de avaliação. Finalmente, deve-se ter clareza que essa integração não passa exclusivamente pela sua colocação na turma com crianças ouvintes. Este trabalho foi muito importante para aprendizagem e reflexão da pesquisadora, pois após leituras, pesquisas, análises, conversas, discussões, buscou-se cada vez mais superar os obstáculos que foram encontrados ao longo do caminho e com isto foi necessário pesquisar ainda mais.

Nas leituras realizadas pode-se verificar que existe, na LDBEN (1996), políticas de inclusão que não implementadas, visto que já eram sinalizadas na visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, mas que em muitos estabelecimentos de ensino não são aplicados e nem mesmo no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) estão incluídos. Então se pode verificar que para ocorrer uma inclusão com qualidade, o aluno surdo não deve ser tratado com um aluno dito “normal”, pois assim acaba ficando em desvantagem, a medida que não são respeitadas suas necessidades básicas, como por exemplo, em alguns casos a necessidade de um intérprete da Língua de Sinais, para mediar a comunicação e uma prática pedagógica diferenciada pois este aluno necessita de estímulos visuais.

REFERÊNCIAS

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Tradutor: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 agosto de 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: . Acesso em: 18 agosto. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 nov. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 agosto. 2017.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília-DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em 11 julho. 2017.

_____, MEC/SEESP. **Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013**. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências

_____. **Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: . Acesso em: 23 nov. 2016

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio. F. (Orgs). **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

COUTO Apia. **O deficiente auditivo,** Rio de Janeiro: SKORPIOS, 1994.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, A. Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: . Acesso em: 28 julho. 2017.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre a pesquisa científica.** 3. Ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

KASSAR, M. 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

LACERDA, C. B. F. de; Silva, D. N. H. Educação, surdez e inclusão social-apresentação. Caderno CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 117-119, mai./ago. 2006.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBRAS, <http://www.libras.org.br/libras.php>. Acessado em 03 Agosto. 2017

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. **Educação Infantil : Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização : surdez.** [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2016.

LIRA, Rejane Maria de Araújo Lira. **Formação Continuada de Professores em Serviço sob a ótica de Vera Candau e Paulo Freire: uma possibilidade para a educação inclusiva.** In: **Desafios da Inclusão e Diversidades na Formação Docente: desdobramentos e potencialidades.** / Maria Thaís de Oliveira Batista; Francisco Roberto Diniz Araújo; Wiama de Jesus Freitas Lopes (orgs). – Fortaleza: Eduece, Imprece, 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

MARTINS, L. A. R. **Educação integrada do portador de deficiência mental**: alguns pontos para reflexão. *Integração*, n. 26, p. 27-31, 1996.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores- unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1996.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

PORTO. Rita de Cassia Cavalcante. **Análise Da Versão Preliminar Da Proposta De Diretrizes Para A Formação Inicial De Professores Da Educação Básica, Em Curso De Nível Superior**. RECIFE, 21 de março de 2001. Rita de Cassia Cavalcanti Porto Vice-Presidente da ANFOPE Professora do Centro de Educação da UFPB Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf> > Acesso em 11 jul. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Ed: Atlas São Paulo, 1985.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2º v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações**. *Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S. e ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (pp. 229 – 243).

STROILI, M. H. M. O vínculo afetivo e a inclusão com sucesso. In: SCOZ, B. et al. **Psicopedagogia. Contribuições para a educação pósmoderna**. Petrópolis: Vozes, 2004.

STROILI, M. H. M. O vínculo afetivo e a inclusão com sucesso. In: SCOZ, B. et al. **Psicopedagogia. Contribuições para a educação pósmoderna**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRICOLI, V. A. C. **O papel do professor no manejo do stress do aluno.** In: LIPP, M. N. (Org.). O stress do professor. Campinas: Papirus, 2002. p. 95-107.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para entrevista

1 - Definição do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Grau de instrução (formação) / Curso/ Instituição (local) / Conclusão:

1.4 A escolha da profissão?

1.5 Vínculo empregatício?

1.6 A renda oriunda desse vínculo?

1.7 Função que exerce? Tempo de exercício dessa função nessa escola?

1.8 O que essa função representa para a sua atuação?

1.9 Têm outras experiências na educação básica? Exemplifique.

2. Questões articuladoras do TCC

01) Fale sobre a docência diante das diferenças.

02) Quais as práticas pedagógicas você tem desenvolvendo em sala de aula de forma a atender o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) surdos(as).

03) Como você define o processo de ensino e aprendizagem da linguagem de sinais nos anos finais do ensino fundamental?

04) Aponte as políticas públicas existentes na escola para a inclusão dos(as) alunos(as) surdos(as) - limites e possibilidades.

Apêndice B – Quadros das entrevistas

Análises temáticas e de enunciação

Perguntas	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
XXXXXX Fale sobre a docência diante das diferenças	Muito difícil, pois não há estrutura nas escolas.	Que é um grande desafio diante do docente, em saber lidar com as diferenças em sala de aula, encontrando estratégias para um melhor desempenho, para um melhor ensino aprendizagem.	Diante de todas as diferenças a docência é bastante cobrada, como se o professor fosse capaz de resolver todas as questões e dar soluções aos problemas que tenham que enfrenta-los. Sem nenhum preparo ou capacitações na área de inclusão.	E comum, ver o desespero do educador em repassar conteúdos sem conhecimentos das diferenças que permeiam uma sala de aula, primeiro o professor utiliza suas metodologias sem consideração ao respeito da cultura do aluno e suas limitações, segundo é a dificuldade que o aluno tem em internalizar os conteúdos repassados e assim sendo, acredito q interfira em sua aprendizagem, e por fim a falta de sincronia entre alguns educadores	Os docentes não estão preparados e não são capacitados para trabalhar com tantas diferenças em uma sala de aula, onde a quantidade de alunos excede a capacidade de atenção para o docente com os alunos.	A docência é uma prática cercada de desafios que nos apresentam constantemente, e a diversidade em sala de aula é um deles. Em geral nós professores planejamos dinâmicas para a aula que muitas vezes não condiz com a presença de alguém (aluno) que não atende aos padrões desejados para uma classe regular. E quando nos deparamos com esse tipo de diversidade em sala de aula, temos que ter o

Análises temáticas e de enunciação

Perguntas	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
XXXXXX						manejo de buscar novas técnicas para melhor atender as diferenças existentes, o que torna uma prática extinta.
Quais as práticas pedagógicas você tem desenvolvendo em sala de aula de forma a atender o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) surdos(as)?	Literalmente "se virando nos trinta"	Apesar de termos alunos com deficiência não temos nem uma proporção ou experiência e portanto não é fácil lidar com alunos surdos, e solicitamos da Gerencia de Ensino, um profissional para nos auxiliar no dia – a – dia , porem já estamos no meio do ano e o problema não foi solucionado. Com isso venho pesquisando métodos	Nenhuma, é preciso que o Governo do Estado coloque um profissional para nos auxiliar nesse item.	Tudo q verbalizo , levo ao quadro branco... Uso máximo do quadro tem sido uma alternativa diante das dificuldades...	Não tenho conhecimento em Libras, logo busco comunicar-me por gestos ou por escrita	As minhas práticas se resumem em aulas expositivas no quadro, ou com videos diante de alguma temática especifica.

Análises temáticas e de enunciação

Perguntas	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
XXXXXX						
		o rendimento da aluna não venha a baixar.				
Como você define o processo de ensino e aprendizagem da linguagem de sinais nos anos finais do ensino fundamental?	Complicadíssimo	Não tenho muito conhecimento da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) por nunca ter trabalhado com surdos, mas reconheço a importância dessa linguagem na aprendizagem dos alunos.	Muito falho, vejo muito se falar e pouco fazer.	Processo precário, em se falando da educação de surdos, chegaremos à conclusão que a aprendizagem para os surdos está sendo bastante negligenciado. Os professores não recebem de forma alguma suporte para atender a essa demanda, ficando assim angustiados, tendo q fazer dois planejamentos (Inclusão/excludente), necessária a uma preparação, a fim de atender de forma adequada estes alunos surdos em sala regular de ensino,	Para trabalhar com surdos é preciso um processo de Ensino-aprendizagem de libras, e nossa escola não dispõem de nenhum profissional capacitado.	A língua de sinais é de extrema importância para a dinâmica escolar contemporânea, tanto para os professores como para o alunado. A partir dela podemos amenizar as diferenças e permitir oportunidades para aprendizado de crianças surdas.

Análises temáticas e de enunciação

Perguntas	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F
XXXXXX						
				pois muitos não possuem nenhuma capacitação em Libras		
Aponte as política públicas existentes na escola para a inclusão dos(as) alunos(as) surdos(as) - limites e possibilidades.	Boa Vontade e muito esforço	Apesar da inclusão, que tanto se fala na mídia, a escola não dispõem de meios para se trabalhar com alunos surdos, já que não temos um profissional auxiliar os docentes e nem nos docentes temos formação para trabalhar com esse aluno.	Nenhum	Infelizmente, não se colocou em prática a política de atendimento a essa demanda, uma das possibilidades é fazer o maior uso possível do quadro branco e o "herói" professor, procurar um tempo na sua corrida agenda para fazer um estudo básico, tentando no mínimo, uma comunicação labial, não podemos colocar limites... Apenas adaptá-la a carente realidade pedagógica.	As políticas públicas de inclusão para surdos em escolas sem profissionais capacitados para atender essas crianças, torna uma exclusão, porque nenhum profissional esta capacitado e seguro para lidar e tratar essas crianças como pessoas normais.	Uma política útil seria a LIBRAS, que infelizmente não temos acesso. Pois não existe professores capacitados para esta atuação profissional. Essas dificuldades são existentes desde a nossa formação, onde não há disciplinas que nos possibilite um melhor conhecimento com essa política.

Apêndice C – Termo Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bom dia (boa tarde ou noite), meu nome é **XXXXXX**, sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e o/a Sr.(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada **XXXXX**

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: As intenções e motivações desse estudo deve-se ressaltar a necessária e devida contribuição da Universidade Pública na contínua referencialização do ensino superior por intermédio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, nesse caso, desdobradas nas frentes de trabalho da iniciação científica. O objetivo dessa pesquisa é **XXXXXX**

O (Os) dado(s) serão coletados da seguinte forma: o/a Sr.(a) irá participar de uma entrevista, estruturada em um roteiro, que aborda pontos relacionados ao modo que **XXXXXX**

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Embora eu tenha o máximo de cuidado para com seu bem-estar é possível um eventual desconforto com as questões a lhe serem perguntadas ou, até mesmo, uma compreensão de sua parte de possível má interpretação de dados de minha parte. Entretanto, em todas as etapas dessa pesquisa, serão depreendidos todos os esforços possíveis para evitar riscos tais quais: constrangimentos, má interpretações nas análises e para com conclusões que não correspondam proporcionalmente a sua compreensão da dinâmica de trabalho em relação ao meu objeto de estudos. Como uma das garantias, sua confidencialidade será assegurada o seu anonimato, via letra inicial de sua profissão e número para sua identificação e indicar a sequencia dos sujeitos desse estudo e os dados revelados aqui serão tratados com absolutos padrões éticos, conforme Resolução CNS 466/12.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: A participação do/da Sr.(a) nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo em vista que a presente pesquisa não tem a finalidade de realizar diagnóstico específico para o/a senhor/a, e sim identificar fatores gerais da população estudada. Além disso, como no roteiro de entrevista não há dados específicos de identificação do/da Sr.(a), a exemplo de nome, CPF, RG, outros, não será possível identificá-lo/a posteriormente de forma individualizada.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O/A Sr.(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O/A Sr.(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de prestação de serviços. Os/As pesquisadores/pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. O/A Sr (a) não será citado(a) nominalmente ou por qualquer outro

meio, que o identifique individualmente, em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo Sr.(a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao/a Sr.(a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para o/a Sr.(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao/a Sr.(a), e caso haja algum, não há nenhum tipo de indenização prevista.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE: Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. A pesquisadora _____ certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, no que se refere a minha identificação individualizada, e deverão ser tornados públicos através de algum meio. Ele/a compromete-se, também, a seguir os padrões éticos definidos na Resolução CNS 466/12. Também sei que em caso de dúvidas poderei contatar a professora orientadora **Ma. Rejane Maria de Araújo Lira**, através do telefone (83) 996308149. Além disso, fui informado que em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores, situado à Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares - Tel.: (83) 3532-2000 CEP 58900-000 - Cajazeiras – PB.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

		/ /
Nome	Assinatura do Participante da Pesquisa	Data
		/ /
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data