

Leudilene Araújo de Sousa

Graduada em Letras, Língua Portuguesa com habilitação em espanhol;
Pós-graduada em Libras – Educação Especial – UNIASSELVI;
Mestre em Ciências da Educação – UNAEDS.

Maria Elba Madina Barros

Doutora em Educação

RESUMO

O tema da inclusão escolar é complexo e ao mesmo representa a necessidade de se enfrentar os obstáculos em relação a alunos com deficiência, principalmente a auditiva, objeto de estudo deste trabalho. A grande questão é como incorporar e ainda manter o aluno com necessidades especiais nas escolas regulares, mesmo que não apresentem uma estrutura e um conteúdo adaptado a suas necessidades. A presente dissertação tem por finalidade analisar a importância e a efetividade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais como conteúdo da formação inicial continuada em serviço dos professores da escola estudada e seus impactos sobre as práticas de ensino e aprendizado discente. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa conduzida através do método documental, através do qual foram coletados os dados a partir da revisão bibliográfica e o questionário aplicado a três professores e alunos e gestores de escolas regulares de Manaus. Contudo, são escolas regulares que recebem alunos surdos. Os resultados apontaram para a falta de uma política de inclusão educacional para todos. Além da pouca preparação em Libras por parte da professora agente de vida que acompanha a aluna surda, observa-se a falta de escolas adaptadas com os equipamentos adequados e conteúdo específicos para atender aos alunos surdos. Também não se pode deixar de lado as barreiras sociais dos próprios pais e professores, que colocam o aluno surdo na posição de ser caracterizado como uma pessoa que atrapalha as aulas. Portanto, sem desprezar as dificuldades individuais apresentadas pelos alunos surdos nas escolas regulares de Manaus, é preciso que o governo realize investimentos para adequar as escolas para esses alunos. É evidente do mesmo modo a necessidade de que os professores estejam capacitados na linguagem de sinais. Ao mesmo tempo, convém que se estabeleçam parcerias entre os professores e familiares, para o sucesso da inclusão escolar do aluno surdo, ocasionando por sua vez o sucesso do processo ensino-aprendizagem para essa parcela da população tão excluída do direito a uma educação integral e cidadã.

Palavras-chave: aluno surdo; educação; inclusão.

INTRODUÇÃO

Estudos apontam que o processo de inclusão dos alunos surdos, para a maioria dos professores que não possuem uma formação continuada, tem sido uma tarefa difícil. Isso significa que ter alunos com deficiência auditiva em uma sala de aula regular pode ter reflexos negativos na qualidade educacional no ensino das escolas da rede pública de Manaus – AM. Atualmente, os temas da inclusão social e da educação especial têm ganhado espaço entre pesquisadores e profissionais da educação. As leis brasileiras têm fomentado essa discussão uma vez que estabelecem que o Brasil seja um país bilíngue, tendo como línguas oficiais a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Ao se analisar historicamente o contexto educacional, pode-se observar que muito já foi realizado. Antes, o surdo era visto apenas como um deficiente e tinha um tratamento educacional completamente diferenciado. Almeida (2015) afirma que, no século XVI, metodologias diversas eram usadas para a educação de surdos, sendo que em algumas dessas metodologias a língua oral recebia mais destaque. Já em outras abordagens pedagógicas se utilizavam a língua de sinais e códigos visuais para se estabelecer a comunicação.

O objetivo geral dessa pesquisa é relacionar as contribuições e experiências relatadas que comprovam resultados efetivos no uso da língua brasileira de sinais como prática pedagógica promotora do aprendizado escolar dos estudantes surdos.

A importância dessa pesquisa dá-se por ser um tema atual e que levanta discussões nos diversos âmbitos da sociedade, devido ao seu aspecto legal impactante na educação brasileira. Desde a sua origem, a Constituição Federal Brasileira, também chamada de “Constituição Cidadã”, expressa que a educação é um direito constitucional, o que é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A relevância desse estudo, portanto, encontra-se no fato de promover a educação inclusiva como fundamento que permite o acolhimento do aluno surdo, fazendo dele um agente no processo de ensino e aprendizagem, através de uma educação com qualidade e com conteúdo adaptado conforme as especificidades da pessoa com necessidades especiais.

É verdade que, em alguns casos, ser acolhido em uma sala de aula regular não significa que o aluno com necessidade especial irá ter as suas idiosincrasias atendidas. Precisa-se, portanto, que a escolarização traga benefícios mais individualizados, através de políticas públicas que promovam o acesso e a permanência com qualidade do aluno surdo ao atendimento educacional especializado.

A pesquisa foi importante para o pesquisador, uma vez que despertou uma visão mais humanista em relação à real condição dos alunos surdos em seu cotidiano escolar nas instituições de ensino onde estudam. Também gerou sensibilidade para com os desafios enfrentados pelos alunos

surdos nas escolas regulares. Ficou evidente a necessidade de se assegurar a interação do aluno tanto com os demais alunos quanto com o professor.

Para a sociedade, abre-se uma janela de conhecimento e de compreensão de um tema que pouco se discute, mas que é uma realidade no dia a dia das salas de aula de todos os sistemas de ensino, em qualquer localidade. A maioria desses sistemas de ensino têm dificuldades de lidar com os alunos com necessidades especiais, tratando-os de forma discriminadora.

Ao longo de todo o texto, figuram de forma destacada os estudantes surdos; por outro lado, há o professor intérprete que auxilia quanto às práticas pedagógicas. Sem ele, todo o trabalho ficaria prejudicado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 menciona no artigo 67 que os profissionais da educação farão cursos de formação continuada na educação básica. A lei 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras, menciona que a língua oficial da pessoa surda é a LIBRAS, sendo a língua portuguesa a segunda língua.

A mesma lei determina que a Libras deve constar nos currículos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do país para formação inicial de professores como disciplina obrigatória. Porém, a carga horária é mínima e oferecida em um único semestre, o que é insuficiente para que se tenha um conhecimento mínimo acerca da língua.

A grande maioria dos docentes não sabe ou desconhece a língua brasileira de sinais. Sendo assim, torna-se inviável estabelecer uma comunicação adequada entre docente e discente surdo, sem a presença do intérprete, cuja profissão foi legitimada pelo decreto 5626/2005. Muitos são os motivos que levam o docente a não conhecer Libras, desde a falta de tempo para fazer o curso que é oferecido pela Secretaria de Educação do Amazonas no contraturno, até extensa jornada de trabalho em outras instituições.

É imprescindível que a escola reconheça as diferenças e promova a acessibilidade com a participação das famílias para o sucesso no processo-aprendizagem do educando. A Constituição Federal do Brasil, no artigo 205, determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No art. 208, o mesmo documento orienta que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência se dará preferencialmente na rede pública de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na meta 4.7, estabelece a educação bilíngue para surdos, sendo a Libras a primeira língua e a língua portuguesa a segunda língua.

O PNE não assegura somente os direitos da pessoa surda, mas também dos cegos, pessoa com múltiplos transtornos, altas habilidades e superdotação (meta 4.9).

Fazendo uma análise sobre a realidade da pessoa com deficiência em vários períodos da História, podemos compreender que a realidade dessas pessoas era realmente difícil, considerando os seus aspectos

econômicos e sociais. Na Pré-história, por exemplo, o deficiente físico era excluído por não se adequar às necessidades de sobrevivência da comunidade.

Na Grécia Antiga e em Roma, o indivíduo portador de necessidades especiais era entregue à sua própria sorte ou atirado de um penhasco. Na Idade Média, há estudos que mencionam que a deficiência era atribuída a castigos divinos ou maldição. Ainda nesse período, em vários casos, o deficiente mental era internado ou “exorcizado” pela igreja.

A surdez era associada à doença mental e o surdo era tratado como alguém digno de piedade ou incapacitado de viver em sociedade. Neste estudo, abordamos que a pessoa surda que frequentava escola de ouvintes ficava segregada e tinha que se adequar aos métodos de ensino que enfatizavam a oralização no modelo europeu, como o modelo francês.

Na Revolução Industrial, o deficiente físico não atendia às necessidades das fábricas, não podendo suprir também a demanda das duas grandes guerras do século XX, conforme elucidamos no Tópico 1, deste estudo.

Espera-se que este estudo possa colaborar com as práticas docentes visando ao sucesso no aprendizado dos estudantes surdos e com outras deficiências; assim como colaborar com as metodologias de ensino visando à inclusão escolar de fato e de direito, como determinam os dispositivos legais da legislação brasileira, colaborando para a cidadania e integração deles na sociedade.

A diversidade observada em quem frequenta as salas de aula de todos os níveis de ensino gera grandes desafios para professores e professoras. A presença de estudantes surdos nas redes regulares de ensino deve gerar profundas reflexões acerca das práticas pedagógicas que efetivamente podem lograr êxito na vida acadêmica desses estudantes. Nesse contexto, a presença dos professores e intérpretes de Libras é imprescindível no cotidiano escolar. O apoio desses professores pode resultar em êxito na comunicação entre docentes e discentes surdos.

Uma das dificuldades no processo ensino e aprendizagem de alunos e alunas surdos (as) é a falta de formação e capacitação continuada do professor para atender melhor esse público. Deve-se mencionar que esses alunos em específico já trazem dificuldades quanto à compreensão da Língua Portuguesa. Os docentes, por sua vez, não conhecem ou não dominam as Libras. A Secretaria de Educação do Amazonas, após várias solicitações da gestão escolar, ofereceu cursos de Libras no ambiente escolar, porém é um curso básico, visando à sensibilização em prol da inclusão.

Os docentes da escola estudada, em sua maioria, não têm conhecimento na língua do estudante surdo. Em vista disso, as aulas para esses estudantes não são preparadas para atender as suas necessidades.

Outro fator que dificulta o ensino inclusivo de alunos surdos ou com dificuldades de audição é a oferta em horário limitado dos cursos de Libras

promovidos pelo CAS¹. Esses cursos acontecem no contraturno, sendo que a maioria dos professores trabalham dois ou até três turnos, em duas ou três instituições diferentes. Assim, a falta de horário disponível é uma das dificuldades nesse contexto.

MARCO TEÓRICO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O GRAU DE FORMAÇÃO EM LIBRAS DOS PROFESSORES DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VIGENTE¹

O Brasil foi passando por processos de transformação em todos os seus setores, inclusive na educação, ao longo de seu processo histórico. Com o passar do tempo, mudança em relação à oferta de educação foi significativa. “As ideias liberais divulgadas no Brasil no final do século XVIII e no início do século XIX influenciaram o surgimento da educação das crianças com deficiência, que se deu, inicialmente, em instituições” (JANUZZI, 2004).

A onda de Liberalismo defendia principalmente a liberdade de todos os indivíduos no campo econômico, político, religioso e intelectual. Isso influenciou o início da educação das pessoas com deficiência no Brasil, porque o movimento estava vinculado à democratização dos direitos dos cidadãos.

Provavelmente, as Santas Casas de Misericórdia exerceram papel importante na educação das pessoas com deficiência, já que, seguindo a tradição europeia, atendiam pobres e doentes. A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, a partir de 1717, passou a acolher crianças abandonadas até a idade de sete anos (JANUZZI, 2004, apud SILVA, 2010, p. 21).

É possível que algumas crianças com deficiência leve tenham recebido esse mesmo tratamento, enquanto as crianças com deficiência mais severa permaneciam nas Santas Casas com adultos doentes e alienados. De acordo com Moraes (2000, p.73):

Com o objetivo de resolver o problema, o então presidente da Província Lucas A. M. de Barros, Barão de Congonhas do Campo, cria, em 1825, a Casa da Roda ou Casa dos Expostos, e a instala no pavimento térreo da Santa Casa da Misericórdia. O Asilo dos Expostos era também chamado de Casa da Roda em alusão ao dispositivo nela existente, uma roda que, girando em torno a um eixo perpendicular, ocupava toda uma janela – sempre aberta do lado de fora, de modo que quem desejasse de desfazer de uma criança pudesse depositá-la na caixa, e movimentando a roda, passá-la para o interior do prédio. Na mesma ocasião, o governo da Província funda, na capital, em

¹ É um centro pedagógico de apoio a pessoas surdas e a deficientes auditivos que oferece cursos de Libras, inclusive para os professores que desejam aprender a língua da pessoa surda e especializar-se como intérpretes da rede estadual de ensino. Disponível em www.doc.slide.com.br/documents/o-trabalho-do-cas-na-cidade-de-manaus.html.

1824, o asilo para meninos órfãos – o Seminário de Sant’Ana -, e, em 1825, para as meninas, o Seminário da Glória (MORAES, 2000, P.73).

Ao longo de um período prolongado de exclusão e abandono, as atenções para esse tema ganharam força no século XIX. Cabe destacar que, embora implicitamente, o direito das pessoas com deficiência à educação estava previsto desde a primeira Constituição do Brasil em 1824.

No ano de 1854, surge o Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo imperador D. Pedro II, que na atualidade é conhecido como o Instituto Benjamin Constant – nome dado em homenagem ao terceiro diretor do Instituto. A criação do Instituto é considerada o primeiro passo para a garantia dos direitos do cego no Brasil.

Três anos após sua criação do Instituto Benjamin Constant, em 1857, surge o Instituto dos Surdos Mudos, levando na atualidade o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. Os dois institutos têm sua sede na cidade do Rio de Janeiro. Nessa época, o objetivo se focava para as deficientes visuais e auditivas, o que deixava de lado as demais deficiências. Isso tudo colocava em exclusão os alunos que apresentavam limitações físicas, sem mencionar as intelectuais (SILVA, 2010).

Mazzota (2005) lista, além do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, outras entidades dedicadas às pessoas com deficiência. São elas: Escola México, em 1887 no Rio de Janeiro, que atendia a deficientes mentais, físicos e visuais; a Unidade Educacional Euclides da Cunha, em Manaus, que no ano de 1892 registrou atendimento a deficientes auditivos e mentais.

Quanto à incorporação da educação especial nos sistemas regulares de ensino do Brasil durante o século XX, Coll, Marchesi e Palacios (2004) afirmam:

A educação especial viveu profundas transformações durante o Século XX. Impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporou-se, aos poucos, ao sistema educacional regular e buscou fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15).

Durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência, diminuição ou *handicap*, incluía as características de inatismo² e de estabilidade ao longo do tempo. As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15).

² Doutrina que fariam o caráter nato das ideias no homem, sustentando que ele experimentou e percebeu após o seu nascimento.

Essa visão, existente durante as primeiras décadas do séc. XX, trouxe consigo duas consequências significativas. A primeira é a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno. Por esse motivo, se generalizavam os testes de inteligência, cujo objetivo principal é o de situar as pessoas em determinado nível, comparando-as ao restante da população.

Quanto à segunda consequência:

A segunda consequência manifesta-se na aceitação generalizada de que a atenção educativa dos alunos com algum prejuízo ou deficiência supõe que deveriam ser escolarizados em escolas especiais. Surgem assim, as escolas de educação especial, que se estendem e consolidam-se como a melhor alternativa para tais alunos (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 17).

É evidente que os alunos com necessidade especial devem ter uma proposta de ensino diferenciado, que permita a promoção do seu aprendizado, em qualquer instância e qualquer lugar.

Nos anos de 1940 a 1950, iniciam-se mudanças importantes. Começa-se a se questionar mais amplamente a origem constitutiva e a incurabilidade do transtorno. As posições ambientalistas e behavioristas, que eram dominantes no campo da psicologia, abrem caminho com mais força para considerações mais detalhadas acerca da deficiência (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 17).

A partir da década de 1960, de acordo com Januzzi (2004), produz-se um movimento bastante forte, impulsionado por âmbitos sociais muito diversos, que irá provocar profundas transformações no campo da educação especial. Ainda sobre esse período, Coll, Marchesi e Palacios (2004) declaram:

O conceito de “necessidades educativas especiais” começou a ser empregado nos anos 60, mas inicialmente não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial. Foi assim que, em 1974, o secretário de Educação do Reino Unido encomendou o informe Warnock a uma comissão de experts presidida por Mary Warnock e publicado em 1978. Esse informe teve importante papel de convulsionar as formulações existentes e popularizar uma concepção distinta (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p.19).

O mencionado informe reconhece que agrupar as dificuldades das crianças em termos de categorias fixas não é benefício para as crianças, para os professores nem para os pais e assinala quatro razões principais:

- a) Muitas crianças são afetadas por várias deficiências;
- b) As categorias confundem o tipo de educação especial que é necessário, já que promovem a ideia de que todas as crianças que se encontram na mesma categoria têm necessidades educativas similares;

c) As categorias, quando são a base para a provisão de recursos, não os proporcionam para aquelas crianças que não se ajustam às categorias estabelecidas;

d) As categorias produzem o efeito de rotular as crianças de forma negativa.

Já na década de 80, o cenário da educação especial começa a mudar. A escola especial começa a ganhar o caráter de inclusão, estimulado pelo artigo 208 da Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, que garante a inclusão de portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino e na classe comum.

Logo, em 1996, publica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, trazendo consigo a confirmação de que a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino. No entanto, necessita haver serviço de apoio de especialistas.

Em resumo, como aponta Januzzi (2004), a educação das pessoas com deficiência surgiu como fruto do trabalho de pessoas sensibilizadas com o problema e que conseguiram apoio governamental, ainda que precário.

No entanto, a educação das pessoas com deficiência e educação da população em geral foram condenadas ao descaso. Isso aconteceu, na visão da autora, porque os documentos legais que tratam da inclusão de pessoas com necessidades especiais não previram os recursos e maneiras como isso deveria acontecer.

Educação especial – conceito

De acordo com Farias (2006, p.7), a educação especial pode ser definida como a modalidade transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino e disponibiliza recursos e serviços de atendimento educacional especializado para constituir a organização da educação especial [...].

Rossi e Carvalho (2006, p. 210), buscando oferecer uma definição para a educação especial, afirmam:

A educação especial é compreendida na condição de complemento na transversalidade que permeia todos os níveis de ensino. A intenção é tornar disponíveis recursos educacionais e estratégias de apoio ao aluno, de modo a proporcionar-lhe diferentes alternativas de atendimento (ROSSI; CARVALHO, 2006, P.210).

A diferença da educação inclusiva em relação à educação especial baseia-se na premissa de que a educação inclusiva é aquela que tem por objetivo acolher a todos os alunos, promovendo o desenvolvimento e o aprendizado deles. Na realidade, de acordo com essa visão, toda escola deveria ser inclusiva. A Tabela a seguir mostra as diferenças entre a Educação Inclusive e a Educação Total.

Tabela 1 – Diferenças: propostas de educação inclusiva x educação total

	Educação Inclusiva	Inclusão Total
Função da escola	Promover o desenvolvimento pleno de habilidades e conhecimentos.	Garantir que os alunos façam amizades e desenvolvam suas habilidades de socialização. Além disso, mudar visões estereotipadas sobre a deficiência.
Serviços	Manutenção do contínuo de serviços que permite a matrícula do aluno desde a classe comum até os serviços hospitalares.	Matrícula apenas na classe comum da escola regular e extinção do contínuo de serviços
Possibilidade de mudança da classe comum	Mesmo que ocorra uma reestruturação escolar, a escola regular não será adequada para todas as crianças.	Crença na possibilidade de reinventar a escola.

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p. 107)

Conforme a Tabela 1, podem ser observadas as diferenças da proposta da educação inclusiva em relação à educação total. A educação especial está para a educação inclusiva. Fica claro, segundo a Tabela 1, que a educação inclusiva (especial) requer serviços especializados para a sua efetividade.

Ainda buscando definir a educação especial, a Resolução CNE/CEB nº 2/101, no art. 3º, traz a seguinte definição:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Contudo, há aqueles que propõem distinção entre a educação especial e a educação inclusiva. Um dos pontos divergentes entre as duas tem a ver com o surgimento delas. Nessa hora, é preciso lembrar que, a partir da década dos anos 50, houve um movimento que veio a romper com a inclusão de qualquer minoria, sejam indígenas, pessoas com deficiência e de gêneros. Por isso, surgiu o termo “educação inclusiva”.

Inclusão

No contexto atual brasileiro, algumas escolas públicas têm diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão da inclusão, ao acesso e à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para Cavalcanti (2015, p. 4), “inclusão não é colocar para dentro quem está fora, porque nesse caso se estaria afirmando que dentro estaria ótimo, e não está. [...], a inclusão propõe uma revolução ao seu público e a todo mundo por igual”.

A questão da inclusão está sendo realizada, em certo grau, mediante a aplicação de práticas que visem de maneira equitativa à inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). Programas eficazes de inclusão estão sendo cada vez mais utilizados dentro das escolas, reconhecendo a igualdade essencial entre os alunos, o que contribui para o combate da desigualdade e o preconceito (CAMPOS e VASCONCELOS, 2013, p. 570).

Dessa maneira, na escola inclusiva, a educação é vista como um direito que engloba a todos, independentemente da necessidade apresentada. Sendo assim, percebe-se que na escola inclusiva todos os alunos, com ou sem deficiência, têm direito à educação e à convivência nos mesmos espaços sem distinção.

Marcos da inclusão educacional:

- 1981 – Ano Internacional da Pessoa com Deficiência estabelecido pela Organização das Nações Unidas – ONU.
- 1983 a 1993 – Década Internacional das Pessoas com Deficiência.
- 2003 – Estatuto do Portador de Deficiência PLs 06/2003 artigo 286.
- 2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência PLs 7.699/2006 Artigo 127.
- Contido na Meta 6 da Lei 2000/2015 Plano Municipal de Educação de Manaus.

Inclusão nas escolas regulares

A educação, como espaço disciplinar e multidisciplinar em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, carece de uma formação cada vez mais inclusiva dos profissionais que nela atuam. Falar em inclusão escolar é falar sobre um tema que levanta discussão, ainda mais intrigante quanto à pergunta que se refere ao ensino para alunos com necessidades especiais. Essa é a porta de entrada para a inclusão (MANTOAN, 2006, p. 11).

Muitos pesquisadores resistem à inclusão dos alunos surdos em classes de ensino regular (LACERDA, 2006; LORENZZETTI, 2003; PADILHA, 2014). Contudo, apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas, de professores, de pais e de instituições a favor da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Esse

posicionamento denota o efeito de novas experiências observadas em turmas inclusivas e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos.

Trazendo à tona o argumento a favor da inclusão, serão abordados a seguir os aspectos relacionados à questão da igualdade e o respeito às diferenças, à valorização do direito à educação e ao atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Escola inclusiva

Pode-se dizer que a história da Educação Inclusiva se iniciou com a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, resguardando a “igualdade de direitos”. No entanto, durante toda sua trajetória, a educação inclusiva recebeu várias nomenclaturas diferenciadas. De forma objetiva e ilustrada, serão apontadas as diferenças entre cada uma delas:

Inclusão nada mais é do que o ato de se inserir todos os alunos em salas de aula comuns. É a garantia do acesso, da permanência e da efetiva participação que deve permear as práticas pedagógicas em prol da educação para a diversidade, considerando-se as necessidades de todos os alunos (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2013, p. 9).

Desse modo, Educação Especial trata-se do atendimento em instituições especializadas. Entretanto, a Educação Inclusiva trata-se da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas comuns.

Escola inclusiva (convivendo com a mudança para novos paradigmas)

Engana-se quem pensa que a educação inclusiva somente tem a ver com a criança com deficiência, como se todas as outras já fizessem parte efetivamente do processo pedagógico.

Na perspectiva de Farias (2006, p.5), a educação inclusiva tem como fundamentos os princípios da educação como um direito de todos e a valorização da diversidade humana, que constituem a base para a reestruturação da escola, visando garantir a participação de todos os seus membros em suas atividades pedagógicas.

O conceito de escola inclusiva supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de se promover uma profunda reforma das escolas que torne possível uma educação de qualidade para todos, sem nenhum tipo de exclusão (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15).

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 122), vive-se numa época de mudanças de antigos para novos paradigmas. Esse tempo pode ser conhecido como “o princípio dos princípios”. Isto é, algumas noções mestras comandam as teorias sem que se esteja consciente de si mesmo. Para Amorim, (2000)

Resulta evidente a existência de um velho paradigma, um velho princípio que obriga a disjuntar, a simplificar, a reduzir, a formalizar sem poder comunicar aquilo que está disjunto e sem poder conceber os conjuntos ou a complexidade do real. Está-se em um período “entre dois mundos”: um, que está prestes a morrer, mas que não morreu ainda, e outro, que quer nascer, mas que não nasceu ainda. Tudo isso representa uma grande confusão, num desses períodos angustiantes, de nascimentos que se assemelham aos períodos de agonia, de mortes (AMORIM, 2000).

Esses desafios, que se apresentam atualmente, são o da globalidade e o da complexidade. Essa complexidade é evidente, já que os seus componentes os quais constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e há um tecido interdependente, interativo e Inter retroativo das partes com o todo, e do todo com as partes.

Ainda relacionado a essa complexidade dos desafios da educação inclusiva, Ferreira e Guimarães (2003, p.123) afirmam que essa complexidade pode ser encontrada no mundo da física e, também, ainda que de uma maneira diferente, no mundo da Filosofia, da Sociologia e da política, uma vez que se vive na era planetária e tudo o que ocorre, num ponto da terra, pode repercutir em todos os outros pontos do planeta.

É pertinente trazer essa observação, já que se percebe no conjunto da escola o mesmo fenômeno. Apesar de todas essas transformações ocorridas nas últimas décadas, continua-se, entretanto, a aprender a pensar analiticamente, separando as partes do todo, sem levar em conta seu contexto e suas inter-relações (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 124).

Para Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 7), uma nova concepção vai se formando em torno do conceito de escola inclusiva. Seu significado vai além da escola especial e aponta para a transformação da educação no sentido de construir escolas de qualidade para todos os alunos.

Em relação a essa transformação, Farias (2006) declara:

O Ministério da Educação na implementação das políticas educacionais tem como objetivo a construção de sistemas educacionais inclusivos, que considerem o contexto social, cultural, bem como as formas individuais de aprender, que promovam a formação dos educadores e identifique os recursos que propiciem acessibilidade no processo educacional (FARIAS, 2006, p. 5).

Por sua vez, Ferreira e Guimarães (2003, p. 16) apresentam uma visão da escola como sendo, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado, tanto na visão positivista de Émile Durkheim (1978), como nas versões críticas de Lois Althusser (s/d) e Pierre Bourdieu (1990). A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, que destaca sua existência homogênea.

Os dois autores acrescentam ainda que a instituição escolar é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes, transmitidos

sem modificações. Isso reafirma que um dos desafios da educação inclusiva é construir, através de processos educativos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 17).

Nas palavras de Amorim (2000), “essa postura não significa opor-se à visão da escola tradicional, mas fazê-lo de maneira comprometida, educando para um futuro mais viável”. É necessário reformar o pensamento para aperfeiçoar o ensino; e aperfeiçoar o ensino para melhorar o pensamento.

Para a ocorrência dessa reforma e melhora, porém, é preciso apostar numa luta profundamente humana e política; humana no sentido que concerne ao futuro da humanidade. E, se é verdade que o gênero humano possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a esperança na educação, que é, ao mesmo tempo, transmissão do antigo e abertura para o novo (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p.178).

No que diz respeito a esse novo fazer pedagógico inclusivo, temos as seguintes palavras de Ferreira e Guimarães (2003):

As escolas inclusivas propõem um modelo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldade na escola, mas apoiar a todos – professores, alunos, pessoal administrativo – para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 117).

Inclusão, portanto, impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita àqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola, ainda que contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de todos – professores, alunos e pessoal administrativo (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 117).

Retomando o argumento em relação às mudanças, esses novos paradigmas trouxeram novos desafios para a educação. Esses desafios vêm enfrentando uma constante transformação fascinante. Por esse motivo, os frutos da educação não devem mais se resumir simplesmente ao conhecimento acumulado. É preciso e decisivo tentar descobrir caminhos diferentes que possam ceder lugar a novas aprendizagens (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.125).

No entanto, sabe-se que a verdadeira inclusão, baseada nos princípios de equidade, é um processo moroso, porque requer a consciência da mudança de antigos para novos paradigmas.

Inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares

A educação como espaço disciplinar e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nela atuam uma formação inclusiva. Falar em inclusão escolar é falar sobre um tema que levanta discussão, ainda mais intrigante quanto à pergunta que se refere ao ensino para alunos com necessidades especiais. Isso é a porta de entrada para a inclusão (MANTOAN, 2006, p. 11).

Contudo, apesar das discussões, cresce a adesão de redes de ensino de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência. Essa adesão denota o efeito de novas experiências pedagógicas inclusivas e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos (SILVA, 2010).

Trazendo à tona o argumento da inclusão, serão abordados os aspectos relacionados à questão da igualdade e o respeito às diferenças, a valorização do direito à educação e o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Políticas que contribuem para a educação inclusiva

As escolas precisam estabelecer políticas que visem à participação ativa do professor no processo de inclusão do aluno surdo. O profissional deve olhar com empatia para esse aluno e suas necessidades, a fim conseguir incentivá-lo a ingressar e permanecer na escola, vivenciando uma educação que respeita tanto a diversidade quanto a igualdade.

Nesse sentido, Mantoan (2006, p.15) ressalta:

Algumas escolas públicas, particularmente as regulares, já estão adotando ações que contribuem para a inclusão do aluno com necessidade especial, com a finalidade de propor mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e a valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem os segregar (MANTOAN, 2006, p.15).

Conforme expressa a autora, a postura pedagógica dos professores é fundamental para a Educação Inclusiva. A troca de experiências com o aluno, através de material adequado e postura pedagógica correta, serve de apoio para garantir o desenvolvimento e a assimilação dos conceitos apresentados pelo professor.

De acordo com Farias (2006, p. 5), políticas educacionais que visem garantir uma educação de qualidade e um sistema inclusivo vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação. O desenvolvimento dessas políticas nas últimas décadas tem se efetivado com vistas à universalização do acesso à educação.

Apesar dessa universalização do acesso à educação regular, as desigualdades permanecem. Os indicadores nacionais apontam que 97%

das crianças e adolescentes em idade escolar estão na escola, no entanto, persistem os altos índices de reprovação e evasão escolar, evidenciando as diferentes formas de discriminação e exclusão no ambiente escolar (FARIAS, 2006).

O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – de 2000 registra 1.602.606 pessoas com deficiência na faixa etária de 7 a 14 anos. Por outro lado, o Censo Escolar do Ministério da Educação – MEC e o Instituto Nacional de Pesquisa Educacional – INEP de 2005 registram 640.317 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica, sendo 419.309 no ensino fundamental; etapa de escolarização obrigatória, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Censo do IBGE do ano 2000 e MEC/INEP 2005.

CENSO	ANO	NÚMERO DE ALUNOS	ENSINO FUNDAMENTAL
IBGE	2000	1.602.606	
MEC/INEP	2005	640.317	419.309

Fonte: Adaptado de Farias (2006, 5)

Como mostra a Tabela 2, o número de alunos com deficiência em 2005 de acordo com o Censo do IBGE é significativo levando em consideração a faixa etária. O número de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental, de acordo com o MEC/INEP, é bastante expressivo, em relação aos alunos com a mesma condição nos outros níveis de ensino. Essa realidade confirma que deve haver uma concentração de esforços quanto à educação inclusiva no ensino fundamental.

Cabe ressaltar de forma positiva que a política educacional inclusiva efetivada pelo Ministério da Educação, com parceria com os sistemas de ensino, desafia a continuar avançando para a superação do preconceito e da segregação, com o esforço coletivo dos governos, das instituições de ensino e do conjunto da sociedade para a transformação do sistema educacional em sistemas inclusivos (FARIAS, 2006, p.7).

Essas políticas pressupõem não apenas que se complemente o ensino escolar, mas que se garanta o reconhecimento e atendimento das peculiaridades de cada pessoa e, dentre elas, das relacionadas aos alunos surdos.

Exclusão

A exclusão do aluno surdo nas escolas regulares de Manaus é um fator que vem sendo observado com muita regularidade. Embora exista disposição do aluno em ser aceito ou até mesmo promovido, ele é excluído por motivos banais e inconsistentes. Em muitas escolas permanece uma

concepção padronizada de aluno, que exclui qualquer que não seja “normal”, ou seja, fora do padrão institucionalizado.

Sedycias (2005, p. 147) aponta para a razão principal dessa exclusão, a saber, uma questão meramente pedagógica: o professor precisa estar capacitado na área de Linguagem de sinais. Essa habilidade será capaz de favorecer a comunicação entre professor e aluno.

Sabe-se, portanto, conforme Mantoan (2006, p.25), que os alunos com ou sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas regulares, devem receber tratamento pedagógico inclusivo para que possam ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem e possam ter seu direito à educação atendido.

DESENHO METODOLÓGICO

CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi aplicada em duas escolas da rede pública de Manaus – AM, durante o ano de 2019. O objetivo específico desse estudo foi verificar como as metodologias de ensino contribuem com o ensino e aprendizagem dos (as) alunos (as) surdos (as) nas escolas da Rede Pública da cidade de Manaus, verificando também o grau de aprendizagem dos alunos surdos dessas escolas e como a formação docente influencia o processo ensino e aprendizagem dos (as) alunos (as) surdos (as).

Percebeu-se que houve um aumento na inserção dos alunos surdos na rede regular de ensino, visto que essa é uma garantia respaldada em lei. No entanto, a formação especializada dos professores é uma das principais problemáticas encontradas nas escolas públicas, daí a necessidade de haver uma pesquisa que demonstre a real situação encontrada nas salas de aula em relação ao ensino ministrado para alunos com deficiência auditiva em pleno século XXI.

PROJETO DE PESQUISA

A metodologia da pesquisa utilizada na elaboração do presente projeto foi qualitativa, de acordo com a metodologia proposta por Vergara (2008), que defende “a pesquisa que leva em consideração tanto os fins quanto aos meios”, com o objetivo de apresentar os aspectos significativos do tema estudado.

A pesquisa do presente projeto foi descritiva porque visou descrever os dados coletados nas escolas da Rede Pública de Manaus – AM. Foi realizada uma revisão bibliográfica para elaboração do referencial teórico e a fundamentação necessária para a análise de dados.

Quanto aos meios, houve uma pesquisa de campo pois, para a fundamentação teórica-metodológica do trabalho, foi realizada uma investigação para apresentar os desafios e perspectivas no ensino e

aprendizagem do aluno da Rede Pública de Manaus/AM, no ano de 2019. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos surdos das mencionadas escolas.

Foco

Esta pesquisa trabalhou com o universo qualitativo e quantitativo, a seleção dos sujeitos e instrumentos para a coleta dos dados, as formas de tratamento dos dados e as limitações inerentes ao método. O objetivo geral é analisar a importância e efetividade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais como conteúdo da formação inicial e continuada em serviço dos professores da escola estudada e seus impactos sobre as práticas de ensino e aprendizagem do discente.

FONTE DE DADOS

Os dados foram obtidos a partir de um período de observação, entrevistas e documentos, tal como o Projeto Político Pedagógico.

Tabela 5 - Matriz Metodológica

Objetivo específico	Variáveis	Indicadores	Escalas
Identificar como as metodologias de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem do aluno surdo nas escolas Públicas de Manaus – AM.	Metodologias de ensino.	Inserção significativa do aluno surdo durante as aulas nas classes regulares.	Questionário
Reconhecer o grau de aprendizagem do aluno (a) surdo (a) nas escolas da Rede Pública de Manaus – AM.	Aprendizagem do aluno surdo.	Ensino-aprendizagem de qualidade.	Questionário
Verificar como a formação docente influencia o ensino e aprendizagem do aluno surdo nas escolas da Rede Pública de Manaus – AM.	Formação docente.	Nível de preparação dos professores.	Entrevista

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p. 77)

POPULAÇÃO E AMOSTRA

Sujeito da pesquisa

Os alunos da Escola André Vidal de Araújo na Cidade de Manaus e Complexo Educacional Mayara Redman Abdel Aziz (Centro de Apoio ao Surdo) são os sujeitos da presente pesquisa. Eles foram escolhidos intencionalmente. Foram consideradas duas turmas do ensino médio: uma de primeiro ano e a outra de segundo ano.

Da turma de primeiro ano, foram considerados na pesquisa a quantidade de trinta e seis (36) alunos ao todo, sendo que desses trinta e seis, sete (07) alunos eram surdos em níveis distintos. Da turma de segundo ano, foram considerados no estudo trinta e um (31) alunos; desses trinta e um, cinco (05) eram surdos. Desse modo, doze (12) alunos surdos foram o sujeito dessa pesquisa.

Universo ou População

A população considerada nessa pesquisa foi tomada de forma intencional. As escolas já mencionadas como o espaço geográfico da pesquisa são escolas que recebem alunos com necessidades especiais relacionadas à audição. Desse modo, as duas turmas selecionadas como o público-alvo são turmas com um número significativo de alunos com algum tipo de necessidade auditiva. Assim, os critérios básicos para participar desse trabalho de pesquisa são: estar matriculado na Escola André Vidal de Araújo na Cidade de Manaus e no Complexo Educacional Mayara Redman Abdel Aziz (Centro de Apoio ao Surdo) e ser portador de alguma necessidade auditiva.

Os doze (12) alunos tomados para essa pesquisa pertencem às classes média e média-baixa. Nas primeiras séries, são motivados a participar e ser crítico-reflexivos. Nas segundas e terceiras séries já se observa nitidamente a criticidade e a vontade de enfrentar o mercado de trabalho e conseqüentemente despertar o interesse de enfrentar o curso superior.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários previamente elaborados de acordo com a proposta da pesquisa. Nestes questionários, o público investigado (alunos surdos da rede regular de ensino da cidade de Manaus – AM) se deparou com perguntas abertas e fechadas, visando a uma elaboração futura de gráficos que melhor representem a realidade enfrentada por eles durante sua trajetória escolar. Com os professores e a gestora, ocorreu uma entrevista com o auxílio de um gravador de voz, para que a integridade das falas fosse preservada e apresentada de forma verídica nos resultados dessa pesquisa.

Para que houvesse uma pesquisa significativa e com dados reais que pudessem refletir a educação inclusiva no aspecto supracitado, foi utilizada a seguinte recomendação:

É preciso garantir que a amostra ou as amostras usadas sejam obtidas por processos adequados. Se erros forem cometidos no momento de selecionar os elementos da amostra, o trabalho todo fica comprometido e os resultados serão provavelmente bastante visados. Devemos, portanto, tomar especial cuidado quanto aos critérios usados na seleção da amostra. O que é necessário garantir, em suma, é que a amostra seja representativa da população. Isso significa que, com exceção de pequenas discrepâncias inerentes à aleatoriedade sempre presente, em maior ou menor grau, no processo de amostragem, a amostra deve possuir as mesmas características básicas da população, no que diz respeito à(s) variável (és) que desejamos pesquisar (GUIMARÃES, 2008, p. 14).

PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu a partir de questionários (disponíveis nos apêndices) que foram entregues aos alunos surdos. Nesses questionários, os alunos puderam responder a perguntas abertas e fechadas de acordo com a sua experiência pessoal dentro da sala de aula. Para que não houvesse interferências externas, os alunos foram orientados a responder com sinceridade, visto que a importância dessas respostas não visava à aprovação ou desaprovação dos mesmos, mas sim à mudança da realidade escolar deles, caso o resultado fosse significativamente negativo. Com os professores e a gestora houve uma entrevista com perguntas elaboradas previamente de acordo com o tema da pesquisa. Os entrevistados foram instruídos a responder de acordo com a sua vivência escolar, relacionando com os teóricos que achassem relevante para o enriquecimento da entrevista.

TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Segundo André e Lüdke (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Dessa forma, a análise de dados incluirá todo material obtido durante a pesquisa de campo, relacionando com os teóricos dos referidos temas, gerando a conclusão dos dados. A apresentação dos resultados acontecerá de forma narrativa, através da linha qualitativa de investigação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados e interpretados a partir da coletados da pesquisa de campo sobre o objeto de estudo. A pesquisa foi realizada através

de questionários direcionados aos docentes nos meses de novembro e dezembro de 2017.

Tabela 1 - Quais suas principais necessidades materiais para melhor desenvolver suas atividades em sala de aula com estudantes surdos?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Computador e Data Show	6	24%
Sala de Recursos	4	16%
Material de Apoio sobre surdez	14	56%
Presença do Intérprete	1	4%
Total	25	100%

Fonte: Pesquisa de Campo-2019

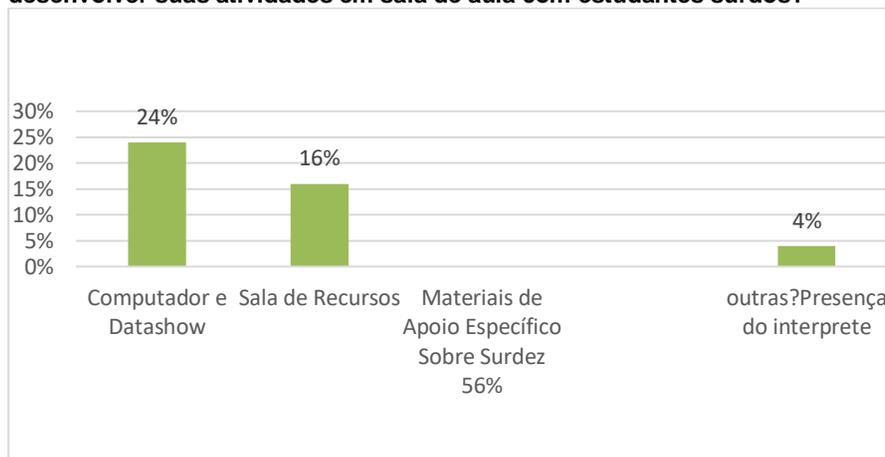
Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

A Tabela 1 demonstra que a maioria dos docentes não tem material específico sobre surdez. Quatorze (14) professores, totalizando 56% dos entrevistados, criam mecanismos próprios para desenvolver suas aulas da melhor forma e de acordo com suas possibilidades para alcançar a todos os estudantes. Outros 24% dos professores informaram que necessitam de computador e de data show, uma vez que a escola possui poucas unidades desses recursos em relação à quantidade de docentes que estão em atuação na unidade, de forma que nem sempre é possível atender a necessidade de todos.

A maioria dos docentes informou que tem seu próprio, data show, de forma que gastam de seu próprio dinheiro para suprir suas necessidades no seu dia a dia pedagógico. Outros 16% dos docentes informaram que há necessidade de uma sala de recursos para melhor desenvolver suas atividades com os surdos. Um (01) professor informou que é necessária a presença do intérprete em sala de aula, totalizando 1% dos entrevistados.

É importante mais uma vez frisar que todas as salas de aula da escola nos turnos matutino, vespertino e noturno possuem intérpretes. Essa é uma das preocupações da secretaria de educação, somando positivamente na educação inclusiva. Por outro lado, são inúmeras as dificuldades que ainda precisam ser superadas para que a inclusão se efetive na prática.

Gráfico 1 - Quais suas principais necessidades materiais para melhor desenvolver suas atividades em sala de aula com estudantes surdos?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

O Gráfico 1 confirma de forma clara e objetiva que a maioria dos professores (56%) precisa de materiais de apoio sobre surdez, uma vez que a escola é referência na comunidade na educação de surdos. Demonstra também que há necessidade de cursos de formação e capacitação desses docentes em serviço de forma urgente. Outros 24% (06 professores) dos entrevistados atestam a necessidade de computador e data show para melhor desenvolver suas aulas. Um aspecto positivo observado durante a pesquisa de campo é que os professores estão empenhados em sua docência apesar dos entraves e dificuldades encontradas no cotidiano.

Outra questão a ser mencionada é que há um (01) professor intérprete na sala de recursos por turno, que atende aos surdos com aulas de reforço escolar no contraturno. Esses professores são assistidos cotidianamente por um assessor pedagógico da Seduc/AM. No entanto, 16% dos professores que responderam ao questionário (4 docentes) mencionaram a necessidade do uso da sala de recursos por eles para diversificar suas aulas e facilitar a aprendizagem do seu alunado.

Tabela 2 - Há quanto tempo trabalha na Educação Especial?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Até 1 ano	1	4%
2 a 5 anos	18	72%
6 a 15 anos	2	8%
Mais de 20 anos	1	4%
Não Trabalha	3	12%
Total	25	100%

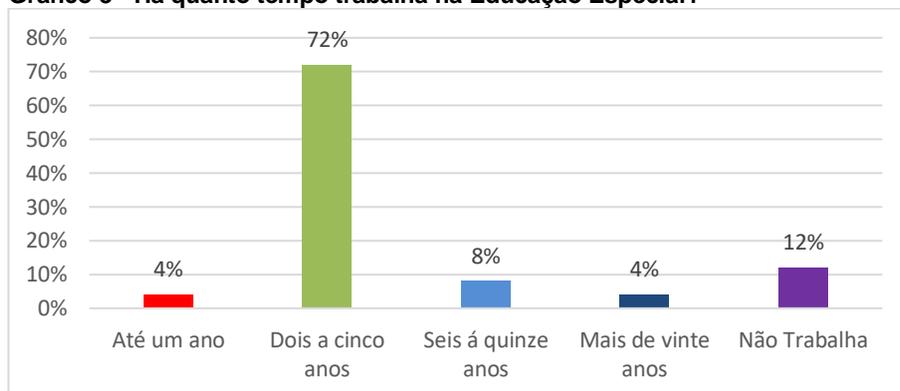
Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

A Tabela 2 apresenta respostas variadas para pergunta dirigida aos entrevistados: um (01) professor disse trabalhar há um ano na educação especial (4%); dezoito (18) professores (72%) trabalham de 2 a 5 anos; dois (02) professores (8%) trabalham de 6 a 15 anos; um (01) professor (4%) há mais de 20 anos; três (03) professores afirmaram não trabalhar na educação especial (12%).

A maioria dos docentes têm uma certa experiência na educação especial. A maioria, mesmo não dominando a Libras, consegue identificar as principais dificuldades dos estudantes surdos com o apoio dos intérpretes, uma vez que esses estudantes vêm sendo acompanhados já há algum tempo na escola.

Gráfico 3 - Há quanto tempo trabalha na Educação Especial?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

O Gráfico 3 ratifica o que fora expresso anteriormente: 72% dos professores têm experiência na educação especial, no caso dos surdos. Dentre as diversas dificuldades apontadas, está a falta de conhecimento docente da Libras. É devido a essa falta de formação curricular que 12% dos docentes (03 professores) não trabalham na educação especial.

Tabela 4 - Você consegue se comunicar com seu estudante surdo?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Sim	5	20%
Não	2	8%
Às Vezes	9	36%
Sim, com a ajuda do intérprete	9	36%
Total	25	100%

Fonte: Pesquisa de Campo-2019

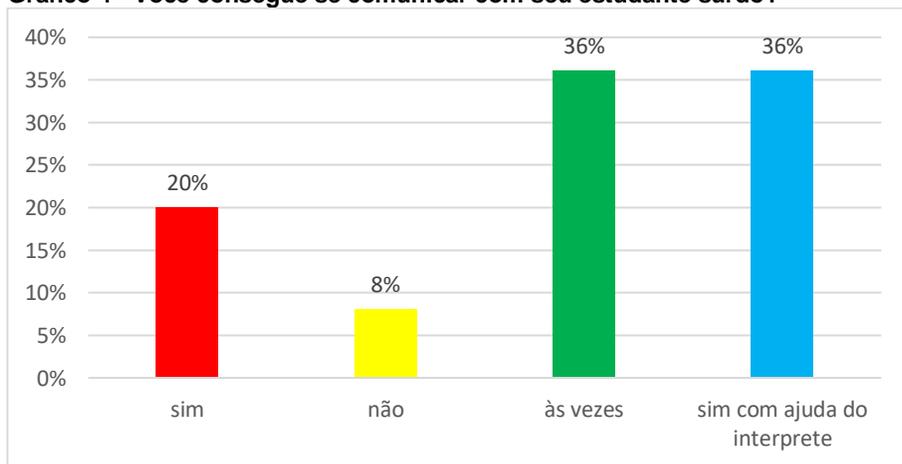
Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

Essa pergunta foi uma das mais relevantes da pesquisa. Quanto à comunicação entre o professor e o estudante surdo, cinco (05) professores (20%) responderam que conseguem se comunicar; dois (02) professores afirmaram que não conseguem comunicar-se com seu estudante surdo (8%); nove (09) professores (36%) afirmaram que a comunicação acontece às vezes; nove (09) professores (36%) afirmaram que conseguem se comunicar com a ajuda do intérprete.

A Secretaria de Educação reconhece que o número de intérpretes ainda é insuficiente para atender a demanda das escolas inclusivas. A responsabilidade dos sistemas de ensino é grande em relação à efetivação dos direitos à educação dos portadores de necessidades especiais. De acordo com o artigo 17 do Decreto 5626/2005, que menciona sobre os cursos de formação para tradutores e intérpretes de Libras os quais devem acontecer através de organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, cabe às secretarias de educação a validação dos respectivos certificados através de instituições devidamente credenciadas por tais secretarias.

Os intérpretes que estão nas escolas estaduais têm se submetido a exames de proficiência em libras desde o ano de 2017, realizados em parceria entre a Seduc/AM e a Universidade Federal do Amazonas, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade à pessoa surda.

Gráfico 4 - Você consegue se comunicar com seu estudante surdo?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

No Gráfico 4, há uma equiparação de respostas entre os docentes que conseguem se comunicar com o surdo às vezes (09 respostas equivalendo a 36% dos entrevistados) e os que conseguem se comunicar com a ajuda do intérprete (09 respostas equivalendo a 36% dos entrevistados). Há a necessidade sem dúvida da formação continuada na escola. A realidade é que cursos formativos ocorrem de forma esporádica

quando isso é solicitado, não suprindo as necessidades do ensino prestado ao educando surdo.

Os professores intérpretes, com iniciativa particular, promovem uma vez ao ano o curso básico de Libras, que é muito procurado pelos estudantes ouvintes. Esses estudantes se mostram interessados em aprender a língua do colega surdo. O número de docentes que procuraram pelo curso ainda é pequeno devido a diversos fatores, sendo um deles a incompatibilidade de horário. O curso inicia no último horário de aula, dois dias por semana.

Tabela 5 - Quanto ao Planejamento Pedagógico, há a preocupação em contemplar os estudantes com deficiência?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Sim	10	40%
Não	6	24%
Às Vezes	9	36%
Total	25	100%

Fonte: Pesquisa de Campo-2019

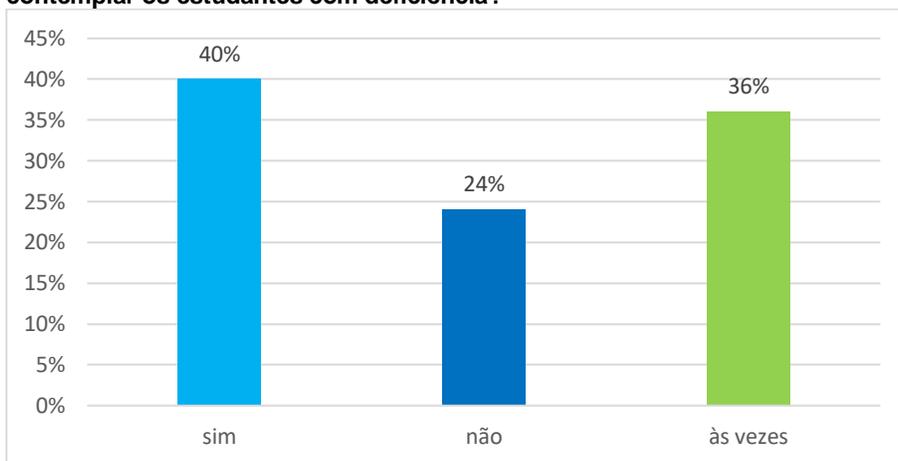
Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

A Tabela 5 demonstra que a escola tem a preocupação com os estudantes com deficiência e os contemplam no planejamento pedagógico: dez (10) professores (40%) afirmam levar em consideração os alunos com deficiência auditiva na elaboração dos planos pedagógicos; seis (06) professores afirmaram que o planejamento pedagógico não contempla os estudantes com deficiência (24%); outros 36% disseram que o planejamento pedagógico contempla às vezes os estudantes com deficiência (nove professores). Salieta-se que a escola não possui Projeto Político Pedagógico (PPP), uma ferramenta essencial à educação tanto de surdos como de ouvintes.

A escola dispõe apenas do Regimento Interno, datado do ano 2002, que não contempla os estudantes surdos, visto que eles só começaram a chegar à escola no ano de 2009. É notório que houve pequenos progressos quanto ao ensino oferecido na instituição. Contudo, esses avanços ainda não são suficientes para a efetivação do ensino inclusivo que se deve praticar a partir dos dispositivos legais, promovendo a educação para a cidadania.

As escolas estaduais do estado do Amazonas têm suas práticas pedagógicas embasadas no Regimento Geral (Res. 122/2010/CEE), no Cap. I/Art.07. Esse dispositivo regimentar determina que todas as escolas estaduais da rede devem elaborar e executar seu projeto político em prol dos discentes, mas isso não se efetiva na prática na maioria das escolas da rede.

Gráfico 5 - Quanto ao Planejamento Pedagógico, há a preocupação em contemplar os estudantes com deficiência?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

O Gráfico 5 ratifica o que foi mencionado na tabela 12. A maioria dos docentes (40%) respondeu que a escola contempla os estudantes com deficiência em seu planejamento pedagógico; 24% dos docentes responderam que não contempla; outros 36% dos docentes responderam que o planejamento contempla às vezes os estudantes com deficiência. A escola realiza várias atividades que incluem todos os estudantes: feira de ciência, teatro, dança, jogos internos, feiras de brechó, projetos de ciência com incentivo da Capes, além de aulas de reforço para os estudantes que estão com dificuldades nas disciplinas escolares.

Diante desse quadro positivo, ainda não há uma educação inclusiva na prática, visto que, quando se pensa em incluir, parte-se da ideia de conjunto. No entanto, quando não se prepara o conjunto para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, pode ocorrer apenas a amenização dos efeitos negativos de décadas de exclusão, sem criar uma educação efetivamente inclusiva. O Regimento Geral das Escolas Públicas do Estado do Amazonas, no Art.33, orienta que os professores devem estar capacitados para atender os estudantes com deficiência em classes comuns.

Tabela 6 - A escola realiza atividades pedagógicas de modo a incluir todos os estudantes para facilitar o ensino e a aprendizagem?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Sim	10	40%
Não	4	16%
Às Vezes	11	44%
Total	25	100%

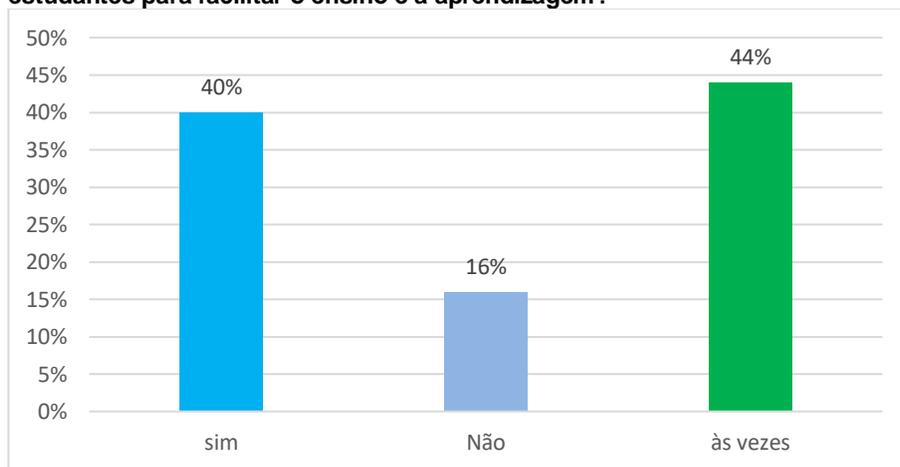
Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

A Tabela 6 mostra que há um relativo equilíbrio nas respostas dos docentes quanto ao papel da escola na inclusão dos estudantes deficientes auditivos no processo ensino e aprendizagem da escola: 40% dos professores (10) responderam que a escola realiza atividades que incluem todos os estudantes para facilitar o ensino e a aprendizagem; 16% (4 respostas) responderam que isso não acontece; 44% (11 respostas) responderam que às vezes isso acontece.

Relatou-se anteriormente que foram observadas no dia a dia das práticas pedagógicas pesquisadas algumas atividades pedagógicas que têm objetivos inclusivos. No entanto, o conceito de incluir é muito mais amplo. Há a necessidade de se repensar sobre o que a escola está se propondo a oferecer aos estudantes para facilitar o ensino e construção do conhecimento, levando em conta as necessidades e o ritmo de cada um. A instituição não tem medido esforços, apesar das dificuldades materiais, recursos humanos e estruturais para proporcionar na medida do possível um ensino que possa fazer a diferença na vida do educando em várias esferas. Mas a realidade exige que as famílias dos estudantes com deficiência auditiva e os respectivos sistemas de ensino se envolvam mais para a concretização das ideias impostas pelos dispositivos legais.

Gráfico 6 - A escola realiza atividades pedagógicas de modo a incluir todos os estudantes para facilitar o ensino e a aprendizagem?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

O Gráfico 6 confirma o equilíbrio nas respostas dos docentes quanto ao papel da escola na inclusão dos estudantes deficientes auditivos no processo ensino e aprendizagem da escola: 40% dos entrevistados disseram que a escola realiza essas atividades às vezes; já para 44% dos entrevistados, a gestão e o corpo docente têm se propondo na medida do possível a sair das “quatro paredes” do ensino regular visando a inclusão de

pessoas com necessidades especiais. Essa afirmação partiu da observação do cotidiano escolar, em relação à pesquisa de campo.

Como escola de referência que recebe estudantes surdos de vários bairros da zona norte de Manaus, a instituição estudada é muito visada pela Seduc/AM para mostrar seus resultados. Por outro lado, falta uma parceria mais efetiva da Secretaria de Educação visando melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem discente.

CONCLUSÃO

Os dispositivos legais da legislação brasileira (PNE 2014-2024; PEE 2015-2025; LDB 9394/96) recomendam que se coloquem em prática as recomendações no que tange à formação e capacitação de professores para que possam atender da melhor forma os estudantes da educação especial. No entanto, esses docentes em sua maioria encontram-se despreparados para desempenhar esse papel, por falta de cursos de formação continuada.

O governo federal atribui a tarefa do cumprimento da lei relacionada à formação dos docentes visando à inclusão de estudantes com necessidades especiais às secretarias de educação, que por sua vez repassam aos docentes a responsabilidade de criar mecanismos didáticos em sala de aula para minimizar os efeitos de décadas de exclusão.

Quanto às contribuições e experiências relevantes observadas a favor da prática de um ensino inclusivo, pode-se destacar a presença de intérpretes em Libras nas turmas pesquisadas. A atuação desse profissional é um fator condicionante para elevar o sucesso das práticas pedagógicas em salas de aula com alunos com deficiência auditiva. Esse profissional é importante para que outros alunos ouvintes se sintam motivados para aprender sobre Libras, para poderem se comunicar com seus colegas com dificuldades auditivas.

Assim, é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem façam a sua parte quanto à efetivação de uma educação inclusiva e equânime. Isso porque o fato de o estudante estar matriculado em turmas regulares não significa que ele está efetivamente incluso no processo de ensino e aprendizagem daquela turma. Beyer (2013) afirma que educar é confrontar-se com a diversidade, uma vez que inclusão é para todos e os estudantes são diferentes entre si.

A Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC-2010) enfatiza que a escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos estudantes e visa ao progresso de todos. Martins (2011) menciona que os sistemas sociais e educacionais não se organizam para incluir, dificultando para o deficiente que ele venha a assumir seu papel na sociedade.

Sendo assim, já em relação ao terceiro objetivo específico desse trabalho de pesquisa, relacionado à descrição das práticas de formação continuada em Libras desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino, a SEDUC/AM informou que as capacitações para os docentes da educação especial são periódicas e os cursos de Libras são

anuais. Um dos grandes entraves é o horário disponível para realizar os cursos, uma vez que os docentes, em sua maioria, trabalham em três horários ou têm outras atividades fora do ambiente escolar.

A questão central nessa análise seria, então, por que não levar os cursos de Libras às escolas inclusivas?

Na escola foco do trabalho de campo, a Seduc/AM disponibilizou um curso de Libras com duração de 15 dias com professores surdos do CAS (Centro de Atendimento ao Surdo), que é um dos parceiros da secretaria de educação. Entende-se que um curso de Libras de curta duração ou feito de forma esporádica quando solicitado pela escola não atende aos anseios da classe de professores que, em sua maioria, não sabe a língua de sinais.

A Seduc/AM informou que outro grande agravante que interfere na educação de surdos é a existência de alunos surdos em séries avançadas sem nenhum conhecimento de Libras. Esse dado importante para o planejamento de ações inclusivas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência auditiva tampouco chega ao conhecimento dos professores desses alunos e nem da Secretaria de Educação.

Outro agravante é localizar o surdo na escola pelo sistema de matrícula (SIGEAM). Isso se deve ao fato de que os pais não sinalizam no ato da matrícula a deficiência do referido aluno. Os professores só são informados tardiamente sobre a deficiência do estudante.

Outra verificação da pesquisa de campo é que a Secretaria de Educação tem vários projetos que visam à inclusão, porém fora do ambiente escolar. Um deles é a prova de proficiência de Libras (tradução e interpretação), realizado em parceria com a Universidade Federal do Amazonas-UFAM. O objetivo dessa prova é averiguar o nível do conhecimento em libras dos intérpretes e certificá-los através da proficiência.

Portanto, a importância de ações pedagógicas inclusivas é inegável. Cabe salientar que, segundo a pesquisa realizada, essa importância é destacada nos documentos legais relacionados à educação e à sua oferta de forma equânime. Por isso, é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem façam a sua parte para a efetivação de uma educação de qualidade, inclusiva e equânime.

À família, cabe matricular seus filhos e filhas nos sistemas de ensino que oferecem condições para que todos os estudantes possam experimentar formas diferenciadas e bem-sucedidas de propostas pedagógicas. Ao fazer isso, os responsáveis devem manter uma comunicação aberta e clara em relação às necessidades específicas de suas crianças e jovens em formação.

Aos professores, cabe submeter-se a um processo de formação contínua, que permitirá promover ações capazes de incluir todos os alunos e alunas sob os seus cuidados, independentemente de suas necessidades. Devem ser observadores habilidosos no seu dia a dia nas salas de aula. Só assim, poderão identificar comportamentos de quem precisa de ações pedagógicas de inclusão.

Quanto aos sistemas de ensino, eles devem fomentar uma formação contínua por parte dos docentes. Essas formações devem se adaptar às

especificidades do dia a dia desses docentes. Por isso, um canal comunicativo eficaz deve ser mantido a fim de se detectar tais especificidades e atendê-las.

Só através do comprometimento de todos será possível a efetivação de uma educação de qualidade, mais humana, inclusiva, equânime e cidadã.

REFERÊNCIAS

_____. **Decreto N° 5296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2004.

_____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

_____. **Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

_____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. **Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. **Portaria n° 948/2007.** Dispõe sobre prazo de apresentação do texto da Política Nacional de Educação Especial. Diário oficial da união nº 195 09/10/2007 (terça-feira) seção 2 – pg. 10. Brasília, 7 de dezembro de 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____. **Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

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

_____. **Decreto Nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 2007.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n.69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v266>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ALMEIDA, W. G. Educação de surdos: formação estratégias e práticas docentes. Bahia: [s.n.], 2015.

ALVES, R. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papyrus, 2001.

ARAÚJO, L. A. D.; NUNES JUNIOR, V. S. Curso de Direito constitucional. São Paulo: Editora Verbatim, 2011.

BEYER, H. O. O princípio político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. Porto Alegre: Armed, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRITO, G. S. Educação e novas tecnologias.um repensar. Curitiba: Inpex, 2008.

CAMPOS, Jose Guilherme Ferraz de.; VASCONCELOS, Eduardo Pinheiro Gondim de. **Incluindo pessoas com deficiência na empresa: um estudo de caso de uma multinacional brasileira**. ISSSN0080-2107. São Paulo, v 48, n. 3. p. 560-573. jul/ago/set.2013.

CAVALCANTI, T. H. **Inclusão da pessoa com deficiência**. Rio de Janeiro: Elsevier.

CÉSAR, M. **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos**. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado- Pessoa com Surdez**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2007.

FARIAS, S. N. **Diferentes contextos de educação especial**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

FERREIRA C., M. E.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARGIULO, R. M. **Educação especial na sociedade contemporânea**. Thompson: Learning, 2002.

GOLDFELD, M. A. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**, 2 ed., São Paulo: Plexus, 2002.

GRITTI, A. P. **Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na empresa Gredene: um plano de ação multifuncional à filial de Farroupilha**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Paulo Ricardo Bittencourt. 2008. **Métodos Quantitativos Estatísticos**. Curitiba. IESDE Brasil S.A.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico**. Caxambu: 23ª Reunião ANPED, 2000.

LACERDA, C.B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES [online], vol.19, n.46, pp.68-80, 1998.

LAKATOS, E. Maria. & MARCONI, M. de Andrade. **Metodologia científica** - 6ª Ed. – Reimpr. – São Paulo: 2010.

LORENZZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras**. Revista Contrapontos, V.3, nº3, Itajaí/SC, setembro/dezembro, 2003. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/744/596>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M. C. V. **Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas**. Cadernos de Educação, Pelotas, 45-68, maio/agosto, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZANO, E. S. **Princípios de educação especial**. Madrid: Editorial CCS, 2001.

MÁRCIA, Grana. **Educação especial e inclusão no contexto Amazônico é tema de debate na Faced Publicado** em 29 de março 2019. Acessos: 191. *Evento é voltado para acadêmicos, professores da Educação Básica e demais interessados na temática. Disponível em: <<https://ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/9572-educacao-especial-e-inclusao-no-contexto-amazonico-e-tema-de-debate-na-faced>>*. Acesso em: 20 mar. 2019.

MAZZOTA, M. J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. E ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Atlas, 2000.

MULLER, Mary Stela. CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. 5ª edição, Londrina: Eduel, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução nº 2.542/1975**. Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In.: LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. (org). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PALOMINO, A. S.; GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**. Madrid: Pirâmide, 2002.

PIRES, J. **Por uma ética na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I**. 1º Edição, Petrópolis, RJ, Ed. Arara Azul, 2006.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (CIESA)

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 203, 2004.

ROSSI, T. M. F. CARVALHO S., **Situação atual do projeto de pesquisa: perturbações do espectro de autismo – perfil do aluno e intervenção educacional na rede pública do Distrito Federal**. Santa Maria, RS: Pallotti. 2006.

SALEND, S. J. **Creating inclusive classroom: effective and reflective practices**. 6 ed. New Jersey: Prentice Hall, 2008.

SANCKS, Oliver. **Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem. Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira, **Formação Continuada e Necessidades Formativas de Professores na Educação de Surdos da Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro**. Piracicaba, SP 2011.

SAVINI, D. **XX – formação de professores**. In: **Livro: Interlocuções Pedagógicas: Entrevista**. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEDUC. **Alunos surdos da Escola Estadual Augusto Carneiro são aprovados para o Ifam**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/2018/02/alunos-surdos-da-escola-estadual-augusto-carneiro-sao-aprovados-para-o-ifam/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

SILVA, Aline Maria, da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010. (CIESA)

SILVEIRA, T. S. da.; NASCIMENTO, L. M. do. **Educação inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos, da. NASCIMENTO, M., Luciana, do. **Educação inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SNELL, Scott.; BOLANDER, George. **Administração de Recursos Humanos**. Tradução Maria Lúcia G. L., Rosa e Solange Aparecida Visconte; revisão técnica Flávio Bressen. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SOUZA, Vilma Aparecida, SILVA, Fernanda Duarte Araújo e BUIATTI Viviane Prado. **Formação de Professores para a Educação de Alunos Surdos**. FACIP/GEPEPES/UFU, Uberlândia, 2015.

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

VERGARA, M. A. **Fundamentos da Metodologia**. São Paulo: Atlas, 2008.

VOIVODIC, Maria A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.