

## FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO

### CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS FOR THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN REGULAR EDUCATION SCHOOLS

### FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNO SORDO EN LA ESCUELA REGULAR DE ENSEÑANZA

Luiza do Carmo Favacho<sup>1</sup>  
Ewerton Lourenço Barbosa Favacho<sup>2</sup>  
Rose Lorena Barbosa Favacho<sup>3</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa: “Formação continuada do professor para a inclusão do aluno surdo na escola regular de ensino tem como objetivo geral verificar se os professores de classes regulares de escolas municipais de Barcarena/PA”, possuem conhecimento para trabalhar com alunos surdos. A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório/descritivo com técnicas de estudo de caso. Foi realizado levantamento bibliográfico, por meio de livros, artigos e legislação pertinente a educação de surdos. O *lôcus* da pesquisa foram duas escolas públicas do Município de Barcarena-PA, com alunos surdos matriculados. Os resultados revelaram que as escolas pesquisadas, não possuem tudo o que o modelo prevê ou deveria fornecer. Com uma estrutura física inadequada para esses alunos a escola torna-se excludente. Os profissionais possuem certa resistência quando se fala em inclusão de aluno com NEE, por não possuírem qualificação voltada para esse tema, são indiferentes a esse aluno. A educação inclusiva infelizmente ainda não funciona de forma adequada por razões como: a formação insuficiente dos professores e falta de estrutura das escolas. Muitos acreditam que esses alunos deveriam frequentar uma sala de AEE e não estarem em turmas regulares, já que a atenção do professor é insuficiente. Assim é fundamental novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais. Essas iniciativas promovem a adaptação das crianças, no geral, acentuando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual o professor é um mediador.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação inclusiva. Práticas inclusivas.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação - UNIB - Universidad Internacional Iberoamericana.

<sup>2</sup> Mestrando em Saúde Animal na Amazônia - Universidade Federal do Pará.

<sup>3</sup> Acadêmica de Enfermagem - Universidade da Amazônia.

**ABSTRACT:** The present research: “Continuing teacher training for the inclusion of deaf students in regular schools has the general objective of verifying whether teachers in regular classes in municipal schools in Barcarena/PA” have the knowledge to work with deaf students. Qualitative research, exploratory/descriptive in nature, using case study techniques. A bibliographical survey was carried out, using books, articles and legislation relevant to deaf education. The locus of the research was two public schools in the Municipality of Barcarena-PA, with deaf students enrolled. The results revealed that the schools surveyed do not have everything that the model predicts or should provide. With an inadequate physical structure for these students, the school becomes exclusionary. Professionals have some resistance when it comes to including students with SEN, as they do not have qualifications focused on this topic, they are indifferent to this student. Inclusive education unfortunately still does not work adequately for reasons such as: insufficient teacher training and lack of school structure. Many believe that these students should attend an AEE classroom and not be in regular classes, as the teacher's attention is insufficient. Therefore, new attitudes and forms of interaction at school are essential, demanding a new attitude towards the acceptance of individual differences. These initiatives promote children's adaptation, in general, enhancing social interactions and learning through cooperation, in which the teacher is a mediator.

**Keywords:** Teacher training. Inclusive education. Inclusive practices.

**RESUMEN:** La presente investigación: “La formación docente continua para la inclusión de estudiantes sordos en escuelas regulares tiene como objetivo general verificar si los docentes de las clases regulares de escuelas municipales de Barcarena/PA” tienen los conocimientos para trabajar con estudiantes sordos. Investigación cualitativa, de carácter exploratorio/descriptivo, utilizando técnicas de estudio de casos. Se realizó un levantamiento bibliográfico, utilizando libros, artículos y legislación relevante para la educación de personas sordas. El locus de la investigación fueron dos escuelas públicas del Municipio de Barcarena-PA, con estudiantes sordos matriculados. Los resultados revelaron que las escuelas encuestadas no tienen todo lo que el modelo predice o debería proporcionar. Con una estructura física inadecuada para estos estudiantes, la escuela se vuelve excluyente. Los profesionales tienen cierta resistencia a la hora de incluir a estudiantes con NEE, al no tener titulación enfocada en este tema, se muestran indiferentes ante este estudiante. La educación inclusiva lamentablemente aún no funciona adecuadamente por razones como: insuficiente formación docente y falta de estructura escolar, muchos creen que estos estudiantes deberían asistir a un aula de AEE y no estar en clases regulares, ya que la atención del docente es insuficiente. Por tanto, son imprescindibles nuevas actitudes y formas de interacción en la escuela, que exigen una nueva actitud hacia la aceptación de las diferencias individuales. Estas iniciativas promueven la adaptación de los niños, en general, potenciando las interacciones sociales y el aprendizaje a través de la cooperación, en la que el docente es mediador.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Educación inclusiva. Prácticas inclusivas.

## INTRODUÇÃO

A partir de 1994, a Declaração de Salamanca, surge como um marco importante para assegurar o direito de crianças e jovens com necessidades especiais a entrada nas escolas

regulares, assim como, a necessidade de adequação das escolas e professores em atender a essas necessidades, representando um marco mundial na luta por uma educação inclusiva (REBOCHO; SARAGOÇA e CANDEIAS, 2009).

A partir da Lei nº 10.436 /2002, o Brasil torna-se um país bilíngue e a Libras (Língua de Sinais Brasileira) é segunda língua oficial. Com o Decreto nº 5.626 de 2005 o ensino de Libras passa a ser obrigatório nos cursos de formação de professores e regulamenta a obrigatoriedade do acesso à comunicação, à informação e à educação, desde a educação infantil até educação superior.

O aluno surdo, quando chega à rede regular de ensino, é recebido por profissionais, tanto docentes quanto corpo administrativo e técnico da escola, que não possuem informações sobre suas particularidades educacionais (Ferreira e Zampieri, 2009). O aspecto mais significativo, quando se reflete sobre pessoas com deficiências é, seguramente, a inclusão.

Diante da vontade de conhecer as problemáticas correspondentes ao processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino nas escolas do município de Barcarena- Pa, e as dificuldades enfrentadas pelos docentes, surgiu a seguinte indagação: Qual a compreensão que os professores de turmas regulares possuem a respeito das práticas inclusivas de educação e as possíveis metodologias utilizadas para a inclusão desses alunos?

Assim, este artigo, está estruturado da seguinte forma:

Na seção 1, se apresenta a introdução do tema, a problemática, os objetivos e a justificativa do trabalho; NA seção 2 trata dos Avanços históricos e normativas; A educação de surdos nos dias atuais; A surdez; A educação de surdos; característica do aluno surdo; A formação de professores; Desafios para uma inclusão de qualidade. Na seção 3 foi tratada a Metodologia do trabalho. A seção 4 trata dos resultados. A seção 5 são expostas as conclusões do trabalho.

## MÉTODOS

O locus da pesquisa foram duas escolas da rede municipal de ensino de localizadas no município de Barcarena-PA e o objeto de estudo foram professores que trabalham em classes com alunos surdos. A escolha deste local se deu por se entender que a inclusão de pessoas com deficiência exige formação e qualificação dos profissionais, porém é necessário analisar as

condições de trabalho, que estabelece a inclusão de deficientes no ambiente escolar bem como as condições oferecidas pelas instituições a essas pessoas para o processo de Inclusão Social.

O enfoque metodológico da pesquisa é caracterizado como qualitativo e de caráter descritivo utilizando o método de estudo de caso. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa possui capacidade de reconhecimento e análise de diferentes perspectivas e abordagens utilizadas.

Para melhor localização do leitor no que se refere ao objeto da pesquisa, será feita, no item seguinte a caracterização do lócus da pesquisa, com a finalidade de causar um melhor entendimento do processo de inclusão escolar de alunos surdos de Barcarena-PA e sua contextualização local.

### **Avanços históricos e normativos na educação de surdos**

A partir do século XVI é que surgiram novas posturas em relação ao deficiente. No Brasil, em 1854 houve a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), e em 1857, o Instituto dos Surdos- Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES).

Durante os anos 70 os serviços educacionais achavam-se voltados para crianças e jovens incapazes de estudar na escola comum ou que não avançavam no ensino. Existia o pensamento que seu potencial se desenvolveria se estivessem separados em classes ou escolas especiais, onde os estudantes que não conseguissem acompanhar os outros alunos eram afastados das classes comuns, instituindo a educação especial como um sistema paralelo ao sistema educacional geral (MENDES, 2002).

Nesse mesmo período, foi criada a estrutura para a filosofia da normalização e integração escolar, apreciada em vários países através da legislação que motivou o acesso à educação em classes comuns em ambientes menos restritivos aos indivíduos com NEEs (Mendes, 2002). Segundo Mantoan (1998) esse processo de integração, denominou-se ‘sistema de cascata’, que precisava beneficiar o “ambiente menos restritivo possível”, proporcionando ao aluno, em todas as etapas da integração, a possibilidade de transitar no “sistema”, do ensino especial à classe regular. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (MANTOAN 1998, p.31).

Nessa perspectiva, o maior problema da Integração esta, no fato de os educandos com NEEs não serem reconhecidos como sujeitos históricos e culturalmente, parte do contexto. Deste modo, a integração restringiu-se ao ingresso de alunos com NEEs na mesma escola dos alunos que não apresentavam necessidades.

Sendo assim, a integração foi substituída pela filosofia da inclusão. Esta, ao contrário da integração, ampara que as diferenças entre as pessoas existem, e consideradas, normais. Fundamentado na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), verifica-se que o termo integração utilizado ainda por alguns educadores se relaciona à noção de inclusão, “pois a própria noção de integração enriqueceu, evoluiu, e se tornou mais precisa” (DORÉ et al. 1997, p.177).

Segundo Capellini (2001) o termo ‘integração’ foi abandonado por presumir objetivos de recolocar um aluno ou um grupo de alunos na estrutura normal da escola e na vida social, depois de já ter sido excluído; uma vez que a ‘inclusão’ intencionaria, desde o início, não excluir ninguém do ensino regular. Assim sendo, a inclusão por ser um processo em que, o princípio é a igualdade e a democracia, é um processo lento, mas é o ideal a ser perseguido.

Na Constituição Federal (CF) de 1988 em um dos seus princípios básicos, determina: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV)

Nesse mesmo documento, no artigo 206, fica determinado a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, como ressalvamos no artigo 208 a garantia do Estado, em ofertar o atendimento educacional especializado (AEE), em especial na rede de ensino regular.

Ainda nesse mesmo período o Estatuto da Criança e do Adolescente através da Lei nº. 8.069/90 corrobora em seu artigo 55 meios legais, para determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Posteriormente em 1994, a *Declaração de Salamanca* é o documento norteador da *inclusão* social, junto a Convenção de Direitos da Criança que lança o desafio da educação inclusiva nas escolas, na intenção que devem acolher e ensinar à todos os alunos. O Brasil optou em construir um sistema educacional inclusivo ao aderir com a Declaração Mundial de Educação para Todos e manifestar aceitação com as exigências determinadas em Salamanca (Espanha).

Para Glat (2005) não basta somente assegurar o acesso, é preciso aplicar a lei de forma imediata, pois existem vários obstáculos que dificultam a inclusão para que se torne de fato uma prática cotidiana em nossas escolas. Entre estes, a principal é o despreparo do professor para acolher em sala de aula alunos com necessidades especiais. Para assegurar os direitos individuais e coletivos, instituídos pela carta magna brasileira, é necessário à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos de formação e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los a atender alunos com NEEs.

## **2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a educação de surdos nos dias atuais**

Em 1999 a CF, dispõe sobre a Política Nacional para a Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência por meio do Decreto nº 3.298/1999, determinando a educação especial a todos os níveis de modalidades de ensino, entretanto, como uma modalidade transversal e assim destacando a educação especial no ensino regular somente como complementar. Posteriormente na LDB/ 9.394/96, em seu artigo 59, destaca: (...) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado ...capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (LDB, 1996).

A constituição demanda que os sistemas de ensino assegurem aos alunos direitos de inclusão por meio do currículo, métodos, recursos e organização específica, referentes ao atendimento de suas necessidades. Específica na organização da educação básica, normas para a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais adaptadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB, 1996).

A partir da LDB, foram promulgados diversos documentos em concordância o que nela foi instituído, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/2001, no artigo 2º, determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/ SEESP, 2001). Assim, as Diretrizes expandem o caráter da educação especial com a finalidade de realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.

O PNE, na Lei nº 10.172/2001, determina os propósitos e objetivos onde os sistemas de ensino aprimorem o atendimento quanto as necessidades educacionais dos alunos especiais, revela a falta quanto à oferta de matrículas para esses alunos na classe regular de ensino, à formação do docente, à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado.

Com base nesses dispositivos, o CNE acatou a Resolução Nº 02 /2001 estabelece as Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Inserindo os alunos surdos no grupo com problemas de comunicação e sinalização diferenciadas dos outros alunos, e que promove a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

A Convenção da Guatemala (1999), proclamada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, garante que: as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de dezembro de 2000), estabelece a erradicação de limitações físicas e de comunicação nos setores público e privado, afiançando, na situação das pessoas surdas, a apresentação do intérprete de libras e também a correção diferenciada de provas e avaliações escritas por alunos ou candidatos surdos. Portanto, garantir igualmente o acesso à escolarização, e a continuação desses alunos nas escolas por meio de inovações das estratégias de ensino para a aprendizagem, é fundamental que os professores conheçam e usem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e que as escolas proporcionem o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioafetivo-emocional.

A Resolução do CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores precisam voltar seu currículo para a formação docente na atenção às diferenças e destacar conhecimentos pensando nas particularidades dos alunos com necessidades especiais.

No ano de 2003, o Ministério da Educação através do Programa Educação Inclusiva instituiu o direito à diversidade, objetivando a transformação dos métodos de ensino em métodos educacionais inclusivos, através da formação de gestores e educadores nos municípios do Brasil com o objetivo de assegurar o direito a inclusão de todos à escolarização, um atendimento educacional especializado organizado e a promoção da acessibilidade.

No Ano de 2004 o Decreto nº 5.296/04 promulgou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, foi implementado o Programa Brasil Acessível, com a finalidade de promover, amparar e ampliar ações que afiancem o direito à acessibilidade. Em 2005 o Decreto nº 5.626/05, normalizou a Lei nº 10.436/2002, implantando a Libras como conteúdo obrigatório nos cursos de formação de professores, a Língua Portuguesa como 2ª língua para alunos surdos e a educação bilingue no ensino regular no acesso à comunicação, desde a educação infantil até educação superior.

Já em 2006, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo o dever do Estado em garantir um sistema de educação inclusiva para todos os níveis de educação em ambientes que promovam ao máximo os aspectos acadêmicos e sociais apropriados às finalidades de inclusão total. Nesse mesmo ano, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de acender, no currículo da educação básica, temáticas que tratassem sobre deficiência e ampliar ações inclusivas de acesso e permanência na educação superior.

Na sequência em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, legalizado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, expõe os pontos indicativos a acessibilidade estrutural das edificações escolares, a inauguração de salas de recursos e a formação do docente especializado para o atendimento educacional especial. Nesse mesmo período, o Decreto nº 6.094/2007 determina as diretrizes do programa “Todos pela Educação”, que garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, consolidando a inclusão educacional nas escolas públicas.

## **2.2 A educação de surdos e a formação dos professores**

A Deficiência Auditiva se classifica de acordo com o grau de perda, em decibéis (OMS, 2004). A medida auditiva é feita em decibéis (dB), a audição é considerada normal quando fica na faixa de 10 a 26 dB, enquanto a percepção auditiva na faixa de 20 a 20.000 (Hz)<sup>3</sup>, e varia de acordo com a idade.

A surdez causa impactos na comunicação, causando mudanças na percepção da fala. A perda auditiva neurossensorial é a que mais pode causar danos linguísticos, atrapalhando a cognição e a expansão da linguagem oral, especialmente em indivíduos que exibem perda auditiva pré-lingual (PINTO et al., 2012).

Segundo Oliveira, Castro e Ribeiro (2002) observam que o período de aquisição da surdez se correlaciona com a linguagem e leitura. A Surdez pode ser classificada em: pré-lingual, peri-lingual e pós-lingual. Na surdez pré-lingual, a criança não fala, nem lê, pois ainda, não aprendeu o significado das palavras devido à ausência total da memória auditiva e de linguagem (FEIJÃO, 2014). Já a surdez pós-lingual ocorre depois de a criança ter aprendido a falar, e até ler. Portanto, a surdez pré-lingual origina muitos problemas para a obtenção da linguagem do que a pós-lingual (OLIVEIRA, CASTRO; RIBEIRO, 2002).

No que se refere aos métodos de ensino existem três abordagens principais que possibilitaram trabalhar com o aluno surdo de diversas maneiras. São elas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Caracterizadas de acordo com o quadro seguir:

**Quadro 1-** Principais abordagens que possibilitaram trabalhar com o aluno surdo.

<b>Abordagem Oralista</b>	-Vê linguagem falada como prioridade de comunicação entre os surdos. - A obtenção da linguagem oral é considerada indispensável ao desenvolvimento global da criança surda.
<b>Comunicação Total</b>	- Utiliza recursos linguísticos e não linguísticos, oralização, leitura orofacial, gestos, linguagem escrita, datilografia assegurando o desenvolvimento global.
<b>Bilinguismo</b>	- Pressupõe que os surdos desenvolvam competência em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade ouvinte.

**Fonte:** Batista (2003).

Assim, é fundamental que os cursos de graduação formem professores capacitados segundo as propostas educacionais e que atendam as peculiaridades do aluno surdo.

#### 2.4. A formação de professores

A formação do professor é de extrema importância no processo de inclusão dos alunos surdos, pois exige práticas pedagógicas que valorizem as relações no espaço escolar. Assim, é importante delinear as necessidades para a formação do professor reflexivo, delimitando as novas tendências na formação de professores se contrapondo com o modelo clássico.

Dentre as inúmeras dificuldades da educação inclusiva, está, a disposição de alguns educadores que não conhecem os princípios norteadores da inclusão, alegando incapacidade

e/ou despreparo para o trabalho com alunos que exibem algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2010), .

Na formação de professores, no programa curricular do curso prevalece o estudo das deficiências, suas características e especificidades. Contudo, são observados nos conteúdos ausência de temas reais no processo educacional; articulação da educação especial, rede de apoio e o ensino comum, além da ausência das dimensões no aspecto da inclusão (Nova Escola, 2013).

É necessário que o professor facilite a interação do aluno surdo no grupo de colegas, onde por meio dessa interação desenvolve suas possibilidades de comunicação e de expressão.

## 2.5. Desafios para uma inclusão de qualidade

Para Martins (2011), somente incluir fisicamente o educando na escola, não é o suficiente, mais sobretudo é essencial que o poder público adote, efetivamente políticas inclusivas ajudando o professor a pensar e reconhecer sua responsabilidade em relação á aprendizagem dos os educandos. Assim, é importante refletir sobre a formação de docentes no cenário da educação inclusiva, onde é preciso garantir que os professores estejam aptos para construir e estabelecer propostas inovadoras e práticas de ensino com a finalidade de responder às características de seus alunos, com inclusão daqueles com necessidades educacionais especiais.

Devem descrever de forma clara e sem prolixidade as fontes de dados, a população estudada, a amostragem, os critérios de seleção, procedimentos analíticos e questões éticas relacionadas à aprovação do estudo por comitê de ética em pesquisa (pesquisa com seres humanos e animais) ou autorização institucional (levantamento de dados onde não há pesquisa direta com seres humanos ou animais).

10

## RESULTADOS

### Escolas pesquisadas

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública Municipal de Educação:  
1ª- Escola Estadual de Ensino Médio Palmira Gabriel, localizada na zona urbana, Trav. Jaime Dias, s/n, Centro. Barcarena – PA. Possui 1125 alunos no ensino médio regular e turmas de Jovens e adultos (EJA). Nesse universo somente 06 alunos com NEE matriculados. Não possui acessibilidade as salas, banheiros e outras dependências. Possui uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). A infraestrutura do

prédio é precária. O quadro docente é formado por 34 professores graduados em diferentes disciplinas (Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, Sociologia, Filosofia, História, Ed. Física, Biologia, Química e Artes) com um quadro de Especialista em diversas áreas como: Comunicação Linguagem e Cultura, Docência em Ensino Superior, Educação em Ciências e Matemática, Psicopedagogia e Ciências Ambientais.

A segunda escola foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco Xavier fica localizada na Avenida Do Acoradouro, Laranjal, região urbana da cidade de Barcarena-Pa. Possui 342 alunos de 1ª a 4ª série, 512 do 6º ao 9º ano, 153 alunos de EJA e 17 alunos com NEE. Funciona nos turnos da manhã e tarde e noite. Em torno de 35 professores atuam nesse colégio e 06 responderam a pesquisa.

A escola oferece estrutura educacional para seus alunos, como por exemplo: Refeitório, Biblioteca, Quadra Esportiva Coberta, Pátio Coberto, Sala de Atendimento Especializado, Laboratório de informática, Quadra, Sala do Professor e Alimentação. Entretanto suas dependências não são acessíveis aos alunos NEE, apenas os sanitários ficam dentro da escola e já foram readequados para acesso de alunos NEE. A equipe de docentes é formada por professores graduados de diferentes disciplinas (Pedagogia, Educação Geral, Letras, Matemática, Geografia, Sociologia, Filosofia, História, Biologia, Química, Ed. Física e Artes) com especialidade em áreas como: Psicopedagogia, Comunicação Linguagem e Cultura, Educação em Ciências e Matemática e Educação Ambiental.

11

Esse resultado revela que o sistema educacional do município segue as normativas constitucional, assegurando o direito a matrícula em qualquer escola, pública ou particular, de acordo com o Art. 8º da Lei nº 7.853/89 da Constituição Federal que determina as escolas do ensino regular matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários.

## **Perfis sociológicos**

### **1. Gênero**

Dos docentes entrevistados de ambas as escolas, oito (67%) são do sexo masculino e quatro (33%) do sexo feminino.

Esses dados estão em acordo com o perfil nacional desenhado por Gatti e Barretto (2009), onde a categoria dos professores no Brasil é composta em sua maioria por mulheres. Ainda segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) a maioria das

mulheres trabalham no ensino infantil e séries iniciais, enquanto a participação masculina se concentra nas etapas finais. Apesar do crescimento de homens no magistério (64,4%), o quantitativo de mulheres ainda é maior, (83,1%), revelando que o magistério ainda está vinculado socioculturalmente a figura feminina (INEP, 2018).

## 2. Faixa etária

A maioria dos docentes (sete) de ambas as escolas se encontrava na faixa etária de 28 a 36 anos, três professores estavam na faixa etária dos 40 a 44 anos e dois professores estavam na faixa etária dos 51 a 60 anos.

A amostra deste trabalho se assemelha às citadas em Espósito et al. (1998), que constataram que dos entrevistados 49% se concentravam na faixa etária compreendida entre 35 e 45 anos. Dessa maneira podem-se observar algumas tendências entre os professores do ensino fundamental: são do sexo feminino, têm idade superior a 35 anos e possuem titulação de curso superior e de magistério.

Os dados sobre faixa etária podem ser vistos de maneira positiva, pois futuramente deverá haver uma mudança no trabalho docente nas escolas, abrindo uma oportunidade para aprimorar os quadros das escolas municipais de Barcarena, já que a carreira docente está a cada dia menos atraente para os jovens qualificados (Gatti et al., 2009; Gatti; Barretto, 2009), o que

## 3. Formação docente

No que se refere à graduação dos participantes, verificou-se que 100% destes professores apresentam curso superior (3º grau completo). No Colégio São Francisco 02 professores (33,3%) são graduados em pedagogia, 01 (16,6%) em geografia, 01 (16,6%) em letras, 01 (16,6%) em história e 01 (16,6%) graduado em matemática.

Dos docentes entrevistados no colégio Palmira Gabriel os resultados foram: 03 são graduados em Pedagogia (50%), 01 graduado em Geografia (16,6%), 01 graduado em Letras (16,6%), e 01 graduado em Matemática (16,6%).

O principal fator em relação ao interesse dos professores que concluíram o ensino médio em cursar pedagogia, foi o prazo determinado pela LDB (Brasil, 1996), ou seja, que todos os

professores apresentem formação superior até o ano 2007, quando encerra a Década da Educação. Os resultados reforçam a preocupação em qualificar o professor.

Apesar da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) realizar convênios com universidades públicas e privadas de ensino superior com o objetivo de qualificar o professor, como: Projeto Gavião II (UFPA/ 1998); Licenciatura em Educação Infantil e Ensino Fundamental (1999/UEPA); Pedagogia (2001/UNAMA); Licenciaturas PARFOR (UFPA/2009) e UAB/MEC (2010), os resultados não foram satisfatórios para abranger a todos que precisam de formação inicial.

#### 4. Especialidade dos docentes

Dos docentes entrevistados do Colégio São Francisco, 05 (83,7%) não possui pós-graduação, e 01 (16,7%) pós-graduado em psicopedagogia. Na escola Palmira Gabriel, 03 (50%) professores não possuem pós-graduação, e 03 (50%) possuem especialização em psicopedagogia.

Observamos que a formação em Educação Especial não aparece nos resultados o que reforça que a implantação de políticas de inclusão escolar ainda não são prioridades para a Secretaria de Educação que poderia disponibilizar formação continuada voltada para a inclusão escolar e oferecer o curso de Libras.

Segundo Fontes (2007) a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem sido apontada como elemento fundamental para a prática das políticas de inclusão escolar. Assim, é urgente que as políticas públicas tenham como prioridade oferta de programas de formação continuada de professores, que não dependa apenas de sua vontade, mas que possam ser ofertados para que o professor possa atuar no ensino regular no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e assim compete ao sistema público de ensino garantir e fornecer capacitação e não somente o professor buscar por ela.

### Resultado docente

#### 1. Capacitação em AEE

Na segunda pergunta, onde procuramos saber se os professores já tinham feito alguma capacitação para trabalhar com alunos portadores de necessidades educativas especiais, identificamos que 05 (83,3%) dos professores da escola São Francisco não se sentem capacitados para atender alunos surdos. Estes profissionais disseram que não apresentavam informações

satisfatórias sobre a surdez, em sua própria formação. Apenas 01 (17,7%) participante relatou que se sentia capacitado, entretanto alegou que é necessário maior conhecimentos sobre a surdez. Já os 06 (100%) professores do colégio Palmira Gabriel possuem capacitação.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o item 40, destaca que: “a preparação adequada de todos os profissionais da educação é um dos fatores-chave para propiciar a mudança para escolas inclusivas”. Sendo assim, é preciso possibilitar curso de capacitação aos docentes, visto que o aluno incluído passa a maior parte do tempo com o professor da classe comum.

Portanto, é indispensável que todos os profissionais da área de Educação, estejam preparados para a inclusão dos alunos com NEE, pois a qualquer momento podemos nos deparar com situações que serão necessárias um conhecimento mais aprofundado e específico em relação a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, e desse modo, contribuir para uma inclusão de qualidade.

## **2. Metodologia utilizada para estudantes com NEE**

A maioria dos professores das escolas São Francisco (83,3%) e Palmira Gabriel (100%) responderam que não utilizam metodologia adaptadas a aprendizagem do aluno.

Nas duas as escolas do estudo os professores apontam que a metodologia de trabalho não é apropriada ao estudante com deficiência, pois estes não possuem metodologia adequada a esse aluno, relatando a necessidade de cursos, oficinas e outras capacitações que pudessem desenvolver esses materiais.

Conforme Sant’Ana (2005), é importante que os professores sejam instrumentalizados, pela capacitação docente, a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Portanto, no geral os professores, em sua maioria, não se sentem preparados para receber um aluno surdo na turma regular devido aos problemas de comunicação entre eles e o aluno. Por isso, é necessário articular o trabalho do professor regente com o do intérprete no espaço educacional, a fim de garantir a uma formação específica de acordo com a disciplina interpretada.

## **3. Informação do professor sobre alunos com NEE**

Ao perguntarmos sobre qual entendimento o professor possui sobre a integração de alunos com NEE no ensino regular, podemos compreender.

Na escola São Francisco, a maioria dos professores entrevistados 04 (66,7%) revelou que não possuem nenhuma informação, 01 (16,7%) possuem pouca informação e 01 (16,7%) conhecimento suficiente a respeito do aluno com deficiência. Já na escola Palmira Gabriel 03 (50%) professores entrevistados revelaram que não possuem nenhuma informação, 02 (33,3%) possuem pouca informação e 01 (16,7%) diz ter conhecimento suficiente a respeito do aluno com deficiência.

Esses resultados mostram que infelizmente ainda não foi possível implantar a inclusão do aluno surdo de forma efetiva. Assim, é importante conhecer as características físicas, cognitivas, afetivas e sociais que definem esses alunos, o que pode auxiliar o docente em sua prática pedagógica.

#### 4. Concorda com integração de alunos com NEE na escola regular

Na escola São Francisco 2 docentes (33,3%) foram favoráveis a permanência na escola regular e 4 (66,7%) foram desfavoráveis. Resultado semelhante foi observado na escola Palmira Gabriel, onde 02 docentes (33,3%) foram favoráveis a inclusão na escola regular e 04 (66,7%) concordam que o aluno seja atendido em escola especial.

Os resultados demonstram que é preciso, que os professores tenham oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores, convicções, prática profissional e, sobretudo com seu cotidiano, porque sair do que foi durante muito tempo convencional, nos desestabiliza.

Por se sentir despreparado, inseguro e sem condições estruturais para receber esse aluno, o professor acaba por não acreditar na possibilidade de inclui-lo, e ainda acredita que classes e escolas especiais que atendam as necessidades são necessárias.

Conforme Ferreira e Zampieri (2009), o aluno surdo, quando chega à rede regular de ensino, é recebido por profissionais, que não têm informações sobre suas características educacionais. Portanto, os professores concordam com o que diz a LDB, quando falam que o melhor espaço educacional é o ensino regular, já os que falaram que o melhor espaço educacional é o ensino especializado, não estão errados de acordo com a LDB, ou seja, quando o aluno não está se adaptando bem ao ensino regular, o professor deve procurar o ensino especializado, para corresponder às necessidades particulares do aluno.

## 5. Pretensão em trabalhar em escola onde houvesse alunos com NEE

A maioria dos entrevistados na escola São Francisco ao serem questionados respondeu que não haviam se deparado com essa situação e portanto, nunca pensaram na possibilidade. Já os professores da escola Palmira Gabriel o resultado foi equitativo, onde 50% (03) dos professores já trabalham com esses alunos e os outros 50% (03) nunca se depararam com essa situação.

Conforme os resultados, podemos perceber que, alguns professores, apostam em conservar propostas de ensino a partir da aparência de homogeneização.

Portanto faz-se necessário reavaliar a fronteira que separa de for nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, bem como aqueles que pensam o contrário.

## 6. As metodologias utilizadas nas aulas são apropriadas para os estudantes com NEE

Em ambas as escolas do estudo, os professores apontam que a metodologia de trabalho não é apropriada ao estudante com deficiência, pois estes trabalham com leitura, imagens e não possuem metodologia adequada a esse aluno relatando a necessidade de cursos, oficinas e outras capacitações que pudessem desenvolver esses materiais.

Nessa questão, os resultados demonstram que na escola São Francisco 06 (100%) professores foram unânimes em afirmar que as metodologias não são apropriadas. Já na escola Palmira Gabriel, observamos que 04 (66,7%) não acham as metodologias adequadas e 02 (33,3%) concordam com as metodologias utilizadas.

Glat et al., (2003) em pesquisa realizada em âmbito nacional mostrou que os professores, de maneira geral, também não estavam preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais. Assim, é necessário que o professor do ensino regular em conjunto com professor do AEE, trabalhe o contexto escolar, e a partir do perfil de cada aluno, construam um plano de aula e de intervenção para cada criança e suas necessidades. Essa ação abrange três ambientes: Sala de Recursos Multifuncionais, sala de aula e a família.

## 7. Condições estruturais, e pessoal capacitado para trabalhar NEE

Em ambas as escolas (12) 100% dos professores acham que suas escolas não possuem infraestrutura adequada para trabalhar com a inclusão de pessoas de necessidades especiais.

De acordo com os resultados é unânime entre os professores que a falta de condições estruturais de atendimento ao aluno é uma realidade vivenciada em seu contexto. Entretanto é fundamental que as instalações das escolas estejam em plenas condições para receber alunos com necessidades educativas especiais, mas como podemos perceber também que a postura, as atitudes e as mentalidades dos educadores e da comunidade escolar em geral também são bastante importantes para o sucesso da inclusão.

### **8. A atenção extra aos estudantes PNE prejudica os outros estudantes**

Na escola São Francisco 05 professores (83,3%) concordam que sim e somente 01 (16,7%) pensam que não. Já na escola Palmira Gabriel 04 professores (66,7%) afirmam que sim e 03 (33,3%) não concordam.

Sabemos que a escola é o espaço educacional que deve ser compartilhado por todos. As crianças não devem ser excluídas ou segregadas dentro da sala de aula.

Conforme Mantoan (2003, p. 24), a inclusão “é incompatível com a integração, pois prevê a inserção de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos sem exceção devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

Assim, ainda é comum o professor não saber lidar com alunos especiais. No caso do aluno surdo, a comunicação é quase impossível e assim é preciso um esforço maior para poder desenvolver suas atividades em sala, onde na maioria das vezes não dá conta e não recorre ao atendimento especializado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação docente na perspectiva inclusiva é importante no sentido de apoiar e estimular o professor buscando iniciativas de inovação e valorização de sua prática de ensino, incentivando a aprendizagem dos conteúdos, e contribuindo para formar o professor para a diversidade e que realmente incentive o processo de ensino e aprendizagem de todos.

No presente estudo percebemos que o modelo funciona precariamente e não como deveria. Com uma estrutura física inadequada para esses alunos a escola torna-se excludente, pois a ausência de profissionais qualificados, equipamentos, recursos financeiros, ou mesmo o próprio sistema de AEE. Os profissionais possuem certa resistência quando se fala em inclusão

do aluno surdo em classe regular, pois percebemos, que devido não possuir qualificação voltada para esse tema é indiferente a esse aluno.

Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação.

## REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, A. S. Da educação especial à escola inclusiva. In: MOSQUERA, J. M; STOBAÜS, C. (Org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
2. BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
3. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990.
4. BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
5. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
6. BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: *Diário Oficial da União* de 23 de dezembro de 1996.
7. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.
8. BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
9. 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.
10. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.
11. BRASIL. Ministério da Educação Decreto 5296/04 | *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*.

12. CAPELLINI, Vera L. M. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. 2001. 237 f.
13. Declaração de Salamanca. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.
14. FEIJÃO, T. M. N.. A inclusão dos portadores de deficiência auditiva na educação regular: métodos de comunicação a utilizar. *Instituto Superior de Educação e Ciências*. Dissertação. Novembro 2014. 104p.
15. FERREIRA, M. C. C; Zampieri, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma escola duas línguas. Porto Alegre: *Medicação*, 2009.
16. FERREIRA, L.P. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: *Roca*; 2004.
17. FIGUEIREDO, R. V.(Org.). Escola, diferença e inclusão. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
18. GATTI, B.E. A.; BARRETTO, ELBA DE SÁ; A, MARLI. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
19. GLAT R, FERNANDES EF. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão: MEC/SEESP*. 2005.
20. MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? *Moderna: São Paulo* – SP, 2003. 19
21. MARTINS, S. M. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
22. MENDES, GEOVANA MENDONÇA LUNARDI; SILVA, FABIANY DE C. Tavares; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço-tempo de inclusão? In: *Revista Contrapontos (UNIVALI)*, Itajaí, v. 11, 2011, p. 27- 44.
23. PINTO, M. M. et al. Idade no diagnóstico e no início da intervenção de crianças deficientes auditivas em um serviço público de saúde auditiva brasileiro. *Arq. Int. Otorrinolaringol. / Intl. Arch. Otorhinolaryngol.* 2012;16(1):44-9.
24. REBOCHO, Mónica; SARAGOÇA, Maria José; CANDEIAS, Adelinda Araujo. Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In: CANDEIAS, Adelinda Araujo (Org.). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: CIEP, 2009, p. 39-49.
25. SANT’ANA IM. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*. 2005; 10(2): 227-234.