



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III - GUARABIRA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**RAFAELA SOCORRO DA SILVA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: INCLUSÃO OU  
INTEGRAÇÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO?**

**GUARABIRA  
2022**

RAFAELA SOCORRO DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Fundamentos da Educação e Formação Docente.

**Orientador (a): Prof. Elizangela Dias Santiago Fernandes.**

**GUARABIRA  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586f Silva, Rafaela Socorro da.  
Formação Docente e as práticas: [manuscrito] : Inclusão ou integração do aluno surdo na rede regular de ensino? / Rafaela Socorro da Silva. - 2022.  
75 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Elizângela Dias Santiago Fernandes, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Inclusão. 2. Alunos surdos. 3. Prática educativa. 4. Formação Docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

RAFAELA SOCORRO DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do Curso Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Área de concentração:** Fundamentos da Educação e Formação Docente.

Aprovada em: 25 / 03 / 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

*Elizangela Dias Santiago*

Prof. Ma. Elizangela Dias Santiago Fernandes (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Débora Regina Fernandes Benício*

Prof. Ma. Débora Regina Fernandes Benício  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Lívia Maria Serafim Duarte*

Profa. Ma. Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico, em memória de minha avó  
Geralda, a luz de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço à Deus, pela força, ao me permitir ultrapassar os desafios, encontrados ao longo do curso, os perrengues com o transporte, as noites de choro por não ter fé em ir até o final do curso, e por não desanimar durante a realização deste trabalho, que por vezes houve momentos de frustração e desespero ao não conseguir escrever.

Aos meus amigos (as), Edvanice, Maria Morgana, Luciana, Bruno e Chirlainy, por todo apoio e incentivo. Com os quais partilhei durante os últimos anos, momentos de descobertas e de aprendizado, que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como futuro pedagogo.

Agradeço em especial, a minha mãe Maria do Socorro e aos meus avós, pela perseverança e força, ao assumirem minha criação e papel de pai. Aos meus familiares, que não só me incentivaram com palavras de apoio, mas também em ações, que permitiu realizar a tão sonhada graduação, sem eles nada seria possível.

A minha orientadora Elizangela Dias, por toda paciência com os meus atrasos na escrita, pelo suporte e incentivo que foram minha âncora, com a qual permitiu superar as minhas limitações, fazendo com que seus ensinamentos e correções se concretizassem, na conclusão deste trabalho.

Ao meu irmão José Antônio, por incrível que pareça, sem o qual não teria conseguido concluir o curso. Por fim, agradeço as docentes entrevistadas que contribuíram para minha formação, que certamente enriqueceram o meu aprendizado.

[...] Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (MANTOAN, 2003, p 43).

## RESUMO

O presente trabalho de Conclusão de Curso objetivou compreender as implicações entre a formação docente e a prática educativa dos professores durante a inclusão de alunos surdos, dentro da sala de aula do ensino regular. Nesse sentido, a pesquisa se preocupou em saber quais as implicações entre a formação docente e a prática educativa na rede regular de ensino para atendimento de estudantes surdos? E, como se desenvolve a comunicação e, conseqüentemente, a interação dos docentes com alunos surdos em sala de aula, tendo em vista suas práticas educativas em um espaço que não se utiliza a Libras? Para tanto, a fundamentação teórica nos respaldamos em: Mantoan (2003), Silva e Sena (2015), Valentim e Santos (2017), Barros e Lopes e Garla (2018), Gonçalves e Festa (2019) e Ferreira, Almeida e Nascimento (2019), entre outros autores. A metodologia empregada foi de caráter qualitativo, exploratória e descritiva, na qual realizamos uma pesquisa de campo. O *lócus* foi uma Escola do Campo do município de Tacima - PB e teve como sujeitos: um estudante surdo e professoras da unidade de ensino que tiveram experiência com este aluno. O instrumento para a coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, continha 12 questões e tratavam sobre as posturas que os profissionais têm acerca do aluno surdo, suas práticas educativas em sala de aula, as implicações com a formação e as dificuldades encontradas para a sua realização prática e os apontamentos para efetivação de uma educação básica inclusiva na perspectiva das docentes. Os resultados da pesquisa nos revelaram as fragilidades a respeito da formação docente, falta de recursos e que isso reflete visivelmente na inclusão de alunos surdos, se tornando um impasse em sua educação. Além disso, outro aspecto a ser considerado são as reformulações na prática pedagógica, a efetivação de parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a contratação de profissionais capacitados compatíveis com a responsabilidade exercida. Assim, é essencial uma formação de professores consistente e contínua, aliada a um trabalho coletivo entre os pares na escola e o compromisso de um atendimento de qualidade para o alunado surdo. Ressalta-se que esse contexto solicita medidas como apoio institucional e implementação de políticas públicas de investimento em educação continuada em Libras, para os



docentes que atuam na Educação Básica, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Inclusão. Alunos surdos. Prática educativa. Formação Docente.

## **ABSTRACT**

This course conclusion work aimed to understand the implications between teacher training and the educational practice of teachers during the inclusion of deaf students within the classroom of regular education. In this sense, the research was concerned with knowing what are the implications between teacher training and educational practice in the regular school network for the care of deaf students? And, how is communication developed and, consequently, the interaction of teachers with deaf students in the classroom, in view of their educational practices in a space that does not use Libras? For that, the theoretical foundation is supported by: Mantoan (2003), Silva and Sena (2015), Valentim and Santos (2017), Barros and Lopes and Garla (2018), Gonçalves and Festa (2019) and Ferreira, Almeida and Nascimento (2019), among other authors. The methodology used was qualitative, exploratory and descriptive, in which we carried out a field research. The locus was a Escola do Campo in the city of Tacima - PB and had as subjects: a deaf student and teachers of the teaching unit who had experience with this student. The instrument for data collection used was the semi-structured interview, it contained 12 questions and dealt with the attitudes that professionals have about the deaf student, their educational practices in the classroom, the implications for training and the difficulties encountered for their education. practical realization and notes for the realization of an inclusive basic education from the perspective of teachers. The research results revealed the weaknesses regarding teacher training, lack of resources and that this visibly reflects on the inclusion of deaf students, becoming an impasse in their education. In addition, another aspect to be considered is the reformulation in pedagogical practice, the establishment of a partnership with the Specialized Educational Service (AEE) and the hiring of trained professionals compatible with the responsibility exercised. Thus, consistent and continuous teacher training is essential, combined with collective work among peers at school and a commitment to quality service for deaf students. It is noteworthy that this context calls for measures such as institutional support and implementation of public policies for investment in continuing education in Libras, for teachers who work in Basic Education, specifically, in the early years of Elementary School.

**Keywords:** Inclusion. Deaf students. Educational practice. Teacher training.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Demonstrativo do tempo de trabalho e formação das professoras.....	44
Quadro 2 - Correspondência das salas em que as professoras atuam.....	45

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 REPRESENTAÇÕES DOS SURDOS NA HISTÓRIA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Historicidade dos surdos no Brasil.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Paradigmas da integração e da inclusão.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Apontamentos sobre a Educação Inclusiva.....</b>	<b>30</b>
<b>3 SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>32</b>
<b>4 FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES QUE IRÃO ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>36</b>
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
<b>5.1 SUJEITOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....</b>	<b>41</b>
<b>5.2 Tratamentos dos dados.....</b>	<b>42</b>
<b>5.3 Caracterização da Escola.....</b>	<b>43</b>
<b>6 REFLEXÕES ACERCA DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM UM EDUCANDO SURDOS.....</b>	<b>44</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ingresso de alunos com deficiência na Educação Básica não se apresenta, como uma tarefa fácil, pois, não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas, também a permanência no sistema ensino, o que implica na quebra dos estigmas, das concepções e representações que porventura os educadores tenham a respeito do aluno. E isso só é possível, quando se tem profissionais preparados para lidar com as diversidades de alunos em sala de aula; estando atrelada a uma formação inicial sólida e permanente dos profissionais da comunidade escolar. Na qual, sejam capazes de efetivar ações educativas que os reconheçam como coautores de seu processo educativo e não um mero espectador (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, a presente pesquisa se debruça sobre o tema: “Formação docente e as práticas educativas com alunos surdos na educação básica”. Diante o ingresso do aluno surdo na sala regular, é inevitável os educadores não sentirem desconforto e insegurança no que tange a Língua Brasileira de Sinais – Libras, ou quanto o seu processo educacional (ensino e mediação), pois estudos (LEONE; LEITE, 2011; FORCADELL; MOLINA, 2016), vêm mostrando lacunas na formação inicial deste profissional. Nisso, a formação recebida pelos professores implica diretamente ou indiretamente no desenvolvimento do aluno surdo na sala de aula regular de ensino (MANTOAN, 2003; SILVA, PIMENTA, 2016).

Assim, o olhar do professor, portanto, restringe-se apenas a sua deficiência, esquecendo suas potencialidades e capacidades, tendo seu o trabalho docente regido pelas limitações do aluno (MANTOAN, 2003). Segundo Silva e Pimenta (2014), há a predominância de práticas de ensino oralizadas e expositivas, que desconsideram a língua de sinais. Visto que estes profissionais não estão preparados para adequarem as suas ações pedagógicas, o que reflete em atitudes e práticas, nas quais os alunos são ignorados ou até mesmo "invisíveis" na sala de aula.

Para além das questões colocadas acima, o interesse por esta temática surgiu ao longo da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus III, a partir dos componentes curriculares de Educação Especial e Libras, surgindo, portanto, os seguintes questionamentos: a formação inicial é

suficiente no arcabouço para possibilitar uma docência com alunos surdos em sala de aula? Ou seja, ao ser formado, o Pedagogo detém conhecimentos teórico-práticos para trabalhar com o aluno surdo? Quais os saberes são necessários para uma prática inclusiva na sala aula? Tais questionamentos nos mostram que, o ingresso do aluno no sistema educacional precisa ser pensado e necessita de ações educativas que favoreçam o elo entre a Libras, primeira língua (L1) e a segunda língua (L2), a Língua Portuguesa (PIMENTA; SILVA, 2016), e, portanto, tais conhecimentos perpassam a formação docente.

Para tanto, este trabalho se mostra em defesa de uma educação que de fato seja inclusiva e não um mero processo de integração, sendo importante que o corpo docente tenha uma formação adequada, para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva em um ambiente que acolha sem distinções, mas, que adotem estratégias adequadas, reconhecendo suas particularidades (MANTOAN, 2003).

Em um ensino que considere as necessidades educacionais dos alunos surdos, valorizando suas potencialidades como qualquer outro aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e sua forma de comunicação. O que exige um olhar mais atento quanto a forma como é organizada e planejada a prática pedagógica dos docentes, uma vez que esta condiciona o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015; VIEIRA, 2017). Por isso, o professor deve “[...] assumir-se como ser social e histórico, como pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41).

Por esta razão, desenvolvemos a seguinte pergunta norteadora: quais as implicações entre a formação docente e a prática educativa na rede regular de ensino para atendimento de estudantes surdos? E, como perguntas secundárias temos: como se desenvolve a comunicação e, conseqüentemente a interação dos docentes com alunos surdos em sala de aula, tendo em vista suas práticas educativas em um espaço que não se utiliza a Libras? E, quais as implicações da formação do docente nesse entrelace?

Logo, teremos como objetivo geral: compreender as implicações entre a formação docente e a prática educativa dos professores durante a inclusão de

alunos surdos, dentro da sala de aula do ensino regular. E, como objetivos específicos: (1) Identificar as posturas dos profissionais da educação em contato com o alunado surdo, frente sua formação docente no cotidiano educativo; (2) Averiguar como ocorre as práticas educativas destes profissionais em sala de aula no atendimento do aluno surdo; e, (3) analisar os desafios que os docentes enfrentam na rede regular de ensino com os alunos surdos.

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em educação, de cunho exploratório e descritiva. Nisso, a pesquisa de campo incluiu uma análise de estudos relevantes à temática, a saber: FRANCO (2015); SILVA e SENA (2015); CUNHA (2016), entre outros autores; com o intuito de ampliar as diversas perspectivas acerca do problema, para as possíveis discussões e esclarecimentos do tema proposto (GIL, 2002).

Para obtenção dos dados da pesquisa foi necessário o aprofundamento em um grupo social específico, principalmente buscando a compreensão do arrolamento descritivo do cotidiano escolar com alunos surdos em instituição de ensino regular, a partir das concepções das educadoras<sup>1</sup>. Como instrumento para a coleta de dados, elaboramos um roteiro com 12 perguntas que fizeram parte da entrevista semiestruturada. E, aplicamos a entrevista com as professoras atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo convidadas a participarem de forma voluntária, bem como os nomes das participantes foram omitidos por motivo ético.

Esse instrumento de coleta dos dados focalizou nas seguintes dimensões: as posturas que os profissionais têm acerca do aluno surdo, como são suas práticas educativas em sala de aula, as dificuldades encontradas para a sua realização prática e os apontamentos para efetivação de uma educação básica inclusiva na perspectiva dos docentes.

Ao pensar na formação docente reconhecemos que esta formação superior, por si só, não resolve os problemas educacionais existentes, uma vez que esta dependerá de fatores políticos, econômicos, culturais e sociais presentes na escola (SANTOS, 2009). Mas, acreditamos ser por meio dela e na valorização do

---

<sup>1</sup> Em razão dos sujeitos desta pesquisa serem majoritariamente de mulheres, optamos por utilizar o feminino ao longo deste trabalho.



profissional, empenhado que será possível colocar em prática a inclusão propagada pela Constituição, na qual tem a educação como um direito de todos com ou sem deficiência. Neste sentido: “[...] É necessário entender que formar professor é viver constantes “desafios”, caracterizados pelos medos e mitos [...] (SANTOS, 2004, p. 68)”.

Nesta ótica, a formação docente implica não apenas em um processo de apropriação de técnicas, recursos específicos ou na adaptação de estratégias, é por sua vez uma ação que visa uma reflexão de sua prática pedagógica, na qual o qualifiquem em professor-pesquisador ao buscar aprimorar o ensino oferecido ao educando seja não-ouvinte ou ouvinte (VIEIRA, 2017).

Portanto, este trabalho está organizado na seguinte ordem: fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões dos dados e considerações finais. Na fundamentação teórica trazemos um aprofundamento acerca dos surdos na história, dos paradigmas da inclusão e da integração; dos apontamentos sobre a Educação Inclusiva, surdos na Educação Básica; bem como da formação inicial. Na metodologia, frisamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de campo e o universo dos sujeitos de estudo.

Enquanto nos resultados e discussões dos dados, trazemos as questões relativas ao papel da formação docente frente a inclusão de estudantes surdos na rede regular de ensino, a importância da formação continuada e reflexões acerca da ação educativa e metodologias adotadas para a educação de surdos. E, por último, não menos importante, tratamos das considerações finais, na qual destacamos as perspectivas e realidade da inclusão escolar de estudantes surdos e destacando a formação inicial e continuada como suporte para que a escola seja realmente inclusiva.

## 2 REPRESENTAÇÕES DOS SURDOS NA HISTÓRIA

Historicamente os surdos foram “[...] vistos como pessoas de segunda classe, discriminados e segregados sob todas as formas sórdidas [...]” (MORI; SANDER, 2015, p. 2). Assim, por muito tempo, foi bastante comum ações e práticas de abandono, confinamento em asilos, conventos ou instituições especializadas, que impediam seu convívio social, bem como negavam sua identidade linguística, representado no descaso com suas necessidades educacionais; na busca desenfreada pela cura da surdez e aquisição da fala (NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES, SANTOS, 2018).

Diante disso, conforme a época e a ideologia presente na sociedade, as representações vão se modificando acerca das pessoas surdas. No entanto, possuem características que perpassam séculos, ou seja, as ideias preconcebidas e, sobretudo, as expectativas acerca destes alunos, que ainda são tendencialmente subestimados. Vale ressaltar, as ações educativas que se limitam a desenvolver atividades que pouco tendem a desafiar o aluno ou aceitando qualquer resposta. E, no que diz respeito ao olhar, quando menciono olhar, estou a destacar o olhar que tende a justificar/esmaecer o tratamento diferenciado. O diferenciado aqui diz respeito às situações que não correspondem ao ato educativo, mas as normas e deveres que cada educando deve assumir em sala de aula (regras básicas de convivência), que pouco são aplicados a estes. A concepção de que todos são iguais, caem por terra, quando atribuímos tratamentos diferenciados em detrimento às questões que devem ter o mesmo peso e a mesma medida (PEREIRA; SILVA, 2003). Nisso, (SANTOS; BARROS; LOPES, 2018, p. 27), esclarecem que:

[...] O primeiro é a classificação do sujeito surdo como deficiente, pensamento que a comunidade surda rechaça. Em segundo lugar, o pensamento generalista, ou a tentativa de homogeneizar os sujeitos, eliminando suas especificidades. A comunidade ouvinte estabelece estereótipos sobre o que é ser surdo [...].

Para Strobel (2008), as representações da sociedade ouvinte, muitas das vezes os inferiorizam, tratando como vítimas, coitadinhos ou como se tivesse uma doença contagiosa. Tendo em vista, que a ausência da linguagem oral e auditiva, os tornavam incapazes de se encaixarem ao padrão da sociedade dominante. Nesta

ótica, a autora ressalta que na história dos surdos: “[...] a sociedade sempre se preocupou em ‘cuidar’ do sujeito surdo, desde os séculos passados até os dias atuais; com esta representação paternalista o sujeito surdo era identificado na sociedade como um ser que necessita de cuidados” (STROBEL, 2008, p. 32). A sociedade, portanto, não acreditava na capacidade dos surdos, sendo relegados a ações de caridades e excluídos das questões sociais e educacionais (STROBEL, 2008).

Na Antiguidade, por exemplo, acreditava-se que os surdos foram castigados pelos deuses. Já a Igreja Católica os reconhecia como sujeitos que não tinham alma, em virtude de serem incapazes de se confessarem e fazerem sacramentos. Por isso, estes estavam condenados, não havendo salvação, estando em condição subumana, devido aos pecados dos pais, castigados por Deus (GUARINELLO, 2007).

Para os gregos; as pessoas surdas eram desprovidas de humanidade, visto que só por meio da fala era possível expressar o pensamento, assim, estes não sendo capazes de falar, não podiam pensar. Nesse contexto, os surdos eram animalizados e não sendo vistos como humanos, tendo em vista que a fala é exclusividade humana. Portanto, incapazes de desenvolverem intelectual e cognitivamente, eram rejeitados e abandonados. Só a partir da língua falada, que os gregos participavam das relações sociais e políticas.

Já, os romanos, os surdos que não falavam, não tinham direito legal, assim, estes eram privados de fazer testamento, receber herança ou lidar com seus negócios, precisando ter um curador para os representar legalmente. Diante disso, o surdo não era visto como um ser social que gozava de direitos sociais, legais e religiosos, em decorrência da ausência da fala. Perante a isso, no reinado do imperador Justiniano após, a criação do Código Justiniano, há uma distinção clara entre o surdo-mudo de nascença e as pessoas que nasceram ouvintes, que por fatalidade de uma doença ou acidente, acabaram por perde a voz ou audição. Em que para usufruir de direitos, era necessário ter uma educação, tornando possível realizar tudo o que era proibido ao surdo-mudo de nascença (GUARINELLO, 2007).

Sob tal ótica as pessoas com deficiência na antiguidade eram tratadas com desprezo, tendo inúmeros casos de atrocidades, preconceitos e discriminações pela

sociedade, uma vez que veneram e idolatram o intelecto e o corpo perfeito. Por isso, “[...] as deformidades eram consideradas como aberrações ou castigos dos deuses [...] falta-lhes, [...] atributos de intelectualidade ou de virtude corporal [...]” (MORI; SANDER, 2015, p. 2). Uma vez percebido suas limitações e singularidades, estas seriam marginalizadas, taxadas como incompetentes; e, por fim, deixadas à sua própria sorte ou até mortas.

Não obstante, durante quase toda a Idade Média, os surdos foram considerados um estorvo, bem como acreditava-se que os surdos não eram educáveis ou capazes de se desenvolverem intelectualmente, pois consideravam retardados. A religião e a Igreja Católica desempenharam um papel importante na Idade Média na difusão de valores, ideias e comportamentos sociais, devido sua forte influência nas tomadas de decisões nos âmbitos sociais e políticos. A qual interferiu na educação, ao trazer princípios religiosos e morais, a fim de fortalecer a devoção da população. No período conhecido como “Idade das trevas”, o olhar sobre a pessoa surda e a surdez partem da perspectiva religiosa (OLIVEIRA; FERREIRA; PRADO; KRAEMER; SEIXAS, 2016).

Todavia, é no Renascimento que mudanças vêm ocorrendo sob o olhar destinado aos surdos e a surdez. Os quais deixam de ser vistos da perspectiva religiosa para serem analisados pela ciência, ou seja, nesse momento a Medicina entende a surdez como uma patologia. De qualquer modo, a mudança de perspectiva, não significou mudanças de objetivos, isto é, continuam a fazer com que os surdos aprendam a falar. Partem, então, do ideário de uma doença, o que antes era considerado irreduzível e impossível por ser ação divina, é passível de cura (OLIVEIRA; FERREIRA; PRADO; KRAEMER; SEIXAS, 2016).

Paralelamente, no século XIV com o escritor Bartolo Della Marca D’ Ancona, a inversão de ideias e percepções sobre os surdos, tomam contornos mais contundente, visto que é uns dos primeiros a considerar a instrução dos surdos por meio da língua de sinais (linguagem gestual) e a linguagem oral. Este seria “[...] o impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de fazer discernimentos, ou seja, tomar as suas próprias decisões” (GUARINELLO; 2007, p. 20). Posteriormente, em meados do século XVI, o médico Italiano Girolano

Cardano, também partilhava das mesmas ideias e reconhecia que os surdos poderiam ser ensinados.

Nessa tentativa de educar os surdos, em meio às dificuldades encontradas na aquisição da linguagem oral, os gestualistas foram capazes de identificar que as pessoas surdas desenvolvem uma linguagem própria, e que possuem características linguísticas, embora fossem diferentes da oral, mas era eficaz para a comunicação. Tendo como destaque o abade francês Charles-Michel De L'Épée, conhecido pela história como "Pai dos Surdos", em virtude de recolher surdos abandonados das ruas de Paris; ele foi capaz de observar que estes desenvolviam uma comunicação, amparada no canal viso-gestual. Nisso, L'Épée, busca aprender e desenvolver um método educacional vindo da linguagem de sinais da comunidade surda. A linguagem de sinais é assim concebida como Língua natural e autêntica dos surdos, sendo possível por meio desta, o desenvolvimento da Língua oral e escrita. Assim, defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para, então, se comunicarem e mediar o ensino (GUARINELLO, 2007).

Assim, segundo Soares (2015) dão inícios a vários métodos de ensino na instrução dos surdos, como o alfabeto manual. Contudo, buscando exclusivamente a aquisição da linguagem oral ou curar o surdo, estando centrados em estudos clínicos ou terapêuticos. Então, os surdos passam por treinamento da fala e da audição, seja por meio da leitura e/ou da escrita a fim de se desenvolver a fala. De acordo com Guarinello (2007, p. 37): "a criança surda é vista como deficiente e avaliada naquilo que lhe falta com respeito ao padrão ideal a ser atingido".

Logo, em famílias de nobres, quando nasciam crianças surdas, os pais contratavam professores para ensinar seus filhos a falar. O monge espanhol beneditino Pedro Ponce de León, considerado o primeiro professor de surdos, ensinava filhas de nobres a falar, a escrever e a ler, afinal, sem a fala estes não teriam direitos a herdar bens, sendo legalmente desprovidos de direitos civis. Neste momento, começa admitir, que as pessoas surdas são capazes de aprender, desde que haja estímulos, por meio de metodologia de ensino, que os treinassem e incentivassem a falar (GUARINELLO, 2007).

Posteriormente, na Idade Moderna, pela primeira vez, há a constatação de que a pessoa surda não é muda, e por esta razão, referir-se, ao portador de surdez,

pelo termo surdo-mudo, é entendido como incorreto, na qual reforça e perpetua estereótipos (OLIVEIRA; FERREIRA; PRADO; KRAEMER; SEIXAS, 2016).

Somente a partir de 1821, que todas as instituições de ensino seguem um único padrão na educação dos surdos, ou seja, utilizam os sinais para a comunicação entre professores e alunos. Nesse momento, os surdos conseguem aprender e fazer parte do processo pedagógico (MORI; SANDER, 2015).

Embora tenha-se chegado a um consenso sobre a educação dos surdos, a polêmica entre os sinais e a oralização, estava longe de ser resolvida. Pois, havia discordância sob a abordagem pedagógica da sinalização. Nisso, no Congresso Internacional de 1878, em Paris, ao debater sobre a instrução e a forma de educação dos surdos, levantou-se, novamente, discussões sobre de que falar é a melhor abordagem a ser adotada. Mesmo neste período, com o entendimento da importância dos sinais para as crianças surdas, como meio de comunicação e acesso ao processo educativo, continuam os embates por mudanças dessa abordagem. De qualquer forma, tal concepção não volta ao cenário educacional em dado momento. Com o Congresso, os surdos avançam cada vez mais para a integração social, uma vez que garante o direito de assinar documentos (OLIVEIRA; FERREIRA; PRADO; KRAEMER; SEIXAS, 2016).

Em 1880, 164 membros importantes da comunidade acadêmica, de vários países, se reúnem no Congresso de Milão, na Itália, para decidirem o rumo da educação dos surdos, no que diz respeito ao método adequado para a instrução escolar - oralismo ou língua de sinais. Entretanto, aos envolvidos na questão, foram negados o direito de opinar, ou seja, os membros da comunidade surda foram excluídos da votação, a decisão partiu exclusivamente da comunidade ouvinte. Em que após a votação apenas os Estados Unidos e a Inglaterra votaram a favor da Língua de sinais, assim, o uso da Língua de sinais foi oficialmente proibido nas escolas, passando a empregar o oralismo.

Essa mudança e retrocesso brusco, parte do entendimento de que a comunicação gestual usada pelos surdos os isolava, permitindo que estes tivessem apenas contato com os seus grupos identitários, distanciando dos ouvintes e impossibilitando a integração. Havia certo receio e medo dos surdos ganharem poder, visto que, era recorrente casamentos entre surdos ou entre seu ciclo familiar

(primos e irmãos), com a finalidade de terem acesso a heranças, bem como uma forma de manter posses/influência da família (GUARINELLO, 2007).

Ao delinear sua trajetória histórica, as propostas educacionais oferecidas desde o século XIX aos surdos, encontramos um cenário que se busca a normalização desses sujeitos aos padrões ouvintes, bem como o apagamento de sua cultura e identidade linguística, visto que ao longo de sua história educacional, foram negados à utilização da língua de sinais, como língua própria do surdo em detrimento de adquirir sua fala (GUARINELLO; 2007; STROBEL, 2008).

Essa situação para Soares (2015), descartou a função do trabalho educativo que é a instrução, uma vez que assumiu como atividade pedagógica o treinamento da fala. Embora haja a concepção de que os surdos têm as mesmas capacidades e potencialidades dos ouvintes de aprender, ainda pretendiam que estes fossem integrados à sociedade ouvinte, após conseguirem expressar-se oralmente.

Na proposta educacional priorizavam mais o trabalho clínico do que o pedagógico, pautava-se, na ideia de curar o problema auditivo, corrigindo os defeitos da fala, através de treinamento, rejeitando a língua de sinais pois acreditavam que impediam o sujeito de falar. Provocando sérios problemas sociais, emocionais e psicológicos, ao privarem a comunicação por meio da língua de sinais (GUARINELLO, 2007).

Para tanto, desde a década de 50, a educação dos surdos tinha grande prioridade na oralização, ou seja, o surdo primeiro deveria aprender a falar para depois ter acesso aos conhecimentos escolares. Deixando em segundo plano a escolarização desses alunos, ao subordinar seu processo educativo à aquisição da linguagem oral (GUARINELLO, 2007).

Na educação oralista, temos um sistema de ensino que rejeita o uso da língua de sinais, pois havia a concepção de que os sinais impedem os surdos falarem. A partir de então, busca-se que os surdos se tornem ouvintes e interajam por meio da leitura labial e da fala (MORI; SANDER, 2015). É importante destacar que os surdos só seriam considerados cidadãos desde que conseguissem falar, sendo assim, aceitos e inseridos na sociedade e usufruir de certos direitos.

Sendo, apenas no ano de 1960, com o professor William Stokoe de Washington, que se redescobre a língua de sinais como uma língua própria dos

surdos, sendo esta um meio de comunicação e expressão dos surdos. Tendo a mesma função do canal oral/auditivo, e que contém aspectos linguísticos, da linguagem humana. Mori e Sander (2015), falam em redescobrimto, em virtude de que antes já era usado pelos surdos em suas comunidades, porém, os membros das sociedades e instituições não reconheciam a língua de sinais como uma língua. Somente neste período as pessoas surdas, retomam sua identidade linguística, não sendo obrigadas a oralizar. Os surdos passam a participarem do contexto social e educacional através de sua própria língua. É neste cenário que se percebe que, a língua de sinais não é universal, em cada país existe uma língua de sinais, a qual demarca a especificidade de um dado grupo social e cultural (MORI; SANDER, 2015).

Em 1970, surge uma nova filosofia educacional, a comunicação total, a qual adota duas formas de comunicação – a linguagem oral e o uso de sinais, o que posteriormente seria conhecido como língua de sinais. Agora os surdos, transitam e aprendem em duas modalidades que se entrelaçam, eles podem tanto aprender a falar quanto comunicar em Libras, sem haver comprometimento em sua escolarização, contudo, ainda restrito a determinadas situações, ou seja, a sinalização era utilizada em situações em que o professor estaria executando uma instrução para o aluno. (GUARINELLO, 2007).

## **2.1 Historicidade dos surdos no Brasil**

No Brasil, os primeiros passos da educação dos surdos surgiram em 1857, por meio de D. Pedro II, com a criação do primeiro Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da influência do professor surdo Ernest Huet; abrindo então, espaço para o ensino dos surdos, e ao mesmo tempo, que servia de asilo para meninos surdos de todo o país (MORI; SANDER, 2015).

Considerado o pioneiro da educação dos surdos Huet, com seu trabalho pedagógico, tornou-se, referência para professores e alunos surdos brasileiros, ao desenvolverem um método de ensino que misturavam a língua de sinais ensinada por Huet com a língua existente no país (MORI, SANDER, 2015).

Todavia, Mori e Sander (2015, p. 7), afirmam que no Brasil:



[...] Os anos de 1888 quando é assinada a Lei Áurea – da libertação dos escravos, e em 1889 quando é constituída a República no país, os surdos em sua educação passam a ser escravizados diante dos ditames do oralismo, sendo-lhes muitas vezes, atadas suas mãos para se comunicarem visualmente, obrigando a se manifestarem através da oralidade. Vemos dissonante estes dois lados, de um a liberdade, democracia e a evolução política e social do Brasil, de outro a escravidão, a ditadura e o retrocesso na educação de surdos.

Para tanto, em 1959 com o movimento do Manifesto dos Educadores Democratas, surge um movimento, a favor do ensino público, em que reivindicavam uma maior atenção a educação bem como reforçaram as reivindicações do Manifesto dos Pioneiros de 1932, ao reivindicar uma política educacional com valores democráticos e cidadãos. Nisso Mori e Sander (2015, p. 11), dizem que: “Enquanto os surdos clamavam pela sua língua, por uma língua que poderiam usar para pensar, comunicar e interagir, ambos os manifestos reivindicavam abertura, democracia, respeito, liberdade, cidadania”.

No Brasil precisamente na década de 80 até 1990, ressurgiu a filosofia de Comunicação Total, caracterizada pelo uso de sinais e “[...] toda forma de comunicação possível, ou seja, a fala, os sinais, o teatro, a dança, mímica, etc” (MORI; SANDER, 2015), eram utilizados no processo educativo dos surdos, o que de certa forma, contribuiu tanto negativamente como positivamente, isto é, havia um emaranhado de metodologias, enquanto podiam fazer uso dos sinais estes eram imersos a outra forma de comunicação e interação.

Tal cenário educacional, representou uma abertura para dar voz aos surdos e o reconhecimento dos sinais como forma de comunicação, fazendo com que professores ouvintes participassem do universo do surdo, com a necessidade de aprenderem a língua de sinais; assim, lentamente as escolas especiais vão se adaptando à nova realidade educacional.

Nesse ínterim, é a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN nº 9.394/96 que se dá início a uma política mais democrática que respeita os direitos de todos, na qual garantem acessibilidade e inclusão no contexto educacional e social. Nesse momento, há uma abertura em todos os âmbitos sociais, possibilitando a participação e a mobilização das pessoas com deficiência, de lutar pela efetivação de seus direitos e a consolidação da inclusão, que tais leis garantem (MORI; SANDER, 2015).

Outro importante conquista é a lei n° 10.098 de 19 de dezembro de 2000, tendo em vista que essa é a primeira lei específica a tratar da educação das pessoas com deficiência, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade e da inclusão; cuja lei parte do entendimento de oferecer para as pessoas com deficiência condições necessárias para suas necessidades educacionais, desde recursos humanos quanto os recursos pedagógicos e materiais (CASSIANO, 2017).

As questões que estão presentes na escolarização dos surdos, certamente, vão além do caráter linguístico, ou seja, é também das representações sociais e culturais que a sociedade tem sobre os surdos (MORI; SANDER, 2015). Nesta vertente, Santos, Barros e Lopes (2018), argumentam que a falta de conhecimento sobre a cultura surda, é sem dúvida determinante para visões que apagam a diferença, e enfraquecem o trabalho pedagógico, minando assim, as inter-relações entre professor/aluno, visto que a escola, querendo ou não, é uma extensão da sociedade. Mesmo com uma Política Nacional de Educação, que favorece a equidade de oportunidade, os dilemas e o desamparo presentes no cotidiano social, evocam de certa forma uma imagem negativa e equivocada do indivíduo surdo.

## **2.2 Paradigmas da integração e da inclusão**

Durante muito tempo os surdos foram excluídos e invisibilizados no cenário social e educacional, em virtude de concepções regadas a estigmas. Concepções essas que os rotulavam como incapazes ou anormais, sendo negados sua participação em todos os aspectos da vida, configurando, uma história repleta de lutas e humilhações, até o seu pleno reconhecimento como seres humanos dotados de direitos. Afinal, tais sujeitos, por séculos, foram sumariamente discriminados e considerados não educáveis (STROBEL, 2008).

Assim, para Silva e Sena (2015), no século XIX, a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares, era visto como um obstáculo para o seu funcionamento, bem como teriam consequências negativas na aprendizagem dos demais alunos, visto que estes poderiam influenciar em condutas subversivas. Diante de tal visão, a alternativa mais aconselhável era oferecer um atendimento educacional separado, em instituições privadas, públicas ou filantrópicas específicas para esses sujeitos; estando essas instituições, na maioria das vezes, amparadas no modelo clínico, voltados para a correção, cuidados de higiene e atividades cotidianas, assumindo o caráter de assistencialismo e de caridade.

Cabe aqui ressaltar que desde o Império houve iniciativas públicas e privadas para o atendimento de pessoas com deficiências; em particular os surdos tiveram em 1857, o primeiro Instituto dos Surdos-mudos, por meio de D. Pedro II, influenciado pelo professor surdo Ernest Huet. Posteriormente, seria conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1957, por meio da lei nº 3.198. Em contrapartida, em tais instituições as pessoas com deficiência eram confinadas por um longo período, sendo excluídas do meio social e familiar; tendo sua vida restrita nessas instituições, os quais passavam a conviver e trabalhar com seus semelhantes (SILVA; SENA, 2015).

A ruptura de tal visão inicia-se no século XX, com a ampliação dos processos de escolarização em que a educação escolar, que antes era privilégio para poucos, abre espaço para as pessoas com deficiência. Para tanto, o paradigma da integração emerge no início de 1940, mas, é com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao trazer em seus princípios a educação como um

direito de todos, e tendo como objetivo o pleno desenvolvimento pessoal; que a inserção de pessoas com deficiência em instituições de ensino regular no Brasil, passa a ser discutida e defendida por educadores, familiares e por pessoas com deficiência. Em dado momento histórico, precisamente durante todo o século XX, se questionam as práticas sociais e escolares que vinham sendo impostas/concedidas ao público com deficiência, em que se reivindicava mudanças tanto sociais quanto educacionais, isto é, na forma como concebe o sujeito com deficiência, no tratamento dado e na educação a estes ofertados. Já não era aceitável um ensino à parte ou somente oferecer ações assistencialistas e de caridades, empreendidas por instituições especializadas ou pela igreja; lutam-se, portanto, por seres vistos como sujeito dotado de direitos e deveres (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

Os movimentos sociais, que vinham ocorrendo em busca de igualdade de direitos e sua participação em todos os setores da sociedade civil, desencadearam novas formas de enxergar esses indivíduos, que a seu modo representou em novas formas de participação e acesso à educação. Nesta trilha, as pessoas com deficiência passam a conviver com os demais alunos em sala de aula regular, porém, sem a participação e qualidade esperada. Convenhamos, que a integração escolar foi um passo importante em direção a uma maior participação na sociedade.

Porém, é na década de 1970, tendo como norteadora a Declaração dos Direitos Humanos, que o novo modelo de atendimento às pessoas com deficiências é executado. Tendo como princípio a normalização, a qual se referia a esse público, em dado momento histórico, como portadores de deficiência e por esta razão, dava a entender que essas pessoas deveriam ser habilitadas para viver em sociedade (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

Com tal modelo, buscava-se eliminar os preconceitos e integrar em escolas regulares pessoas com deficiência. No entanto, estes alunos teriam de passar por instituições especializadas (triagem), para então incluí-lo, finalmente, na classe regular de ensino, ou seja, antes de integrar esses alunos em sala de aula, estes deveriam ser capacitados e habilitados por estas instituições. Por isso, Mantoan (2006, p. 18), argumenta que:

[...] Nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para

estes casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

Nesse ínterim, os alunos com deficiências deveriam adaptar-se às condições e exigências da escola e não ao contrário, nisso a escola era aquém às suas necessidades educacionais. Assim, os alunos com deficiência eram aceitos em escolas regulares, no entanto, não houve preocupação com sua permanência no ambiente escolar. Logo, eles participavam dos processos de ensino-aprendizagem, mas a escola não modifica ou reorganiza sua estrutura pedagógica e nem mesmo o seu corpo docente estão preparados para recebê-los e mediar sua aprendizagem. Na integração escolar de educandos surdos estes deveriam aprender a falar, por meio da oralização, com terapias e sessões com fonoaudiólogos ou educadores surdos para serem aceitos no sistema educacional e social (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

Para Neto, Ávila, Sales, Amorim, Nunes e Santos (2018), o movimento da integração escolar pode ser reconhecido como resposta às práticas de exclusão social e segregação até então praticadas durante os séculos XVIII, XIX e início do século XX, no entanto, ainda permanecem práticas excludentes. É latente a não existência de preocupação com o ato educativo, mas, sim adequar as pessoas com deficiência aos padrões da sociedade, uma vez que havia ênfase no tratamento e não em sua educação. Além disso, vigorava a concepção clínica acerca da deficiência, ou seja, era entendida como uma doença, logo necessitava de tratamento, por isso, aqueles que apresentavam casos graves de anormalidade de inteligência, eram rejeitados em escolas públicas e enviados para instituições especializadas.

A grande reviravolta acontece quando a sociedade começa a preocupar-se com sua inserção no mercado de trabalho, havendo uma expansão de estabelecimentos da Educação Especial, com um modelo de atendimento de serviços de habilitação profissional, com intuito de preparar o indivíduo para integração ou reintegração no meio social e educacional. Entretanto, não se respeita suas necessidades educacionais, impõe-se, um ambiente que nega e anula suas

identidades; um ambiente que os toleram, mas, diante de suas regras impostas (NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018).

O modelo de educação oferecido até o momento é de caráter assistencialista, ou seja, nas escolas regulares havia classes especiais com abordagens terapêuticas. Havia pouco ou nenhum espaço nas tomadas de decisões em assunto no que lhe dizia a respeito, embora durante o século XX, houvesse iniciativas oficiais e particulares voltadas para as pessoas com deficiência. Apesar, de considerarem um avanço para a igualdade de direitos ao ter sua inserção em instituições de ensino regular, houve poucos benefícios para o seu desenvolvimento tendo em vista que nesta fase, a deficiência era vista como um problema de quem a possui e por isso não cabia a escola adequar-se, mas os educandos deveriam adaptar-se à proposta da escola (NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018).

Na segunda metade do século XX, se materializou o ideário da inclusão, apontando que todos os sistemas sociais deveriam estar preparados para receber indivíduos com deficiência. Assim, em 1994 com a Declaração de Salamanca, a responsabilidade de combater a discriminação estende-se para além da escola, isto é, a sociedade também compartilha a responsabilidade na inclusão e a escola é sua representante, ou seja, a escola não está desarticulada ou imune a sociedade, ela é a extensão - dos mecanismos e manejos sociais. É no final de 1970, que a fase da inclusão escolar com os movimentos das pessoas com deficiência, familiares, educadores surdos, que temos o lema "Nada sobre Nós sem Nós". De acordo com Santos, Velanga e Barba (2017), esse movimento foi fundamental para perceber que não basta inseri-los na sociedade; sem os envolvidos participarem ativamente nas tomadas de decisões.

Assim, já não bastava apenas sua inserção, era necessário garantir meios e condições que estes se desenvolvessem plenamente; agora as ações são realmente educativas e não buscam a normatização. A realidade escolar, na contemporaneidade, olha os educandos com deficiência com outro viés, enxergam, portanto, suas subjetividades e peculiaridades, indo além de sua deficiência. O convívio com as diferenças e as diversidades é incentivado e benéfico para todos os membros da comunidade escolar e social (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

Em 1980, o movimento da inclusão escolar ganha força e notoriedade ao propor mudanças na estruturação da educação brasileira, buscando ampliar a participação de todos em instituições de educação regular. Em concordância com a Constituição Brasileira de 1988, no que diz respeito os art. 205 e 208, ao prever a educação como um direito de todos, bem como é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p.121)

É possível perceber que, neste momento, há uma visão mais humana acerca das pessoas com deficiência, tem-se uma preocupação com o acesso e permanência desses alunos, bem como garantir uma educação com qualidade para todos. A década de 90, representa um período de mobilização e de luta para efetivação da política de inclusão, pela qual, as pessoas com deficiência reivindicavam a equidade de oportunidades e adequação dos sistemas sociais para que pudessem participar em todos os ambientes (NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018).

A inclusão busca incluir todos sem exceção, não há distinções de qualquer natureza, temos uma única escola, que acolhe a diversidade e respeita as diferenças. A escola inclusiva visualiza as diferenças e as especificidades de cada educando, ela não se pauta em sua deficiência uma vez que sua deficiência não define quem é esse aluno e muito menos igualar em determinados padrões. Em virtude disso a perspectiva da inclusão: “[...] é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Para tanto, divergem totalmente da integração em virtude de que as escolas inclusivas se organizam conforme as necessidades de todos os alunos e se pauta nelas em sua estrutura educacional. Nesta fase não há uma escola ou ensino para as pessoas com deficiências; pelo contrário, todos são considerados em seu processo educacional. O paradigma da inclusão pauta-se, em uma educação em que todos participem e convivam com as diversidades e as diferenças. A inclusão vem questionar toda e qualquer forma de distinção dentro do sistema educacional (NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018).

### 2.3 Apontamentos sobre a Educação Inclusiva

A escola contemporânea vem sofrendo sérios desafios na consolidação de uma educação inclusiva. A escola que temos hoje foi pensada e planejada para um determinado perfil de aluno; as diferenças e as diversidades até um tempo atrás, eram desconsideradas ou marginalizadas, em detrimento de um aluno ideal. Nisso, uma escola que se afirma ser inclusiva deve assumir a responsabilidade de uma dívida, que perpassa décadas diante os preconceitos com as pessoas com deficiências (NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES, SANTOS, 2018).

Por muito tempo, “as diferenças foram motivos de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades, na escola, na sociedade em geral” (MANTOAN, 2006, p. 5). Eis aí a problemática da educação inclusiva que busca repensar e ressignificar uma escola que se afirma para todos, mas que é planejada para alguns. A escola que se preconiza é a da heterogeneidade, pela qual explora as potencialidades dos sujeitos, em que não é o educando que se adapta à escola, mas, a instituição de ensino que deve se adaptar ao aluno, o que acaba por modificar tanto sua estrutura, quanto suas práticas educativas. Segundo, (NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES, SANTOS, 2018), não há dúvida que os alunos com deficiência são capazes de desenvolverem normalmente sua aprendizagem em sala de aula regular; entretanto, o problema está nas concepções dos profissionais da unidade escolar, ao rotulá-lo como incapazes de aprender com os demais.

Por meio dessas considerações, compreendemos o quão desafiador é estabelecer uma educação inclusiva, isto, quando nos deparamos com os fatores econômicos, sociais, culturais e políticas presentes nas escolas, bem como suas representações acerca das deficiências, afinal, na educação inclusiva, as tomadas de decisões implicam em seu processo educativo escolar, mudanças significativas que contestam práticas tradicionais, sejam organizacionais, políticas e didático-pedagógicas (CERQUEIRA; SALVADORI, 2020).

Deste modo, em 1990, com o “movimento mundial denominado “Inclusão Social”, surge o termo “Educação Inclusiva (NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES, SANTOS, 2018, p. 85), tendo em vista, as intensas discussões tanto internacionais quanto nacionais, além de documentos internacionais que defendem



os direitos humanos, a política educacional brasileira assume e implementa a política de inclusão escolar. Perante essa nova configuração, o movimento da educação inclusiva foi uma ação pensada em defesa de todos aprenderem juntos e participarem, sem nenhuma distinção ou discriminação nos estabelecimentos de ensino (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Assim, ao pensar em educação inclusiva devemos ter em mente que sua gênese é o acolhimento de todas as pessoas, sem exceção nas escolas regulares, destacando, que todos são iguais no processo educacional, e não me refiro apenas aos educandos com deficiência, mas todos aqueles que foram alvos de restrições (CERQUEIRA; SALVADORI, 2020).

É certo afirmar que a educação inclusiva provoca uma crise de identidade institucional e abala parte dos professores uma vez que: “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 20).

Concordando com a afirmação supracitada, Cirqueira e Salvadori (2020) ao falar da escolarização dos surdos, argumenta que é fundamental respeitar e reconhecer as diferenças linguísticas entre surdos e ouvintes, isto é, cada um tem um modo de se comunicar e interagir com o mundo e isso não impede de garantir o aprendizado em Libras (Língua natural) e Língua majoritária (Língua Portuguesa).

Concomitante a isso, a educação inclusiva está centrada em modificações de currículos, de práticas educacionais e na formação de educadores; tem-se, portanto, uma mudança na estrutura e na organização do sistema educacional. Afinal, não se pode falar em inclusão sem pensar na qualidade do ensino ofertado, nos recursos pedagógicos e na qualificação da equipe; para se efetivar a inclusão é necessário oferecer condições e oportunidades de estarem na escola (CERQUEIRA; SALVADORI, 2020; MORI; SANDER, 2015).

### 3 SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando se refere sobre os desafios encarados pelos surdos na educação básica na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer o passado histórico, pela qual sua posição e imagem no cenário social e educacional foram ligados a uma visão restrita de suas capacidades humanas. Sendo submetidos em sua escolarização a estigmas, estereótipos, preconceitos e limitações sobre ser surdo, em uma sociedade predominantemente ouvinte (MANTOAN, 2003; 2006). Por isso, Kassar (2016, p. 1235) discute que:

[...] A diversidade está na escola, mas sua presença não implica, necessariamente, sua percepção ou sua consideração, pois os alunos da “diversidade”, e especialmente aqueles que apresentam deficiências, nem sempre são vistos como alunos. Essa situação não é óbvia, pois os limites e as restrições não estão sempre claros, como já foram em outros momentos de nossa história.

Por esta razão, o autor considera que as contradições e as restrições presentes na educação atualmente, são consequências históricas, herdadas de um Brasil colonizado e escravocrata. Revelando, uma escola ainda permeada por ações que se apoia no descrédito do aluno; representado no acesso desigual ao conhecimento formal e na invisibilidade em sala de aula de alunos com qualquer deficiência. Em virtude disso:

As barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque as pessoas sejam deficientes ou com distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações dos aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades (CARVALHO, 2019, p. 41).

Kassar (2016), ressalta que a escola busca por padrões de eficiência, a fim de cumprir metas de programas educacionais que avaliam o aluno por sua nota e não suas capacidades; que não podem ser quantificados em uma simples prova. A escola passa a dar muito mais valor às metas que esperam alcançar, do que o próprio aluno em seu processo educativo, ou sejam se ensina para atingir padrões e índices esperados e isso não é algo meramente da escola, mas, sim, um problema estrutural da consolidação da educação como forma de desenvolvimento e ascensão social.

Parece-me possível dizer que os dilemas da inserção e inclusão é algo histórico com profundas raízes, em se tratando de alunos com deficiência na educação básica sejam surdos ou não. Nota-se, que sua inserção no ensino básico regular ou melhor falando sua inclusão, ainda é um desafio quando se considera a qualidade de ensino oferecido a essa clientela. Não é raro encontrar instituições que não tenham apoio de profissionais especializados; em que os professores são os únicos responsáveis por sua escolarização, na qual este assume a tarefa de buscar recursos apropriados para cada educando (PLETSCH, 2009).

Diante dessa complexa realidade escolar, os professores enfrentam uma difícil tarefa de planejar e organizar suas atividades, em condições totalmente desiguais com as necessidades de seu aluno. Logo, nesse espaço se desenvolvem e oferecem o mínimo a esses alunos, uma vez que está totalmente desintegrada da cultura surda, o que corrobora em uma comunicação mínima, prejudicando em seu rendimento escolar pela falta do aprendizado em Libras (SILVA; SENA, 2015; PREATO; SILVA; SCHMITT; DRUZIAN; SOARES, 2020).

Mesmo com a lei nº 10.436/2002 e o decreto nº 5.626/2005 que versam sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre a educação dos surdos, ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. E por sua vez, devem ser promovidas na educação básica, um ensino que considere suas especificidades, de modo, a garantir em sala de aula a “[...] *coexistência de duas línguas no ambiente pedagógico: a língua de sinais e a língua portuguesa*” (ZYCH, 2008, p. 124, grifo nosso), bem como o acompanhamento pedagógico com profissionais especializados ou professores capacitados que tenham conhecimentos em Libras, tanto em sala de aula quanto em turno oposto, mas na prática tais ordenamentos ainda não são proficiente tanto em recursos humanos quanto materiais e pedagógicos (BRASIL, 2002).

Visto que, ao confrontar com a realidade do cotidiano escolar, o discurso é totalmente diferente dos marcos legais, pois para Preato, Silva, Schmitt, Druzian e Soares (2020), não é raro encontrar instituições de ensino, professores com pouco ou nenhum domínio da Língua de sinais, e uma estrutura organizacional que não lhe garante assessoramento aos profissionais da educação/alunos. Isto porque:

[...] A existência de uma lei não muda de hora para outra o pensamento e valores das pessoas. [ ] As características da sociedade atual criam barreiras entre o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos. Mesmo com as leis que deixam claros os direitos do surdo, os preconceitos ainda são fortes na sociedade (CASSIANO, 2017, p. 3).

Sem dúvida, que houve avanços na educação dos surdos com os documentos legislativos a favor da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao garantir nos sistemas de ensino regular, uma educação de qualidade, assegurando condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento humano, social, político, cultural e educacional. Contudo, nem todas as escolas regulares acompanham esses avanços, visto que muitas não têm condições de oferecer um ensino acessível em Libras (comunicação) e Língua Portuguesa (escrita), restringindo a criança surda a práticas de ensino oralizadas e expositivas (SANTOS; BARROS; LOPES, 2018).

Na contramão deste cenário, cabe à escola organizar-se, para o atendimento dos educandos, seja qual forem suas necessidades educacionais, esta deve ser capaz de assegurar uma educação de qualidade. Mesmo que esta não disponha de recursos suficientes; isso não deve ser um empecilho, mas um incentivo. Para uma escola ser inclusiva não é preciso ter um aluno surdo em sala de aula, mas sim pensar na inserção destes alunos antes mesmos deles estarem nesse ambiente (SANTOS; BARROS, LOPES, 2018).

Porém, essas perspectivas, têm gerado inseguranças e receios na comunidade escolar, visto que sua inserção altera o cotidiano escolar; na forma que se organiza e trabalha em tal ambiente, o que não se assume, como uma tarefa fácil, uma vez que esta esbarra nas representações que tais profissionais têm acerca dos surdos (ZYCH, 2008; NETO; ÁVILA; SALES; AMORIM; NUNES; SANTOS, 2018).

Para Rizzo e Benites (2019), a educação dos surdos e sua inclusão na escola regular ainda não é uma realidade, visto que é possível encontrar tanto professores, quanto escolas não preparadas para receberem o aluno surdo ou qualquer outra diversidade. Não podemos negar que houve avanços, mas esses avanços não representam uma realidade para todas as escolas. Afinal, de acordo com Santos, Barros e Lopes (2018), ter um ensino inclusivo e acessível na atual conjuntura brasileira, se apresenta restrito em determinadas instituições.

Reiteramos o quão desafiador é colocar em prática o que está impresso na proposta educacional, mesmo com apoio legal, recomendações e até a própria Constituição que reforçam a educação como um direito de todos. Tendo em vista, que tais alunos não têm acesso às informações por via auditiva, mas pelo meio gestual-visual e isso não é opcional, mas um requisito mínimo. Reconhecemos que há um distanciamento entre o que é previsto em lei com a realidade escolar, uma vez que sua efetivação depende de decisões humanas e essas decisões podem tanto libertar, como afugentar (MANTOAN, 2003).

#### 4 FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES QUE IRÃO ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante da perspectiva de uma educação inclusiva, a formação inicial de professores, em especial dos pedagogos, têm um papel importantíssimo na escolarização de crianças com deficiência e, por isso, nos impõe um olhar sobre o fazer docente com estudantes com deficiência. Nossa realidade educacional brasileira, nos permite situar uma formação que tem apresentado ainda limitações e lacunas, no que tange ao atendimento efetivo das necessidades e especificidades educacionais desse público (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Professores e gestores em sua grande maioria, não estão preparados para enfrentar os novos desafios propostos pela inclusão; “[...] tal fato pode estar diretamente relacionado com a qualidade da formação inicial oferecida durante a graduação” (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p. 877). Assim, Forcadell e Molina (2016, p. 162) dizem sobre os professores que:

Notadamente, poucos conhecem ou sabem a respeito do atendimento adequado, métodos, formas avaliativas, a adaptação curricular necessária, as potencialidades de uma clientela que apresenta características peculiares que requer uma abordagem pedagógica diferenciada e específica.

Por isso, tanto Cunha (2016); quanto Franco (2008); afirmam; que a postura frente a um ambiente inclusivo está intrínseca com a sua formação docente sob a qual esta, seja capaz de reconhecer as diversidades e as especificidades dos alunos com deficiência e suas necessidades educacionais. No entanto, é perceptível que a maioria dos educadores ainda estão condicionados a práticas educativas incoerentes com as diversidades que estão presentes em sala de aula. Desta forma, Cunha (2016, p. 36), afirma que:

Em muitas escolas, ainda o aluno com necessidades especiais é recebido em sala, ficando isolado dos demais, porque falta aos profissionais de educação o legítimo entendimento do processo inclusivo, a capacitação para exercer esse papel e, à escola, falta-lhe recursos pedagógicos para propiciar as condições para a aprendizagem e a inclusão.

Nisso, quando situamos no aluno surdo, a realidade não é diferente, mesmo com a disciplina de Libras durante sua graduação, esse profissional na rede regular

de ensino, não está qualificado ou apto, em garantir um ensino de qualidade, tendo em vista, o pouco conhecimento acerca da cultura surda, da Libras e da educação dos surdos (SANTOS; BARROS; LOPES, 2018). Confirmando esse pensamento Nogueira (2000, p. 36) diz que:

Este fato deve-se, que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula.

É por esta razão que Silva (2009), aponta que os professores devem ter uma formação contínua tendo em vista, que tais profissionais se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos; quando tem que lidar com alunos 'diferentes'. Tal fato, está relacionado com professores mal preparados ou mal apoiados pelo sistema de ensino e por sua vez se materializa na dificuldade de identificar e avaliar quais intervenções podem ser feitas com esses alunos.

Assim, o Decreto nº 5.626/2005 (Lei da Libras), que regulamenta a lei n.º 10.436/2002, traz em seu capítulo IV, no que diz respeito à formação de professores para atuar na educação de pessoas surdas, a inclusão da Libras como disciplina curricular a ser oferecida obrigatoriamente nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No entanto, (SANTOS; BARROS; LOPES, 2018, p. 35), discute que: “[...] a presença da disciplina de Libras na Licenciatura ainda não produz o impacto necessário na formação e nas representações dos graduandos, pois não desenvolve a dimensão informação ou o faz de forma generalizada [...]”.

Para tal, na formação docente já traz o reconhecimento da diversidade em sala de aula, bem como o compromisso de assegurar a esse profissional, em sua docência conhecimentos teóricos e práticos acerca de tais sujeitos, entretanto, ainda que insuficientes haja visto sua carga horária e a falta de contato com esse público durante a graduação, ou seja, limitando-se, em estudos teóricos sobre o ser surdo, mas, o convívio e a interação com esse público, não acontece nesse ambiente.

Sendo posteriormente, o professor já formado, atuando em sala de aula, o seu primeiro contato (COSTA, 2015; POKER; VALENTIM; GARLA, 2017). Já Santos, Barros e Lopes (2018, p. 36), refletem:

[...] Que muitos professores que ainda não passaram pela experiência de ter um aluno surdo em sala, continuam a desconhecer questões relacionadas à surdez e a Libras, até que seja gerada uma demanda para eles. Todavia, acreditamos que os professores precisam refletir que a assimilação do objeto social pode ser uma atividade anterior à prática. No caso da educação de surdos, é necessário antecipar-se e buscar conhecimentos sobre o tema e não somente esperar que chegue um aluno surdo na escola.

Nesse horizonte, o que falta ainda é a “[...] instrumentalização para que o professor possa fundamentar e estruturar sua prática no intuito de atender a todas as necessidades específicas dos estudantes” (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p. 878). Pois, só assim, este será capaz de oferecer condições melhores de aprendizagem, indo além dos conteúdos curriculares e, portanto, transformando o ambiente escolar (COSTA, 2015). Sendo, “[...] imprescindível que os cursos de Pedagogia estejam bem fundamentados tanto em seus aspectos teóricos como práticos” (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p. 878).

Portanto, com a sanção da Lei nº 14.191 de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 1996), novas perspectivas para estudantes surdos, ao ofertar uma modalidade de ensino, que inicia na Educação Infantil e se estende ao longo de sua vida, ao destacar a língua brasileira de sinais (LIBRAS), como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Conforme o capítulo V, ao tratar da Educação Bilíngue de Surdos, nos Artigos 60-A e 60-B, também asseguram *serviços de apoio educacional especializado (atendimento educacional especializado bilíngue), [...] materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior*, a fim de atender as especificidades linguísticas dos alunos surdos (BRASIL, 2021, p. 1).

Para tanto, Costa (2015), considera importante que essa formação seja capaz de formar professores reflexivos e críticos, em busca de desenvolver em sua atuação docente um trabalho criativo e diversificado que respeita e que acolha as diferenças, na qual não se busca transmitir conhecimentos, a ser seguido a risca,



mas mediar, seguindo valores e crenças que reforcem a equidade, solidariedade e cidadania, a fim de seu desenvolvimento humano e social (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

## 5 METODOLOGIA

A presente pesquisa trata da formação docente e as práticas educativas com alunos surdos na educação básica. Trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que se dedica a gerar conhecimentos para a solução de problemas específicos, proporcionando discussões e reflexões acerca da problemática. Além disso, assume abordagem qualitativa, uma vez que “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). E, o delineamento desta pesquisa será exploratório e descritivo.

O caráter exploratório, será utilizado com a finalidade de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002, p. 41). Buscando esclarecer e refletir sobre aspectos relativos à inclusão de educando surdos, sob a ótica da formação docente, considerando a prática educativa de professores da educação básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a perspectiva de compreender a formação como fator-chave para mudança no sistema de ensino regular.

Posteriormente, o delineamento descritivo irá nos ajudar na descrição e na identificação das semelhanças entre o problema pesquisado e as respostas dos profissionais, tendo como foco o aprofundamento das discussões sobre o tema, a partir das concepções e experiências de educadores na educação básica, em sala de aula regular de ensino.

Assim, tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa, que é compreender as implicações entre a formação docente e a prática educativa no atendimento do alunado surdo na rede regular de ensino, realizamos uma pesquisa de campo, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, que possui um aluno surdo, o qual é integrado na instituição de ensino desde a Educação Infantil. Destacamos, que optamos pela pesquisa de campo em virtude de considerarmos mais apropriada para responder à pergunta norteadora; e, conseqüentemente, atingir o objetivo do estudo.

## 5.1 SUJEITOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com professoras da educação básica, atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Tacima-PB, precisamente na zona rural.

A seleção dos sujeitos considerou os profissionais da educação, da rede pública atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais) que possuem experiências com aluno surdo, em algum momento de sua carreira acadêmica ou profissional, questionando-os à percepção da diversidade em seu ambiente de trabalho, frente sua formação docente e a sua prática educativa na educação dos surdos.

O instrumento utilizado para coleta dos dados foi a entrevista, com o caráter semiestruturado, tendo um roteiro de perguntas pré-estabelecido, no qual os participantes tiveram espaço para exprimir suas ideias. Além, de que todos os depoimentos foram registrados por meio de gravação (áudio), previamente informado e solicitado aos participantes a permissão. O recurso de gravação permitiu à pesquisadora uma transcrição real e precisa dos depoimentos, contribuindo na análise qualitativa dos dados coletados.

A instituição analisada contava em seu corpo docente com cinco professoras, porém uma das professoras não pôde participar, visto que ela se encontra afastada de seu local de trabalho, por motivos de saúde. Ressaltamos, que os professores foram convidados a participarem de forma voluntária e os seus nomes foram omitidos por motivo ético. Deve-se salientar que todos os sujeitos que participaram do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de iniciar os depoimentos.

Portanto, participaram do estudo quatro professoras da rede de ensino regular, sendo identificadas por nomes fictícios como: Açucena, Gardênia, Jasmim e Tulipa. Outro importante destaque está relacionado ao educando surdo, a qual passaremos a chamá-lo de “V”; ao aparecer essa sigla estamos nos referindo a um dos nossos sujeitos de estudo. O estudante “V” é surdo e desde seus 5 anos de

idade faz parte do corpo estudantil, estando atualmente cursando o 4º ano do Ensino Fundamental.

O questionário focalizou nas seguintes dimensões: as posturas que os profissionais têm acerca do aluno surdo, como são suas práticas educativas em sala de aula, as dificuldades encontradas em sua realização e efetivação de uma Educação Básica inclusiva nas perspectivas dos docentes.

Iniciamos a coleta dos dados, na unidade de ensino na qual trabalham, uma vez que optamos por trabalhar, com um pequeno grupo de profissionais da educação; viabilizando uma maior aproximação e interação com o grupo estudado.

Salientamos que os participantes tiveram o direito de não responder ao instrumento ou desistir a qualquer momento, sem qualquer dano. Todavia, foram previamente explicitados os objetivos da pesquisa, em uma conversa prévia, com vista aproximar os entrevistados do entrevistador (a) e só assim, foi marcado dia e horário para realização da entrevista, ficando estabelecido que no dia 01 de dezembro de 2021 às 8h30min da manhã, a referida pesquisa seria realizada.

## **5.2 Tratamentos dos dados**

Com a colaboração das educadoras junto ao estudo, obtivemos alguns dados relevantes; em que todos os registros obtidos foram tratados eticamente para preservar a identidade dos participantes e até mesmo, da instituição em que trabalham. Então, como já frisamos, nos referimos aos entrevistados e à escola com nomes fictícios.

Enquanto, os dados serão organizados e apresentados por meio da transcrição de alguns recortes da fala dos participantes e tabelas, analisando de forma descritiva e qualitativa as respostas e trazendo a contribuição dos autores utilizados no referencial teórico, a partir dos estudos relevantes à temática, a saber: Matos (2010); Gonçalves e Festa (2013); Silva e Sena (2015); Franco; Poker, Valentim e Santos (2017); Barros e Lopes e Garla (2018); Ferreira, Almeida e Nascimento (2019), entre outros autores, com o intuito de ampliar as diversas perspectivas acerca do problema, para as possíveis discussões e esclarecimentos do tema proposto (GIL, 2002).

### **5.3 Caracterização da Escola**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria Odete” (nome fictício), foi fundada em 28 de dezembro de 2015. Localizada na área rural do município de Tacima - PB; funcionando apenas no turno da manhã.

Com 35 alunos matriculados na instituição de ensino, sendo distribuídos entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Tendo classes multisseriadas na qual o 1º, 2º e 3º ano, dividem a mesma sala de aula, da mesma forma o 4º e o 5º ano bem como o Pré - Escolar I e II.

As turmas da Educação Infantil são denominadas de: maternal e pré-escolar. No Maternal temos 7 alunos, no Pré-Escolar I e II (8 alunos), no 1º, 2º e 3º ano (10 alunos) e 4º ao 5º ano (10 alunos), na qual o aluno surdo é assistido pela professora regente e uma auxiliar de classe ou um cuidador.

A estrutura física da instituição é composta por 4 salas de aula, 1 diretoria/sala dos professores, 2 banheiros, 1 cozinha e 1 pátio descoberto.

A gestão escolar é composta por uma diretora. O corpo docente é formado por 05 professoras, das quais 4 possuem formação em nível superior e uma com formação em Ensino Médio.

Ademais, a instituição de ensino conta também com 03 auxiliares de classe, com idade entre 17 a 55 anos e um 1 cuidador com formação de nível médio, com faixa etária entre 22 a 25 anos de idade. Ressalta-se, que o cuidador é destinado para o aluno surdo incluído na escola.

Os recursos humanos: 1 vigilante, 2 auxiliares de serviços gerais, 1 merendeira, 1 cozinheira. Dispõe também dos seguintes materiais: livros didáticos, materiais de recorte e colagem, 1 computador, 1 caixa de som amplificada, 1 DVD, 1 e 1 televisão.

A escola contempla educandos advindos de cinco áreas rurais, pertencentes às famílias de baixa renda e pais agricultores ou funcionários públicos.

## 6 REFLEXÕES ACERCA DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM UM EDUCANDO SURDOS

As entrevistas realizadas com as quatro docentes permitiram inicialmente conhecer o perfil profissional das mesmas, tal como ilustrado no quadro 1.

**Quadro 1-** Demonstrativo do tempo de trabalho e formação das professoras.

Docentes	Idade	Tempo de atuação na área	Graduação	Instituição e ano que se formou	Pós-graduação
Açucena	39 anos	16 anos	História e Pedagogia	Universidade Estadual Vale do Acaraú <sup>2</sup>	Especialista em Psicopedagogia
Gardênia	45 anos	24 anos	Pedagogia	Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2001	Especialista em Psicopedagogia
Jasmim	55 anos	35 anos	Pedagogia	Universidade Estadual Vale do Acaraú - São Judas Tadeu (pólo Santo Antônio), 2006	Especialista em Psicopedagogia
Tulipa	58 anos	40 anos	Magistério e Pedagogia	Universidade Estadual Vale do Acaraú, 1996 ou 2006	Não possui

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

As docentes identificadas pelos nomes Açucena, Gardênia, Jasmim e Tulipa, atuam respectivamente na rede pública, em uma escola municipal de ensino regular.

Em relação à formação, os dados mostram que todas as quatro professoras que atuam na escola regular possuem formação em Pedagogia. Os dados demonstram que dentre as quatro professoras só Açucena possui duas graduações, ou seja, ela é graduada em Pedagogia e História. E, Tulipa tem

<sup>2</sup> Não soube informar o ano de conclusão do curso.

formação em Magistério - Nível Médio. Também percebemos que as professoras têm pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, exceto a professora Tulipa que não tem nenhuma especialização. Além disso, exercem a docência por um período considerável, com idade média de aproximadamente 40 anos.

Em seguida, o quadro 2, apresenta a correspondência do ano/série em que as professoras lecionam.

**Quadro 2-** Correspondência das salas em que as professoras atuam

<b>Docentes</b>	<b>Sala</b>
Açucena	4° e 5° ano (Anos Iniciais)
Gardênia	Pré I e Pré II (Educação Infantil)
Jasmim	Maternal
Tulipa	1°, 2° e 3° ano (Anos Iniciais)

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Na tabela acima, identificamos que Açucena atua respectivamente em uma turma de 4° e 5° dos Anos Iniciais, enquanto Gardênia na mesma situação o Pré I e II. Já, Jasmim leciona no Maternal e Tulipa atua com os 1°, 2° e 3°, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sob tal divisão constatamos que Açucena, Gardênia e Tulipa atuam, respectivamente, em sala multisseriada, visto que há a junção de duas ou três turmas em um único ambiente.

Considerando os dados acima, vemos que as turmas se organizam em uma educação multisseriada. Matos (2010), ao falar sobre as classes multisseriadas, destaca sua importância para os alunos do campo, visto que esse sistema possibilita a interação, convívio e aprendizagem em sua própria localidade. Para o autor, o sistema multisseriado se concentra sobretudo nas zonas rurais e essa educação multisseriada deveria partir da identidade do meio rural, considerando as condições reais da vida do campo e não da vida urbana.

Infelizmente, nas escolas do campo em muitos os casos “[...] o ensino é precário com professores sem formação adequada, egressos dos cursos de magistério e escolhidos por critérios políticos” (MATOS, 2010, p. 5). Por isso, é

comum nas áreas rurais, alunos com atrasos na aprendizagem e nem alfabetizados na idade certa; isto porque, a escola rural conta-se com o mínimo de recursos humanos e materiais bem como dependem exclusivamente da prática pedagógica dos professores para o sucesso do ensino.

Dáí, porque historicamente, o sistema multisseriado é considerado de segunda classe, como uma educação inferior com poucas perspectivas, de sucesso dos educandos do campo. Sob tal ótica, é comumente relatado que o insucesso dos alunos do campo é devido ao sistema multisseriado, necessitando erradicar tal sistema, o que não é verdade. A mudança para essa condição segundo o autor está no comprometimento da equipe escolar e da comunidade (MATOS, 2010).

Outro aspecto levantado foi se as professoras atuam ou já atuaram com crianças/alunos com deficiência, qual o contexto e a sua deficiência. Em que as professoras afirmaram ter trabalhado com um aluno com deficiência, embora assumindo diferentes funções. Quanto à sua deficiência, apenas Jasmim, Gardênia e Tulipa afirmaram que “**V**” era “*surdo-mudo*”, “*mudo e surdo*” ou apenas “*surdo*”. Jasmim e Tulipa assumiram a função de cuidadoras, que consistia em acompanhá-lo em sala de aula, com suas atividades. Que nas palavras de Jasmim seria “*cuidar dele no período da aula*” e Tulipa afirma “*ele não pode ficar só em uma sala e a gente fica com ele junto com outra turma*”. Enquanto, Açucena e Gardênia assumiram o exercício da docência com o aluno especial.

Açucena afirma ter um aluno especial em sala, mas, não sabe especificar sua deficiência, sabendo apenas que “*ele é portador de uma deficiência, chamamos ele de aluno especial*”, no entanto a mesma se contradiz em sua fala, ao descrever esse aluno em seus relatos, vejamos:

Porque eu nunca tive um aluno surdo na turma, embora esse aluno que eu tenha hoje né? No momento esse aluno, quase não fala, mas também não podemos dizer que ele é surdo... mudo. Porque ele solta sons, ele pronuncia algumas palavras em alguns momentos; o que não nos faz ter certeza que ele é mudo né? Eu não me sinto capaz de afirmar que ele é mudo, então, mudo mesmo, é o aluno que não fala de maneira alguma, que não solta nenhum som. Então, é um caso que nós precisamos ter uma análise bem maior para poder afirmar. Sabemos apenas que ele é especial.

Com base nas palavras supracitadas, percebemos que ainda surgem dúvidas acerca da forma correta de dirigir-se a um indivíduo que não escuta. Visto que, a



forma como se representa/trata ao utilizar um determinado termo traz consigo tanto efeitos negativos, como positivos. Segundo Cardoso (2021), é comum ainda encontrarmos pessoas que utilizam a terminologia surdo-mudo, e isso são em suas palavras como 'impróprias' e 'descabidas', visto que a mudez não tem ligação com a surdez. Os surdos podem emitir sons comprovando que seu aparelho fonador está intacto, isto porque a mudez está relacionada com questões patológicas ligadas tanto a problemas nas cordas vocais, quanto psicológicos ou neurológicos. Nesse sentido: "Eles falam com as mãos e escutam com os olhos, ou seja, usam a língua de sinais para falar, estabelecer relações e desenvolver todo o tipo de atividades que acharem que lhes convém "(CARDOSO, 2021, p. 250).

Por isso, autores como Sasaki (2003) e Cardoso (2021), assumem posicionamentos de rejeição à utilização do termo surdo-mudo, ao compreender que tal terminologia nega sua identidade cultural e linguística, e reforça estereótipos e estigmas sobre um povo que sofreu e ainda sofre com as consequências de um passado de opressão e negacionismo de sua própria língua. Seguindo nessa linha de pensamento Strobel (2008) destaca que a utilização do termo surdo:

Trata-se de respeito pela expressão cultural surda com suas subjetividades, identidades, políticas, histórias, línguas, pedagogia e outros, sendo assim, o povo surdo se auto-identifica como 'surdo', que formam um grupo com as específicas características lingüísticas, cognitivas e culturais, sendo considerados como diferença. (STROBEL, 2008, p. 38).

Por isso, a necessidade de utilizar a terminologia que melhor representa esse grupo social, uma vez que carregam consigo traços de uma identidade cultural de uma minoria, que interage no mundo através de experiências visuais e se expressam por uma língua própria, a Língua de Sinais. A utilização errônea de surdo-mudo pode representar uma ação preconceituosa e desrespeitosa com a comunidade surda em geral, ao negligenciar sua identidade e diferença linguística, sendo, assim um erro social que precisa ser revisto e desmistificado (SASSAKI, 2003; STROBEL, 2008; CARDOSO, 2021).

Autores como Sasaki (2003); Strobel (2008) e Cardoso (2021), são unânimes ao destacarem em seus estudos, que a terminologia mais aceita pelos sujeitos que não escutam, é o termo surdo. Mesmo que, segundo Cardoso (2021), isso possa

soar como uma atitude preconceituosa na concepção dos ouvintes, mas para a comunidade surda, imprimi o reconhecimento, engajamento e resistência.

Agora, sobre a condição deste aluno, a professora Açucena destaca:

A gente às vezes fala com ele por exemplo, ele não nos dá a entender que nos escuta; eu particularmente, eu acredito mais é que ele faz a leitura labial, quando a gente fala olhando pra ele e ele meio que repete. Ele fala algumas palavras pequenas, alguns sons, ele solta e algumas palavras pequenas ele nos faz entender que ele está pronunciando.

Perante os relatos acima observa-se, que as professoras tiveram uma experiência com uma criança surda. Mesmo que Açucena argumente não saber sua deficiência, ela descreve características de uma criança surda; embora use interpretações incorretas para se referir ao indivíduo surdo, como: dizer que o sujeito surdo é, necessariamente mudo, bem como a utilização da terminologia incorreta e didática ao referir ao aluno, que colabora para o processo de oralização do sujeito.

Santos, Barros e Lopes (2018), consideram que por falta de conhecimento, os professores nomeiam os sujeitos surdos, de forma que o inferiorizam bem como passam um discurso que todos são iguais e que precisam de cuidado especial, quando na verdade, estes são diferentes com particularidades e singularidades, que os constituem como únicos.

Para Sasaki (2003), é importante a utilização da terminologia correta, ao falar ou escrever sobre as pessoas com deficiências. Pois, é imprescindível evitar a utilização de termos que conferem conotações que são tradicionalmente eivadas de estigmas e preconceitos. Para o autor, os termos incorretos reforçam e perpetuam práticas discriminatórias acerca das deficiências e das pessoas com deficiências. Visto que os coloca em posições de inferioridade, algo que deve ser desencorajado; e, por isso, os docentes devem estar informados sobre tais questões.

No que diz respeito, se como professora se sente preparada para atuar com o alunado surdo, contemplamos a fala de Açucena, Gardênia e Tulipa, as quais enfatizaram que não, tendo em vista que não possuem uma formação adequada, ou seja, em Libras, uma vez que para as elas, é necessário o conhecimento da Língua de Sinais para desenvolver um trabalho competente com o educando surdo. Apenas Jasmim argumenta ser capaz, uma vez que tem qualificações acadêmicas suficientes para atender o educando surdo.

Açucena ao tratar essa questão explica que *“é uma professora realista do seu fazer pedagógico, que nos momentos pedagógicos com seus colegas relata que realmente não se sente preparada para atuar com um aluno surdo”*. A mesma problemática é o caso de Tulipa, a qual explica que sentiu dificuldade para trabalhar com **“V”**, pois a comunicação era extremamente complicada, perante a isso ela discorre que: *“Mas se eu for trabalhar, eu trabalho, mas não é como uma pessoa preparada, assim, que tenha formação própria para trabalhar com aquele aluno. Ele praticamente usa muitos gestos, então trabalha com isso, né!”*

Considerando os depoimentos percebe-se que as três professoras se sentem inseguras e não qualificadas para atuar com tal aluno, visto que segundo elas; não possuem uma formação acadêmica em Libras, enquanto uma acredita ser capaz de fazer um bom trabalho. É importante notar que reconhecem a importância da formação inicial, no entanto, sabem que esta não é suficiente para as demandas do modelo educacional inclusivo.

Nesse contexto, em virtude da diferença/diversidade presente em sala de aula, as professoras ainda apresentam dificuldades ao ensinar seus alunos, cujas características e peculiaridades, requerem conhecimentos e competências em áreas que foram pouco exploradas por estes profissionais ao longo da formação inicial. Embora existam docentes seguros para atuar educando surdos, essa não é uma realidade para todos os docentes. Assim, docentes não seguros de seu trabalho pedagógico e despreparados, põem em prática um ensino precário, uma vez que têm poucas experiências e conhecimentos acerca dessa clientela (GALETTO; PRATES; ROHRICH; FESTA, 2016).

Tal fato, segundo Poker, Valentim e Garla (2017), pode estar relacionado com sua formação, isto porque mesmo com a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, conforme o Decreto nº5.626 de 2005, a carga horária destinada à disciplina é insuficiente para garantir proficiência em Libras, tampouco garantir no momento da atuação docente em sala de aula, formas de comunicação e mediação de conhecimento acessível ao aluno surdo. Para as autoras, por entenderem não estarem qualificados, os docentes ao trabalharem com o aluno surdo deixam a parte o aprendizado.

Quando perguntamos se durante a sua formação inicial houve alguma discussão sobre as questões de educação especial. Todas as professoras afirmam que sim. Havendo debates, discussões sobre as deficiências, os tipos de deficiências e o modo como trabalhar com alunos especiais.

Na entrevista indagou-se também se sua Formação Inicial dá condições para uma atuação qualificada com o aluno surdo em sala de aula. Na qual, foram contundentes em suas respostas ao apontar que não e atenta-se que a Formação Inicial dar apenas um suporte, mas não chega a qualificar o professor, quando se refere ao aluno surdo. Visto que, ao longo da graduação, apenas uma disciplina tratou sobre o aluno surdo em si; a disciplina de Libras e outra de modo geral a Educação Especial, com carga horária insuficiente para suprir as necessidades educacionais presente em sala de aula.

Em contrapartida, Tulipa esclarece que em sua formação não houve a disciplina de Libras, mas a de inclusão que aborda de modo geral como trabalhar com o público especial. Nisso, ela destaca que: *“eu acho, se eu for trabalhar com uma pessoa especial, eu tenho condições, agora que não seja surdo, né!”* Sobre esse relato, podemos vislumbrar que em sua formação o olhar sobre a educação de surdos, no que constata sua diferença linguística, não foi explorado. Fato este que pode estar relacionado com sua formação no magistério, em nível médio. O momento em que cursou Pedagogia coincide com o período em que, provavelmente, ainda não estava incluída a disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de formação de professores, conforme a promulgação do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, em seu Artigo 3º quanto a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, seja no magistério ou superior (BRASIL, 2005).

Em relação a isso, Leone e Leite (2011), analisaram como uma precarização da formação inicial, em que passam a valorizar certos saberes necessários à docência enquanto outros são negligenciados. Ainda assim, tais dificuldades passam a ser vivenciadas nos primeiros anos de exercício da docência, em que se demanda articular os conhecimentos acadêmicos com o trabalho docente, na medida em que este está em processo de construção de sua identidade profissional.

Com isso, Ferreira (2020), destaca que apenas professores pedagogicamente capacitados são capazes de colaborar no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Haja vista que, sua inserção em sala de aula, requer práticas pedagógicas que considerem suas especificidades e diversidade cultural. Pois, é preciso ter noções sobre Libras, para que haja comunicação e interação entre professor e aluno. Da mesma forma, é necessário haver adequações pedagógicas e curriculares tendo em vista um ensino de qualidade e de equidade de oportunidades.

Ainda nesse sentido Aspilicueta, Leite, Rosa e Cruz (2013, p. 396), apontam que:

[...] a educação inclusiva não deve ser norteadada pela igualdade com os ouvintes e sim pelas diferenças sócio-histórico-culturais da comunidade surda, apontando a diferença linguística e a inclusão da sua língua materna – a língua brasileira de sinais (LIBRAS) – como pontos fundamentais nesse processo.

Desse modo, é imprescindível que em sala de aula seja valorizada sua diferença linguística, e isso só será possível quando os professores entenderem a importância da língua de sinais em sua prática pedagógica, enquanto aspecto que faz toda a diferença na inclusão destes sujeitos. De acordo com Rizzo e Benites (2019), a inclusão tem a ver em “[...] proporcionar possibilidades legítimas de ensino e aprendizagem” (RIZZO; BENITES, 2019, p. 74). Logo, cabe garantir ao educando surdo uma escolarização que contemple as definições especificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na referida, nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996, em seu o Artigo 59, em seu capítulo V ao tratar da Educação Especial, ao destacar em seus incisos I e III (BRASIL, 1996, p. 14), que os sistemas de ensino deverão assegurar:

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

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

Portanto, é preciso que a ação pedagógica desenvolvida seja capaz de atender às necessidades educacionais e condizentes com sua singularidade

permitindo assim, seu desenvolvimento educacional, social, cultural e linguístico, bem como os profissionais capacitados para assumir tal responsabilidade.

A entrevista com as professoras da classe regular evidenciou que apenas a formação inicial, não garante subsídios suficientes para a ação pedagógica com alunos surdos, isto porque como foi relatado na entrevista, há ainda profissionais da educação que em sua formação docente não foram abordados de forma específica o educando surdo. Ademais, cabendo aos profissionais aprofundar-se em estudos para dar suporte a essa insuficiência, uma vez que, com apenas duas disciplinas que tratam do público especial, não são suficientes para capacitar o professor, apontando mais uma vez para a importância da formação continuada. De acordo com Batista e Barbosa (2016, p. 4):

[...] A formação recebida inicialmente, inicia os professores no ofício, mas grande parte de seu profissionalismo constitui-se progressivamente através de experiências, práticas construídas por eles próprios e formações continuadas, que os fazem adquirir conhecimentos sobre o que fazer e como fazer.

Nesse sentido, é no exercício da docência e nas formações continuadas que são sedimentadas e constituídas grande parte da prática educativa e saberes dos docentes. Formar professores que sejam capazes de lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão, a fim de responder às demandas educativas, é um desafio, mas não impossível. A qualificação profissional inicia-se na graduação, mas são concretizadas em suas experiências, na prática docente no chão da escola. Desde a formação profissional do professor, há uma preocupação com os profissionais que estarão na Educação Básica, conseqüentemente, na educação de surdos (FERREIRA; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2019).

Em relação a sugestão de formação, para melhor preparar os educadores para atuar com alunos surdos, relatam uma formação continuada voltada para Libras, que seja contínua e a qual se estenda para o cuidador; visto que em seu ambiente de trabalho, tal profissional possui apenas o Ensino Médio completo. Para as educadoras não é qualquer profissional formado que deve assumir a responsabilidade da ação educativa dos educandos surdos. Isto é, tem que ser um profissional que estudou e formou-se para aquela área. Esse sim, tem qualificação

para desenvolver um trabalho competente e que atenda a singularidades de tais alunos.

Esses posicionamentos a respeito da formação evidenciam que as docentes estão preocupadas não apenas com a capacitação do corpo docente, mas também da equipe pedagógica. Anseiam por capacitações e qualificações na área, tornando-se cada vez mais seguros para trabalhar com educando surdos. Estão cientes que apenas com uma base teórica sólida aliada com a prática, elas serão capazes de transformar o ambiente escolar. Logo, é preciso oferecer condições para que este profissional se qualifique, com intuito de desenvolver um trabalho competente a partir das necessidades educacionais que este aluno porventura vem apresentar (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

No que concerne à questão quais os desafios que vem enfrentando ao administrar suas aulas, levando em consideração a educação Inclusiva. Açucena, destaca a falta de acompanhamento de profissionais especializados que deveriam trabalhar em parceria com escola, o que não acontece. Assim, Açucena descreve que:

Muitas vezes esses acompanhamentos, ele se dá apenas no papel, mas na prática, a gente não tem. Por exemplo, ele como aluno especial eu não tenho conhecimento, tenha recebido a visita de um psicólogo por exemplo; pra conversar, para acompanhar, para analisar o quadro. A gente sabe que a educação é um campo muito amplo de profissionais que não se restringe apenas ao professor.

Outro desafio está relacionado ao comportamento de “V”, considerado como um aluno agitado (mexe com os colegas e não fica sentado na cadeira), este interfere na realização das atividades pedagógicas, e até mesmo no desempenho da turma. Em seus relatos, a professora regente aponta que, às vezes, não consegue realizar atividades pedagógicas nem com “V” e nem com os demais; a depender de seu humor a aula ocorre normalmente ou não. Sobre isso, Gardênia, Jasmim e Tulipa que já trabalharam com ele, acrescentam que “V”, além de não permanecer na sala de aula, ainda rasga as atividades, agride os colegas e tranca as portas da sala para ninguém sair. Diante disso Açucena destaca:

No momento em que temos um aluno em sala que ele é especial, que ele tem deficiência a serem tratadas e isso não acontece, isso reflete diretamente no comportamento tanto dele quanto dos demais da sala.

Os depoimentos são reveladores das restrições que não só a docente é obrigada a assumir para gestar os processos pedagógicos, em condições tão adversas, como também a situação de “V” em sala de aula. Se de um lado, falta apoio especializado em sala de aula ou em contraturno. De outro, percebemos barreiras atitudinais atribuídas a “V”, mesmo que isso não seja percebido pela professora regente, sendo algo de certa forma não intencional, passando assim, despercebido. Contudo, ao apontar que este aluno atrapalha o processo de ensino e aprendizagem e o próprio cotidiano da sala, tendo em vista o comportamento indisciplinado, é sem dúvida uma predisposição conflituosa frente à inclusão.

Ferreira, Almeida e Nascimento (2019), destacam que o grande desafio na construção de um ambiente inclusivo está em perceber as necessidades desses alunos e assim desenvolver ações viáveis para educar o estudante surdo. Por isso, considera importante repensar sobre as práticas docentes, em questões de método de ensino adotado, ou seja, se considera a especificidade do aluno.

Ademais, a não permanência em sala de aula é preocupante, isto dá a entender que esse aluno não participa das mediações das aulas, ficando a parte do processo educativo, e, apenas realizando as atividades pedagógicas. Essa situação demonstra que não há uma preocupação sobre isso, visto que é uma situação corriqueira que vem ocorrendo a muito tempo, percebendo, portanto, que por ser uma criança especial não se coloca limites.

Situações como essa para Ferreira, Almeida e Nascimento (2019); são conseqüências das fragilidades do ensino e concomitante da prática docente. As autoras supracitadas afirmam haver um distanciamento entre o que determina a lei e a prática, sobre isso comentam que “[...] *inclusão no papel é muito bonito, mas na prática ainda é o início da caminhada*” (FERREIRA; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2019, p. 60).

A ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou de profissional capacitado é muito grave pois deixa o professor como único responsável pela educação, quando na verdade, deveria envolver todo o sistema educacional a responsabilidade de garantir tanto ao professor quanto ao aluno apoio necessários em uma rede colaborativa, conforme indicam as normativas legais vigentes. A ponte entre o professor da sala regular com o professor da educação especial é crucial,



uma vez que essa colaboração permite a reflexão sobre a prática pedagógica do professor da sala regular.

Ao abordamos como desenvolve suas aulas (metodologias de ensino) e como são suas atividades pedagógicas, Açucena relata que adota a recomendação do município, de desenvolver um roteiro semanal, no qual ela planeja o que será feito e como almeja alcançar. Neste roteiro inclui dinâmicas e leitura deleite no início da aula. Com os mesmos conteúdos para duas turmas, mas com atividades pertinentes a cada ano/série. Além de acrescentar a prática de alfabetização e letramento, visto que embora “V”, esteja no 4º ano, ainda não está alfabetizado. O estudante “V” não conhece as letras e nem escreve o próprio nome, estando num processo de alfabetização, ele encontra-se no 4º ano, mas realiza as atividades com metodologias da Educação Infantil.

Quanto às atividades trabalham com recorte e colagem, não trabalham com atividades em grupo pois, “V” e os demais alunos não conseguem interagir, pois, os demais alunos se sentem inseguros e com medo de aproximação de “V”, devido ao histórico de agressões contra os colegas. Ao analisar seu trabalho pedagógico Açucena diz que:

Acredito que consigo administrar as aulas de modo... vamos se dizer regular né? Você dá conta de uma turma que é de 4º e 5º ano e ainda tem um aluno especial que precisa de uma atenção e de atividades diferenciadas. Dias consigo cumprir o planejamento melhor, dias não consigo e assim, a gente vai levando. É a realidade da escola, é a realidade que nós temos e é a realidade na qual a gente precisa fazer dar certo.

Pelo relato acima não há uma diferenciação no que tange a mediação dos conteúdos, sendo utilizado a abordagem expositiva, explicativa e dialogada, diante de um aluno que não escuta. Em virtude de “V” não escutar e os professores não conseguirem comunicar e estabelecer uma comunicação, o resultado foi que sua aprendizagem sofreu sérios danos. Além de evidenciar que “V”, fica excluído da mediação dos conteúdos, tendo sua participação apenas na realização das atividades, na qual a professora tem uma atenção maior. Quanto à realização de atividades em grupo é vista como um problema e que deve ser evitada em sala de aula.

De certa forma, há uma consciência da necessidade de adequar a prática pedagógica e reformular as atividades conforme a necessidade do aluno surdo, contudo, a forma como isso ocorre é totalmente inadequada para esse estudante.

De acordo com Silva e Sena (2015), é crucial que ao desempenhar o papel de mediador do processo de ensino aprendizagem, o educador ao planejar suas ações pedagógicas devem partir de seu nível de desenvolvimento; e, então, reajustar sua ação pedagógica para a construção de conhecimento.

Para Gonçalves e Festa (2013), a inclusão do aluno surdo na escola regular, pressupõe alterações de estratégias e métodos de ensino, ou seja, metodologias e atividades adequadas que contemplem as necessidades deste aluno. Isto porque embora o indivíduo surdo tenha todas as capacidades cognitivas intactas, estes não possuem as mesmas condições de aprendizagem e sucesso dos alunos ouvintes, ao serem submetidos a metodologias que têm como base a oralização e a escrita. Seu aprendizado se desenvolve a partir de métodos visuais como vídeos ou trabalhar com associações de imagem e escrita.

Porém, como os educadores não são capacitados ou preparados para lidar com o aluno surdo, as atividades não são específicas e nem diferem dos alunos ouvintes; restringindo assim, em muitos os casos, em atividades de desenhos, escrita, pintura, recorte e colagem.

Infelizmente, a escola não consegue propiciar as condições necessárias. A realidade é que professor/aluno não se compreendem. O fato é que o professor regente tem um difícil trabalho, sem o conhecimento em Libras e da singularidade de seu aluno, corroborando para que a mediação e interação seja ineficiente, ou seja, tendo poucos ou nenhum resultado satisfatório. As carências e insuficiência não devem ser atribuídas aos professores que ali estão, até porque é algo que precisa ser pensado do ponto de vista organizacional e estrutural, a escola conta com recursos mínimos e trabalham com o básico para garantir no mínimo uma educação de qualidade (OLIVEIRA; COSTA; ALENCAR, 2021).

Em meio a tudo isso, pensar em uma escola regular do Campo, com uma criança surda de pais ouvintes, que desenvolveu sua própria forma de comunicação (Gestos) sem ser em Libras; é extremamente desafiador para um profissional que ao longo de sua formação, passa a ter o contato com essa clientela apenas em seu

campo de atuação, já como professor e não como acadêmico. É totalmente diferente com a orientação de um profissional que está disponível para sanar suas dúvidas, na prática em sala de aula. No chão da escola, às vezes, é só você e os alunos, não tendo com quem dividir suas dúvidas e anseios.

Em relação se acha necessário ter uma formação continuada, todas as professoras concordam que sim. Sendo momento de aperfeiçoamento, de discussões pedagógicas, trocas de experiências e possíveis soluções.

Através das respostas das professoras evidenciamos a importância da formação continuada para tais profissionais, em seu trabalho pedagógico, assumindo-se, assim, um eterno aprendiz, sendo o momento de reflexão e trocas de experiências. Para que de fato a educação inclusiva se concretize Batista e Barbosa (2016), destacam a importância de investir na formação continuada dos professores na perspectiva inclusiva. Sendo, o momento crucial de se fazer professor, tendo em vista que ao nos deparamos com o educando surdo, exige uma prática e uma ação docente diferenciada. Logo, essa formação implica não apenas apropriação de técnicas, recursos específicos ou adaptação de estratégia, mas significa uma ação que visa uma reflexão de sua prática pedagógica, na qual o qualifiquem em professor-pesquisador, buscando aprimorar o ensino oferecido ao educando, seja não-ouvintes ou ouvintes (BATISTA; BARBOSA, 2016).

Quando questionado se participou de algum curso de formação continuada acerca desta temática (inclusão de alunos surdos) e qual a relevância dessa formação para sua prática pedagógica. Gardênia e Jasmim afirmam ter participado de uma formação, mas essa formação abordava de maneira geral o público da educação especial, não tendo foco em apenas uma deficiência, mas em todas. O curso abordou como trabalhar com alunos especiais, atividades que podem ser trabalhadas e como identificar as deficiências. Sendo que para Gardênia essa formação foi há anos. Entretanto, Açucena e Tulipa não participaram. Sobre essa perspectiva Açucena discorre que:

Eu tenho 16 anos de sala de aula, porém nestes 16 anos, eu já mesclei entre educação infantil, fundamental I e II e ensino médio. Eu já trabalhei com todas essas modalidades, porém, não coincidiu de estar em uma modalidade X, e ser convidada para participar de uma formação continuada, onde o tema seria inclusão ou alunos especiais.

Tais fatos relatados pelas professoras evidencia uma realidade que Oliveira, Costa e Alencar (2021), analisam como uma carência da formação continuada de professores, visto que ainda é um campo pouco explorado e trabalhado nas formações continuadas, quando se trata da Libras e do sujeito surdo. As formações continuadas são oferecidas para os professores, porém não abordam o público da educação inclusiva e quando abordam é generalista e com pouca duração. Sem referência e a quem recorrer os profissionais da educação partem dos conhecimentos básicos adquiridos unicamente em sua formação inicial, o que são insuficientes, necessitando uma progressão o que não acontece, na maioria das vezes.

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos situações em que os docentes conduzem o ensino e as suas atividades educativas, sem realmente perceber esse aluno em sua totalidade, e não é de forma intencional; uma vez que estes se orientam a partir dos recursos didáticos disponíveis na escola e sua prática pedagógica. Por isso, é de suma importância pensar na formação continuada como meio indispensável ao fazer docente, pois, é através do processo formativo que se tem mais subsídios para sua prática docente (BATISTA; BARBOSA, 2016).

Ao abordar se considera a escola realmente inclusiva. Açucena, Jasmim e Tulipa afirmaram que sim, apenas Gardênia expressou um entendimento um tanto quanto emblemático, visto que ficou um tempo em silêncio; e, no fim, suas palavras foram *“a escola recebe os alunos, né?”*

Já Jasmim *“a gente não exclui as crianças especiais, a gente tenta juntar e colaborar, jogar os conteúdos junto com os outros colegas”* e para Tulipa *“nós incluimos todos em nossa escola”*. Sobre isso, Açucena discorre que:

Considero inclusiva e me considero uma professora totalmente inclusiva porque tenho um aluno especial na sala; e, eu o incluo em todas as habilidades que trabalho na sala. Porém, algumas ele não tem condições de acompanhar, mas nem por isso, ele fica fora. Ele participa de tudo porque nós fazemos questão de incluir ele.

Mediante a esses depoimentos, percebe-se que as professoras ainda associam a inserção de um aluno com deficiência na escola regular, com os demais alunos como um processo inclusivo. A inclusão vai além de estar na sala regular, tem haver em adequar-se às necessidades e peculiaridades do aluno, propiciando

condição de aprendizagem, de desenvolvimento humano, social e político. Enquanto, a integração possibilita sua inserção parcial, mas não modifica a forma como se organiza, em que o aluno se adapta à escola (MANTOAN, 2003). De acordo com Gonçalves e Festa (2013, p. 11):

[...] supõe-se que a inclusão de alunos Surdos carece de um ambiente apropriado, com recursos visuais e professores preparados para o desenvolvimento de aulas com base em metodologias que atendam todos os alunos em suas peculiaridades educacionais, como prevê o Decreto 5626/2005.

Por tudo isso, a inclusão provoca a reestruturação e ressignificação do papel da escola, cuja intencionalidade é propiciar e viabilizar condições adequadas para todos os alunos, independentemente de suas deficiências ou não (MANTOAN, 2003). A inclusão requer transformações profundas e não superficiais, em sua organização e na proposta curricular. Quando se propõe incluir, propõe garantir uma educação de qualidade para todos que respeitem e aceite as diferenças (SILVA; SENA, 2015).

Se acha importante incluir o debate sobre a inclusão de alunos surdos no âmbito da Educação Básica. Todas as professoras afirmaram que sim, visto que a inclusão deste aluno, é ainda um desafio. Ressaltam a importância de pensar na formação continuada dos professores na área de Libras. Sobre isso, Tulipa explica que *“oferecem uma formação de forma geral, mas uma formação só, para aquela área ali, a gente não tem”*.

É importante notar que, neste caso, as professoras fazem uma relação com a capacitação dos profissionais da Educação Básica, isto é, repensar nas condições reais dos professores da escola regular. Fala-se, tanto das responsabilidades dos professores frente às escolas inclusivas, mas esquecem que em muitos casos, professores não têm oportunidade de formação continuada e nem apoio especializado, desenvolvendo o trabalho pedagógico conforme suas condições e possibilidades. Existe a falta de investimentos em cursos e capacitação para os educadores por parte do governo, como também de recursos pedagógicos e humanos, que tem sido insuficiente, dificultando a construção de um ambiente escolar realmente inclusivo (BATISTA; BARBOSA, 2016).

De fato, o sucesso na escolarização de surdos, está intrínseco com a formação do professor, no entanto, não só envolve a qualificação, mas também espaço adequado, disponibilização de materiais apropriados e remuneração adequada. Para Ferreira, Almeida e Nascimento (2019), é importante garantir o convívio, acesso a um mesmo currículo e altas expectativas acerca deste aluno, a mudança começa frente às atitudes tomadas. Não é apenas a formação que precisa ser revista, mas também o sistema educacional necessita reformular em questões de currículos e condições didático-pedagógicas, a fim de acolher e promover a participação efetiva e não uma inclusão precarizada. Assim, “[...] *Deve reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança*” (SILVA; SENA, 2015, p. 127).

Portanto, promover a formação de professores, resultaria em novas perspectivas educacionais para os educandos surdos, sendo fundamental para o trabalho docente. Ferreira, Almeida e Nascimento (2019, p. 61), ao falar sobre essa perspectiva afirma que “[...] *no que tange a formação de professor fica apenas no discurso, é um engajamento cultural enganador*”. Nesse sentido, a reivindicação é necessária ao pensar na construção de novos olhares para a formação e novas ações educativas inclusivas na escola regular (BATISTA, BARBOSA, 2016). Açucena relata, a seguir, uma perspectiva de amenizar situações que tende a assoberbar e culpabilizar a professora:

Eu ouvi frases aqui na escola do tipo: o professor tem que dar conta, não é verdade o professor não tem que dar conta sozinho; porque o fazer pedagógico da sala de aula é do professor, mas o processo envolve muitos outros profissionais. Então, só um professor sozinho não dar conta de nada, ele dará conta da parcela pedagógica que lhe é atribuída, que exista uma responsabilidade legal, por isso, ele precisa dar conta. Agora, o processo que precisa dar conta é o conjunto de profissionais; e, isso envolve muito mais do que o professor, né. O professor sozinho não é um conjunto.

Tal relato só vem confirmando o que Galetto, Prates, Rohrich e Festa (2016, p. 2) enfatizam ao tratar da inclusão escolar de educandos surdos, que é preciso “[...] apresentar meios e recursos adequados além de oferecer apoio àqueles que encontram barreiras em sua aprendizagem”. Assim, é uma ação que envolve toda a equipe pedagógica, agindo em um trabalho unificado para suscitar a efetiva inclusão e a aprendizagem deste aluno e não apenas ficar no discurso legal.

Agora, quando situamos a dimensão preocupacional dos professores e suas fases de carreira, verificamos que as professoras do estudo, ocupam as fases de 3º, 4º e 5º de ciclos de ensino. Em que os seus posicionamentos, atitudes e comportamentos mudam em relação a sua idade, na qual as relações entre professor e aluno toma outros contornos, ou seja, as preocupações dos professores sofrem duras mudanças, e começam a centrar sobre si mesmo e suas tarefas (ALVES, 2001).

Segundo Alves (2001), a partir do 3º ciclo os professores estão em estabilidade na carreira, na qual sua preocupação sobre alunos e suas necessidades curriculares são regidas por uma rotina auto estabelecida e conseqüentemente a resistência à mudança. Embora nesse ciclo seja considerado o auge da carreira docente, uma vez que os professores são experientes, autoconfiantes e se esforçam para se adaptar, porém, a docência passa para o segundo plano, isto, porque as prioridades começam a centrar na família, seu papel como mulher e mãe ou até a questão salarial começam a pesar em suas decisões.

Enquanto, a 4º ciclo se caracteriza como o período em que os professores assumem a defesa de padrões e tradição da escola, esse é o ciclo em que tais profissionais almejam posições de autoridade, sendo que este estando na maturidade tem-se, uma elevada moral na instituição pela qual rege a docência por anos.

No 5º ciclo estão os professores que se preparam para a aposentadoria, ainda com moral elevado, no entanto, sem entusiasmo e energia pela profissão. É o momento em que tais profissionais assumem atitudes liberais em sala de aula, em questões de disciplina e atitudes dos alunos, tratando-o como sem importância (ALVES, 2001).

Dessa forma, a 3º fase inicia-se, o período de acomodação e manutenção de um status, em que as relações entre professor e aluno começam a ser problemáticas, com relações mais formais e defensivas as mudanças. O professor tem uma relação mais parental. Há presença de comentários negativos aos padrões, atitudes e comportamentos dos alunos. A 4º e 5º fase do conservadorismo e lamentações em relação ao aluno, a política pública e educacional. Além de não

enxergarem as mudanças como melhoria no sistema e não há a busca por investimento profissional (ALVES, 2001).



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho permitiu reflexões sobre as condições reais da inclusão de educando surdo na Educação Básica, tendo em vista; a organização do ensino, a prática pedagógica e educativa dos profissionais da educação quanto suas percepções acerca da educação inclusiva e a formação. Na qual verificou-se, que a escola garante sua inserção no sistema de ensino regular, conforme previsto na Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, após incluída a Lei nº 12.796 de 2013, mas não em relação à qualidade do ensino ofertado, seja em suas adequações ao conteúdo/mediação trabalhado em sala, pois como foi explicitado por algumas das professoras, sua formação é insuficiente para suprir as necessidades educacionais (BRASIL, 1996).

Além disso, a ausência de recursos e materiais específicos dificulta o trabalho pedagógico do docente, uma vez que este profissional pode ficar limitado apenas no uso do livro didático, quadro ou recorte e colagem. Dessa forma, esse estudo expõe que o atendimento ao alunado surdo ainda é precário, no que condiz a forma como é tratado as diferenças e como se compreende a educação inclusiva, pois ter acesso ao mesmo conteúdo e ser inserido em sala de aula não significa inclusão ou muito menos respeitar as diferenças, isto porque as ações educativas precisam ser reformuladas conforme as potencialidades e particularidades do aluno, e não o aluno que deve se adequar e adaptar aos padrões definidos pelo sistema de ensino que são adotados para os alunos ouvintes.

Outro aspecto é a ausência de formação continuada permanente dos profissionais presentes na escola sobre a temática, a fim de possibilitar trocas de conhecimentos; o que não vem ocorrendo e quando ocorre não inclui o manejo de educar um educando surdo. As formações continuadas que porventura ocorrem abordam de forma geral e generalizada o público dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A contratação de recursos humanos qualificados encontra-se fragilizados, bem como, as limitações no que tange o relacionamento entre o professor – aluno, uma vez que, os envolvidos na instituição de ensino não estão aptos/preparados

para o uso efetivo e ativo da Língua Brasileira de Sinais, de modo a assegurar o desenvolvimento pessoal e social do estudante surdo.

A realidade é que a instituição da rede municipal de Tacima - PB (zona rural), interpretada como inclusiva, é na verdade uma escola que integra o educando surdo, visto que não se percebe mudanças significativas nas propostas pedagógicas e em suas estratégias, que sejam capazes de atender as diferenças que apresenta o aluno surdo. As aulas são particularmente centradas na clientela ouvinte e relegam ao aluno surdo atividades teóricas que exige apenas sua escrita e não sua participação como os demais alunos.

O fato é que se pode verificar que não há um sistema de colaboração ou parceria ativa entre a instituição especializada e a escola regular, ou com os profissionais da educação especial do AEE. Sem apoio as situações de sala de aula ficam restritas a um profissional que não se sente seguro ou capaz de realizar seu trabalho pedagógico de forma competente, trazendo soluções paliativas de ensino que apenas o aluno reproduz sem ter um mínimo de reflexão sobre o que está sendo ensinado. Por tudo isso, Mantoan (2003), reconhece a incapacidade da escola regular para atuar com as diferenças, uma vez que a inclusão exige novos moldes de conceber a educação e sobretudo de reestruturar todo um sistema de ensino; e, propiciar formação para que os professores atualizem suas práticas.

Apesar de todo o desafio e dificuldade vivenciadas pelas professoras em sala de aula, vemos que elas tentam propiciar ao aluno surdo um ambiente acolhedor que desenvolva suas competências; embora suas estratégias não sejam condizentes com sua peculiaridade, forma de aprender e se comunicar. Porém, ciente sobre sua prática pedagógica reconhecem suas limitações no processo educativo do educando surdo, bem como suas ações pedagógicas não são suficientes. Acredito que os primeiros passos foram dados, ao reconhecer suas deficiências enquanto professora, da necessidade de atualização e de efetivar um trabalho participativo-colaborativo com profissionais da educação especial, em favor de uma educação mais inclusiva, mais democrática. Partindo, “[...] do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada” (MANTOAN, 2003, p. 32).

Todavia, cabe repensar nas alegações e responsabilidades que foram levantadas pelas professoras para a ineficiência na escolarização de "V", isto, porque parece-me que cada uma tenta minimizar de certa forma sua responsabilidade nesse processo. Seja culpabilizando o sistema educacional como um todo, o comportamento agressivo do aluno, a presença de profissionais não qualificados como o cuidador e também do intérprete de Libras em sala de aula, falta de recursos pedagógicos inclusivos e a ausência de formação continuada. Pode parecer que estou fazendo juízo de valor, mas o que quero é ressaltar que as mudanças só irão acontecer quando houver comprometimento e responsabilidade com o processo pedagógico e nos indagarmos: o que estou fazendo para mudar esta situação? Busquei por mim mesma atualizar minha formação e minha prática pedagógica?

Infelizmente, como todo processo de mudanças ao longo da história, as transformações não vieram sem lutas ou engajamentos dos mais afetados neste processo. Logo, reconhecer que precisa mudar e não buscar meios para seus fins, pouco contribui e nada muda. Sei que não é uma tarefa fácil e muito menos algo que será visto com bons olhos, para um sistema que há séculos se acomodou a oferecer uma educação que inclui e exclui ao mesmo tempo. Sei também, que o medo e a represália acompanham nossa carreira. Contudo, é por meio de posicionamentos, tomadas de atitudes e a soma de forças que os direitos garantidos em leis serão realmente efetivados na prática. Nesse ínterim, acredito que as transformações começam de baixo para cima, só quem sente e passa na pele, é capaz de entender os desafios e as dificuldades do cotidiano escolar.

Caminhos foram construídos e percorridos na inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, o que foi sem dúvida uma conquista para o povo surdo, visto que passam reconhecer sua legitimidade como ser social, ao abordar aspectos históricos, culturais, linguísticos, sociais e educacionais de uma minoria, que interage no mundo por uma língua própria, a Língua de Sinais (BRASIL, 2005; ZYCH, 2008).

Contudo, como bem destacado por Leone e Leite (2011), a formação inicial é uma parte introdutória ao exercício da docência, sendo o “[...] período que se começa a delinear um modo particular e pessoal de ser professor que poderá

acompanhar o iniciante ao longo de toda a sua trajetória na carreira docente” (LEONE; LEITE, p. 240). Na qual, não é possível formar um profissional completo, isto porque a formação não se encerra na formação inicial, devendo, portanto, progredir conforme sua carreira e a necessidade do próprio professor.

Assim, ao refletir em que fase estão as professoras no processo formativo podemos incluir na fase da formação contínua “[...] a fase de **formação permanente**, que incluiria todas as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu constante desenvolvimento profissional ”(LEONE; LEITE, 2011, p. 238, grifo nosso).

O estudo permitiu ainda constatar que embora o aluno V progrida no sentido da seriação, este não avançou em níveis de proficiência e competência em aspectos de escrita e leitura, estando ainda em processo de alfabetização e letramento.

Por fim, o estudo demonstrou as fragilidades em relação às experiências e práticas das professoras, bem como as falhas no sistema educacional. Mesmo com o Decreto 5.626/2005 e outros dispositivos legais que garantem um ensino de qualidade, ao versarem sobre determinações e obrigações que a escola regular deve garantir ao estudante surdo.

Porém, o que se tem observado é ausência de aspectos importantes para o sucesso na educação de surdos, entre eles o profissional intérprete de Libras ou instrutor, profissionais capacitados em Libras e a promoção de formação continuada de forma obrigatória para as professoras em exercício. Além, da presença de salas especiais na unidade de ensino como meio de auxiliar a criança e a professora no processo de ensino e aprendizagem. Permitindo assim, que este se desenvolva todas suas potencialidades e capacidades em sala de aula regular, com o complemento do AEE em contraturno (BRASIL, 2005; ZYCH, 2008; CASSIANO, 2017).

A partir deste estudo espero que novas pesquisas possam ser realizadas acerca do educando surdo e seu sucesso em regiões de poucas perspectivas de transformações de vida pela educação, e que possam evidenciar o impacto e influência dos professores nesses espaços; capazes de modificar a vida de um aluno trazendo esperança e realizando sonhos. Embora, ainda seja uma realidade

distante para alguns alunos de escolas do campo, espero realmente que todos tenham oportunidades de chegar até a Universidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Francisco Cordeiro. **A dimensão preocupacional dos professores**. Bragança: Instituto Politécnico. (Série Estudos; 57). ISBN 972-745-061-X. 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/210> Acesso em 18 mar.. 2022.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA-Educação e contemporaneidade**, Salvador, V.22, n.40, 2013.
- ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, 2013.
- BATISTA, Aline Cleide; BARBOSA, Glauciara Pereira. **A formação de professores para o ensino de alunos surdos: algumas reflexões e apostas**. Campina Grande, 2016.
- BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 9 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF Presidência da República, [2021]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 26 março 2022.
- BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei n. 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 dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: Educação Inclusiva**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- CASSIANO, Paulo Victor. O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. **Revista virtual de cultura surda**, v. 21, n.1, 2017.

CARDOSO, Israel Gonçalves. Conhecendo, analisando e identificando a terminologia que melhor representa a classe que não escuta. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 32, 2021.

CERQUEIRA, Larissa Mota; SALVADORI; Juliana Cristina. Escolarização e Educação Inclusiva de/com surdos: os entrelaçados do cotidiano escolar. **REDE–Revista Diálogos em Educação ISSN 2675-5742**, v. 1, n. 1, 2020.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Contribuições da formação docente à educação inclusiva: demandas contemporâneas. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n.1, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: *Wak Editora*, 2016.

DE OLIVEIRA DUBOC, Maria José. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Educação Especial**, n. 26, 2005.

FRANCO, Liliane Repinoski. **Cartografia das potências e das potencialidades em educação especial: um diálogo entre as políticas e as práticas**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 29 edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Claudio Roney P. ; ALMEIDA, Marcony Márcio Silva; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. Libras e Língua Portuguesa: o aluno surdo e as práticas educativas com base no Decreto 5.526/2005. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 10, n. 28, 2019.

FERREIRA, Lucimar Gracia. Adequações pedagógicas: uma releitura reflexiva das práticas docentes para alunos surdos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v.1, n.2, 2020.

FORGADELL, Elizete Pinto Cruz; MOLINA, Adão Aparecido. Escola regular inclusiva e escola bilíngue para surdos: contribuições da disciplina de LIBRAS na formação do futuro professor. **Ideação**, v.18, n. 1, 2016.

GALETTO, Anielly Aparecida Kops Galetto; PRATES, Bárbara Skalski Bilek; ROHRICH; Karla Stachera; FESTA, Priscila Soares Vidal. A Inclusão de educando Surdos no espaço escolar: Um estudo de caso. **Ensaio Pedagógicos-Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, v.16, n.11, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Altas, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Toldo Silveira. **Métodos de pesquisa**. Curso de Graduação Tecnológico. Universidade Alerta do Brasil -

UAB/UFRGS. Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vital. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaio Pedagógico-Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, v. 6, 2013.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexi Editoria - Summes Editorial. 2007.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 03, n. 06, 2011.

MACHADO, Nilson José. Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio. **ARAÚJO, UF (Org.)**, São Paulo: Moderna, 2001.

MATOS, Claudiana Alixandre. Classes multisseriadas: Estratégias pedagógicas, desenvolvidas por professores em escolas rurais. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras**, 2010.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (ORG). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, Carlos Alberto. Indivíduo e massa: uma cilada no discurso da identidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

MORI, SANDER. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá**, v.2, 2015.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, 2018.

OLIVEIRA, Ronaldo Gonçalves; FERREIRA, Francisco Romão e; PRADO, Shirley Donizete; KRAEMER, Fabiana Bom; SEIXAS, Cristiane Marques . **E seu nome é Jonas: cinema, surdez e comensalidade**. In: PRADO, SD., et al. orgs. **Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede. [online]**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series, vol. 5. ISBN: 978-85-7511-456-8. Available from: doi: 10.7476/9788575114568. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/37nz2/epub/prado-9788575114568.epub>. E-book.

OLIVEIRA, Gécica Coelho do Nascimento; COSTA, Sandra Maria Leite; ALENCAR, Ester Coelho de. Formar para incluir: reflexões sobre formação continuada para



melhoria no processo de inclusão do aluno surdo. **Revista de Extensão da URCA**, v. 2, n.1, 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: teoria e pesquisa**, V. 19, n. 2, 2003.

PREATO, Dâneli de Oliveira; SILVA, Romário Santos; SCHMITT, Vanize Adriana; DRUZIAN, Queila Barbosa Alves; SOARES, Roseli Maria de Jesus. Inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. **Brazilian. Journal of Develop**. Curitiba, v. 6, n. 9, 2020.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista. [online]**, n. 33, 2009.

RIZZO, Jakellinny; BENITES, Karla. Inclusão escolar do aluno surdo. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 7, n. 9, 2019.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus, Feira de Santana**, v. 1, n. 31, 2004.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. **Olhar de Professor**, v. 7, n. 2, 2009.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

SANTOS, Maria do Carmo dos. **A escola, o professor e o aluno com deficiência auditiva (a prática pedagógica e as bases legais para educação inclusiva)**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, Guarabira - PB, 2014.

SANTOS, Carlos Átila Lima dos; BARROS, Gracy Kelly Amaral; LOPES, Ligiane de Castro. Professores ouvintes e suas representações: uma imagem do aluno surdo. **Transversal-Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n. 7, 2018.

SASSAKI, Romeu KAZUMI. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, 2003.

DA SILVA, Maria Rita Paula; SENA, Terezinha de Jesus Martins de. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. **Protestantismo em Revista**, v. 37, 2015.

SILVA, Renata Borges da; PIMENTA, Fernanda de Cássia Rodrigues. **A política de acesso do aluno surdo no ensino brasileiro e seus impactos na formação docente**. 2016

<https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/29-Renata-Borges-da-Silva-et-a-I-Poli-tica-de-Acesso-ao-Ensino-Superior.pdf>.

SILVA, Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores:** um caminho para a integração escolar. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos:** Vestígios Culturais não Registrados na História, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** (Livro eletrônico)/ Campinas, SP: Autores Associados, 2015. *E-book*.

VILARONGA, Carla Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista brasileira Estudos pedagógicos.** Brasília, v. 95, n. 239, 2014.

VIEIRA, Camila da Costa. **Desafios para a inclusão do aluno surdo no ensino regular.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, Catolé do Rocha - PB, 2017.

ZYCH, Anizia Costa. Os aportes da educação de surdos, decorrentes do decreto federal nº 5626/05. **ANALECTA**, v. 9, n. 2, 2008.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa para o Trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado **“FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO?”**, está sendo desenvolvida por Rafaela Socorro da Silva, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Ma. Elizangela Dias Santiago, e tem por objetivo compreender as implicações entre a formação docente e a prática educativa no atendimento do alunado surdo na rede regular de ensino.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (quando for o caso).

Diante da crise Sanitária Mundial causada pelo novo Coronavírus, que já ceifou centenas de milhares de vidas ao redor do mundo, priorizamos o bem estar da colaboradora e da pesquisadora, dessa forma, a aplicação do questionário seguirá as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), respeitando os requisitos de distanciamento social e fazendo uso de meios eletrônicos disponíveis para nossa comunicação.

Solicitamos a sua colaboração para responder um questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da

pesquisa.

---

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Endereço da Pesquisadora Responsável:

Rafaela Socorro da Silva

Tacima - PB. CEP: 58240-000

Contatos: (84) 994186458

E-mail: [rafaela.socorro@aluno.uepb.edu.br](mailto:rafaela.socorro@aluno.uepb.edu.br)

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

### FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO?

pesquisadora: *Rafaela Socorro da Silva* (E-mail: [rafaela.socorro@aluno.uepb.edu.br](mailto:rafaela.socorro@aluno.uepb.edu.br))

1. Solicitamos sua colaboração, respondendo a esse questionário de uma pesquisa de Conclusão de Curso, sobre Formação docente e as Práticas Educativas: inclusão ou integração do aluno surdo na rede regular de ensino?, Essa pesquisa está sendo desenvolvida pela graduanda Rafaela Socorro da Silva, sob a orientação da Professora Elizangela Dias Santiago, no âmbito do curso de Pedagogia da UEPB (Campus III). Você aceita LIVREMENTE, participar dessa pesquisa? \*

Sim ( ) Não ( )

#### 1. Perfil do(a) professor(a):

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Instituição e ano em que se formou: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em sala de aula: \_\_\_\_\_

Ano/série em que atua: \_\_\_\_\_

Local de atuação: ( ) rede pública ( ) rede privada

1. Você atua ou já atuou com crianças/alunos com deficiência? Em qual contexto? E, qual era a deficiência?

2. Como professor(a) você se sente preparado(a) para atuar com alunado surdo?
3. Durante sua formação inicial houve alguma discussão sobre as questões de educação especial? Em caso afirmativo, de que forma(s) isso se deu?
4. Você acha que sua Formação Inicial dá condições para uma atuação qualificada com o aluno Surdo em sala de aula?
5. O que você sugere, em termos de Formação, para melhor preparar os educadores (as) para atuar com alunos surdos?
6. Quais os desafios você vem enfrentando ao administrar suas aulas, levando em consideração a educação inclusiva?
7. Como você desenvolve suas aulas (metodologia de ensino)?
8. Como são suas atividades pedagógicas?
9. Você acha necessário ter uma formação continuada?
10. Você já participou de algum curso de formação continuada acerca desta temática? Se sim, qual a relevância dessa formação para a sua prática pedagógica?
11. Na sua opinião, é importante incluir o debate sobre a inclusão de alunos surdos no âmbito da Educação Básica? Justifique sua resposta.
12. Você considera sua escola inclusiva? Justifique sua resposta.