

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

**CLEDISON DOS SANTOS ROCHA
ETACIMARA CRISCIA CARVALHO DA SILVA**

**INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS
DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO-AP**

Mazagão-AP

2021

**CLEDISON DOS SANTOS ROCHA
ETACIMARA CRISCIA CARVALHO DA SILVA**

**INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS
DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO-AP**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia, da Universidade Federal do Amapá, *Campus Mazagão*, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado.

Orientadora:

Profa. Ma. Santana de Jesus Miranda Melo

Mazagão-AP

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Mazagão da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Raildo de Sousa Machado, CRB2/1501

R672i Rocha, Cledison dos Santos
Inclusão do deficiente auditivo nas escolas urbanas e rurais do Município de Mazagão-AP / Cledison dos Santos Rocha, Etaciamara Criscia Carvalho da Silva. – 2021.
1 recurso eletrônico. 54 folhas : ilustradas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia) – Campus de Mazagão, Universidade Federal do Amapá, Mazagão, 2021.

Orientadora: Professora Mestre Santana de Jesus Miranda Melo.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

Inclui referências e apêndices.

1. Educação inclusiva – Mazagão – Amapá – Brasil. 2. Surdos – educação – Mazagão – Amapá – Brasil. I. Silva, Etaciamara Criscia Carvalho da. II. Melo, Santana de Jesus Miranda, orientadora. III. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 22. edição, 371.9

ROCHA, Cledison dos Santos; SILVA, Etaciamara Criscia Carvalho da. **Inclusão do deficiente auditivo nas escolas urbanas e rurais do Município de Mazagão-AP**. Orientadora: Santana de Jesus Miranda Melo. 2021. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias e Biologia) – Campus de Mazagão, Universidade Federal do Amapá, Mazagão, 2021.

**CLEDISON DOS SANTOS ROCHA
ETACIMARA CRISCIA CARVALHO DA SILVA**

**INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS
DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO-AP**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia, da Universidade Federal do Amapá, *Campus Mazagão*, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2021.



Profa. Dra. Débora Mate Mendes
(Examinadora)
Universidade Federal do Amapá
Campus Mazagão



Prof. Esp. Diórlando dos Santos Braga
(Examinador)
UNIASSELVI



Profa. Ma. Santana de Jesus Miranda Melo
(Orientadora)
Universidade Federal do Amapá

Mazagão-AP

2021

Às nossas famílias, que sempre estiveram ao nosso lado, nos motivando para a realização desse sonho.

Dedicamos

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, pela saúde, determinação e força de vontade que nos motivaram a estudar sem desistir nos momentos mais difíceis.

A orientadora prof. Ma. Santana de Jesus Miranda Melo, que contribuiu significativamente com conhecimentos para a formação e conclusão do nosso trabalho.

Aos professores do *Campus* Mazagão, do Curso de licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias e Biologia.

Aos nossos amigos e colegas do dia-a-dia, pela convivência, amizade e cumplicidade durante os anos de estudo.

Em especial aos familiares do graduando Cledison dos Santos Rocha. Meus agradecimentos é uma mistura de sentimentos, pois sei o quanto fui um pai ausente nesses anos de vida acadêmica, mas, mesmo assim meus três filhos: Matheus, Ana Clara e Clarissa me compreenderam de maneira honrosa tal sacrifício. Aos meus pais Valdomiro e Marivanda por terem me instruído e por serem exemplos em minha vida. Agradeço de forma especial a minha esposa, companheira de estudo e principalmente de sonhos Leide Milena, que durante esses anos foi um grande exemplo de perseverança e força.

E aos familiares da graduanda Etacimara Criscia. Ao meu pai Edinaldo Dias da Silva que sempre batalhou pela minha criação e pelas dificuldades que enfrentou para que eu pudesse estudar, minha mãe Marlene Morais de Carvalho que é minha fonte de motivação pelo qual eu tenho forças para prosseguir perseverante nesta caminhada. Aos meus irmãos (as) Edson, Erik, Etacyara, Etacyane e Etaciele por toda ajuda e incentivo. Ao meu esposo Valdenilson pelo amor, dedicação e incentivo.

“É preciso amor
pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir”

Almir Sater e Renato Teixeira (1990)

RESUMO

O tema da educação inclusiva tem despertado no meio educacional, preocupações e entusiasmos, preocupações devido as dificuldades acerca do que engloba a inclusão e entusiasmos visto que algumas conquistas já foram alcançadas. A educação para todos implica, portanto, um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserida. O presente trabalho teve como objetivo pesquisar como está ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência auditiva em duas escolas do município de Mazagão-AP. A pesquisa foi realizada nas escolas estaduais Dom Pedro I e Fagundes Varela, participaram da pesquisa 26 professores e 3 coordenadores. A pesquisa de campo teve uma abordagem qualitativa, com método indutivo, sendo recurso utilizado a aplicação de questionário contendo perguntas abertas e fechadas. Os dados foram categorizados e analisados através da sintetização das respostas e leitura detalhada de todo o material transcrito para identificação de categorias de análise, conforme Bardin (1977). Na percepção dos docentes e coordenadores os ensinamentos inclusivos implantados nas instituições são considerados regulares, e os desafios encontrados listam-se como: falta de formação continuada, ausência da família e a ausência de um intérprete na prática em sala de aula.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Desafios.

ABSTRACT

The theme of inclusive education has raised concerns in the educational environment, concerns and enthusiasms, concerns due to the difficulties about what encompasses inclusion and enthusiasms since some achievements have already been achieved. Education for all, therefore, implies an educational system that recognizes, respects and responds, with pedagogical efficiency, to each student who is part of it. This study aimed to research how the inclusion of students with hearing impairment is occurring in two schools in the city of Mazagão-AP. The survey was conducted at Dom Pedro I and Fagundes Varela state schools, 26 teachers and 3 coordinators participated in the survey. The field research had a qualitative approach, with an inductive method, with the use of a questionnaire containing open and closed questions. The data were categorized and analyzed through the synthesis of responses and detailed reading of all the transcribed material to identify categories of analysis, according to Bardin (1977). In the perception of teachers and coordinators, inclusive teaching implanted in institutions is considered regular, and the challenges encountered are listed as: lack of continuing education, absence of family and the absence of an interpreter in practice in the classroom.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Challenges.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do município de Mazagão, estado do Amapá.....	31
Gráfico 1 – Como você avalia o ensino inclusivo na instituição	35
Gráfico 2 – Está presente na escola alunos com deficiência auditiva	36
Gráfico 3 – Você trabalha com alunos com deficiência auditiva	37
Gráfico 4 – Sua formação pedagógica é contemplada com formação específica para o trabalho com alunos cm deficiência auditiva.....	38
Gráfico 5 – A escola que você está inserida contempla os docentes com cursos de formação continua para o trabalho com alunos as) deficientes auditivos.....	40
Gráfico-6 – Como você considera a implementação do ensino inclusivo nesta escola?.....	43
Gráfico 7 – Como você avalia o ensino inclusivo, atualmente nesta instituição?	44
Gráfico 8 – A escola trabalha projetos inclusivos específicos na área do ensino da educação especial?.....	45
Gráfico 9 – Temos discentes matriculados na escola com deficiência auditiva?	46
Gráfico 10 – Os docentes são contemplados com cursos de formação contínua para o trabalho com alunos surdos?.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Qual o maior desafio que precisamos almejar para um ensino inclusivo no contexto escolar, sobretudo, para os alunos (as) com deficiência auditiva?.....	41
Tabela 2 – Qual o maior desafio que precisamos superar para um ensino inclusivo no contexto escolar sobretudo, para os alunos (as) com deficiência auditiva?.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAS	Centro de Atendimento aos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SEEC	Secretaria de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	OBJETIVOS.....	14
2.1	GERAL.....	14
2.2	ESPECÍFICOS.....	14
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	15
3.1	INCLUSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	15
3.2	A INCLUSÃO DO SURDO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	17
3.3	EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	20
3.4	A LIBRAS COMO LINGUAGEM DO ALUNO SURDO.....	24
3.5	O PROFISSIONAL DE LIBRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	26
3.6	FORMAÇÃO DOCENTE E O EDUCANDO SURDO.....	28
4	METODOLOGIA.....	31
4.1	LÓCUS DA PESQUISA.....	31
4.2	PARTICIPANTES.....	31
4.3	TIPO DE PESQUISA E MÉTODO.....	32
4.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	32
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
5.1	A VISÃO DOCENTE FRENTE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO CAMPO ESCOLAR.....	34
5.2	A VISÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO FRENTE O EDUCANDO SURDO.....	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
	REFERÊNCIAS.....	52
	APÊNDICES.....	60

1 INTRODUÇÃO

O tema da educação inclusiva tem despertado no meio educacional, angústias e entusiasmos. A mudança de um sistema educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, inclusive às dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação, tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana de ensino (SILVA; ARANHA, 2005).

O ambiente escolar brasileiro não se apresenta de maneira homogênea, existem grandes diversidades daqueles que frequentam os estabelecimentos de ensino. Toda essa heterogeneidade contribui para o enriquecimento do saber, devido à troca de saberes e experiências do sujeito. Para Silva e Aranha (2005), conhecer as características, necessidades e habilidades de alunos com necessidades educacionais especiais poderão influenciar positivamente, para que as pessoas tenham atitudes favoráveis em relação à inclusão.

Os seres humanos, por natureza, são diferentes uns dos outros. A diferença contida na pessoa com deficiência expressa a diversidade da natureza e condição humana, no entanto, na sociedade mostra-se uma limitada tolerância em relação a essas diferenças, tornando os diferentes em algo que deve ser evitado. Evidenciam a diferença entre o inteiro e o fragmentado, o perfeito e o imperfeito e está carregada de estigmas e valores preconceituosos, colocando-os às margens da sociedade (PACHECO; ALVES, 2007, p. 247).

Na antiguidade, listam-se inúmeros relatos de crueldade atribuídas as pessoas que nasciam deficientes, não faltava preconceito, discriminação e desprezo da sociedade dos “normais” para as pessoas com deficiência, vistas como aberrações ou castigos dos deuses (MORI; SANDER, 2015).

Segundo Mantoan (2003), a política da inclusão objetiva a educação para todos de forma democrática. A educação para todos implica, portanto, um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserida. As crianças devem aprender juntas, onde isso for possível, não importando quais as dificuldades ou diferenças elas possam ter (DINIZ; RAHME, 2004; DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2010).

A Constituição Federal de 1988 no Art.205 garante o direito à educação a todos. A partir deste marco, nosso país iniciou sua prática democrática em todos os âmbitos, níveis e situações da sociedade, respeitando os direitos de todos, e isso inclui as pessoas com deficiência, suas necessidades de acessibilidade e inclusão educacional e social.

De acordo com Oliveira, Melo e Benite (2012), o deficiente auditivo possui graus de surdez diferentes, classificadas em: leve, severa e profunda. O aluno surdo para se desenvolver necessita então de professores altamente participativos e motivados para aprender e tornar fluente a linguagem. Só assim, ou seja, respeitando e considerando às suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva inclusão e participação do aluno surdo no meio social (POKER, 2011).

A maioria das escolas não está preparada para receber um aluno com necessidades educacionais especiais. As barreiras arquitetônicas, o despreparo dos professores, a falta de uma equipe de apoio com profissionais especializados e a resistência dos educadores em modificar as suas práticas são evidentes nesse processo e dificultam ainda mais a acolhida a esses indivíduos (SENO, 2009).

No Brasil a Lei 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS, estando habilitado a realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010). Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes e do desenvolvimento do professor em sala de aula (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011).

Neste contexto o Amapá não se difere dos demais estados da federação, pelas problemáticas e dificuldades, e mesmo assim a procura por matrícula de alunos com deficiência auditiva cresce a cada dia. No Amapá, houve crescimento de 0,9% no período de 2010 a 2016, passando de 114 para 115 alunos ingressantes. No último período avaliado, de 2015 a 2016, o crescimento foi de 13,9%, passando de 101 para 115. (GALASSO, 2018).

Partindo desses subsídios, torna-se necessário realizar pesquisas relacionadas a educação de surdos no município de Mazagão, visto que este município é caracterizado por um público que possui importantes características históricas para o amapá, visando contribuir para educação inclusiva do município de Mazagão. Nesse contexto a presente pesquisa objetivou pesquisar como está ocorrendo o processo de

inclusão de alunos com deficiência auditiva em duas escolas (urbana e rural) do município de Mazagão-AP? Como objetivos específicos direcionou-se em verificar se há presença de alunos com deficiência auditiva nas escolas; conhecer as políticas públicas desenvolvidas pela escola frente a inserção de alunos com deficiência auditiva, a partir dos olhares pedagógicos e docentes e identificar quais os desafios frente a inclusão do deficiente auditivo, a partir dos olhares pedagógicos e docentes.

O presente texto apresenta no primeiro capítulo um breve apanhado histórico sobre a inclusão do deficiente de maneira geral, acerca do contexto mundial.

No segundo capítulo, traçamos um pouco da história da inclusão dos surdos no contexto nacional, apontando os principais marcos da inclusão de surdos na conjuntura brasileira.

No terceiro capítulo abordaremos como se deu a educação de surdos no contexto escolar, as políticas públicas implantadas para o atendimento destes sujeitos no meio escolar.

No quarto capítulo, traçamos como se organizou a linguagem do surdo frente as dificuldades enfrentadas no decorrer da história.

No quinto capítulo apresenta o papel do profissional de Libras no processo de inclusão do aluno surdo, como ferramenta no ensino em sala de aula.

Finalizamos com o sexto capítulo, apresentando a importância da formação do docente em frente a necessidade do educando surdo, apresentando as políticas que concerne à formação dos professores.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Pesquisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva em duas escolas (urbana e rural) do município de Mazagão-Ap.

2.2 ESPECÍFICOS

- a) Verificar se há presença de alunos com deficiência auditiva nas escolas;
- b) Conhecer as políticas públicas desenvolvidas pela escola frente a inserção de alunos com deficiência auditiva, a partir dos olhares pedagógicos e docentes;
- c) Identificar quais os desafios frente a inclusão do deficiente auditivo, a partir dos olhares pedagógicos e docentes;

3 REVISÃO DE LITERATURA

Na literatura em geral, especificamente no período da antiguidade, são perfilados inúmeros relatos de atrocidades sofridas pelas pessoas que nasciam com alguma deficiência, com base nisso abordaremos no capítulo 1 uma breve incursão histórica sobre a inclusão de pessoas deficientes no contexto mundial.

3.1 INCLUSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS

As informações mais antigas sobre pessoas com alguma deficiência que se tem conhecimento aconteceram na idade média. Neste período aconteceram muitas matanças, perseguições e horrores com pessoas que nasciam com alguma deficiência. Nesta época na Grécia Antiga as pessoas idealizavam o corpo perfeito de um homem e de uma mulher, como perfeitos, saudáveis e fortes, igualando-se ao corpo de deusas e deuses, assim como também a de guerreiros (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013 p.176).

Neste momento da história, havia muito preconceito, discriminação e desprezo da sociedade dos “normais” para as pessoas com deficiência. Enquanto os gregos adoravam a inteligência dos seus líderes e mestres, os romanos idolatravam corpos delineados por músculos expressivos e robustos. Esses povos desvalorizavam as pessoas que não possuíam os atributos superiores de inteligência e corpo “perfeito”. As deformidades eram consideradas como aberrações ou castigos dos deuses (MORI; SANDER, 2015, p. 2).

Neste período ocorria também a amputação de membros, isso se dava por castigos, ou seja, penas severas dadas as pessoas que cometiam crimes considerados graves. Elas não eram mortas pelo fato de mostrar ou de amedrontar o resto da população (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013 p.180).

Nesse contexto segundo Garbe (2012, p. 96) no passado, “a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa”. E essa deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados, que durante anos, eram mantidos em um patamar inferior na sociedade.

A partir do Século XVI começa a haver um deslocamento das práticas de cuidado com pessoas com deficiência, pois é nesse período que a deficiência passa

a ser um problema médico e não somente assistencial (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013 p.179).

Segundo Glat e Fernandes:

[...] Os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT, FERNANDES, 2005, p. 1).

O saber médico sobre a deficiência começa a ser produzido e questionado, pois todo o deficiente poderia ser educado e tinha o direito a essa educação, desta maneira expos que não era mais possível negar a responsabilidade social e política em relação a este grupo de pessoas especiais (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013 p.179).

Neste contexto a sociedade passa a defender que o melhor seria criar organizações separadas onde as pessoas com deficiência pudessem receber melhores atendimentos e com menos gastos sob um olhar médico. Surgem nesta época os famosos manicômios, onde as torturas com essas pessoas que eram internadas eram constantes (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013 p.181).

Com o passar dos anos as instituições foram se especializando, deixando de serem apenas lugares de abrigo e sim um lugar onde o deficiente tivesse a sua devida atenção conforme o seu tipo de deficiência (SANTOS, 2002, p. 29).

Os primeiros movimentos em prol do atendimento a pessoas com deficiência, aconteceram principalmente na Europa, que veio a refletir mudanças e atitudes dos grupos sociais, se concretizando em medidas educacionais. Essas medidas foram se expandindo, sendo primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente a outros países, incluindo o Brasil (BARBOSA, 2016, p. 19).

É interessante quando comparamos a história, em uma mesma época, porém, em dois lugares diferentes. Enquanto no Brasil, a partir de 1500 os portugueses iniciam sua vinda para exploração e colonização, na Europa a educação de surdos está dando seus primeiros passos, que influenciariam mais tarde os demais países em suas práticas educacionais (MORI; SANDER, 2015, p. 3).

Essa inclusão, ou seja, o atendimento as pessoas com deficiência no Brasil se deu somente a partir do Século XIX, por iniciativas oficiais e particulares isolados, por

interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirados por experiências europeias e norte-americanas (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013 p.182).

3.2 A INCLUSÃO DO SURDO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A preocupação com as pessoas com necessidades especiais aqui no Brasil ocorreu somente no final dos anos 50 e início dos anos 60 do Século XX. E assim a história da Educação especial foi se organizando de maneira assistencial, sob uma pesquisa isolada e sob uma pesquisa dividida das deficiências, fato que contribuiu para o isolamento da vida escolar e social das crianças e jovens com deficiências (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013 p.182).

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser um dos componentes de nosso sistema educacional. Essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais" (MANTOAN, 2002).

De acordo com Mantoan:

Podemos, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 em diante – caracterizados pelos movimentos em favor da inclusão escolar (MANTOAN, 2002, p.1).

A Educação Inclusiva no contexto social brasileiro é fruto das políticas inclusivas internacionais (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013 p.182). A proposta foi feita pelo professor surdo francês Ernest. Huet, em 1855, de criar uma escola para surdos no Brasil. Na proposta Huet relatou sua experiência como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges (BRASIL, 2006, p.1)

Em meados do séc. XIX havia mais de cento e cinquenta escolas na Europa e vinte e seis nos Estados Unidos que usavam a língua gestual. A educação de surdos estava em seu período de ouro. Os surdos tinham acesso à educação por meio da sua língua materna. Na Europa e na América cada vez mais alunos surdos completavam a educação básica. Foram lançados então os cursos secundários para surdos em Hartford, Nova Iorque e Paris. Os alunos surdos tiveram pela primeira vez a possibilidade de continuarem os seus estudos, tornando-se muito deles professores de surdos. Em meados

do século dezanove metade dos professores nas escolas americanas e francesas eram surdos (hoje são uma raridade). (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004, p.168).

Por meio das experiências propostas por Huet, o Imperador Pedro II apoiou a iniciativa e destacou o Marquês de Abrantes para acompanhar o processo de criação da primeira escola para surdos no país. Essa decisão foi de extrema importância para a legitimação dos direitos dos surdos no Brasil, antes vistos como pessoas marginalizadas, a partir de então os surdos passavam ser percebidos pela sociedade.

O estabelecimento começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, como Imperial Instituto de Surdos e Mudos, sendo considerada esta data de inauguração até o ano de 1908, a partir deste ano houve uma mudança que se consolidou através do artigo 7º do Decreto nº. 6.892, de 19 de março de 1908, que transferiu a data de fundação para a da promulgação da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857 (BRASIL, 2006, p.1).

Devido ser a única instituição de educação de surdos no território brasileiro, o mesmo recebia alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se uma instituição de referência. Ao passo que teve forte influência francesa, escola fez-se um fator de unificação e disseminação, da língua de sinais francesa, visto que parte dos alunos regressava aos seus Estados de origem por ocasião do término do curso 1857 (BRASIL, 2006, p.1).

Nesse contexto social da década de 1970 em que a população brasileira lutava pela ampliação da escola pública, os grupos sociais que defendiam a inserção das crianças e adolescentes com deficiência engrossam esse movimento e apelam por uma escola pública de ensino regular que integre a todos (OLIVEIRA; MELO; BENITE, 2018, p. 54).

No início da inclusão dos alunos na escola regular, os alunos com deficiência passaram a frequentar um tipo de ensino especial, com o tempo viu-se que este ensino, mais excluía do que incluía; porque a educação especial era destinada apenas aos alunos com as especificidades próprias, estes estudavam em salas separadas das salas dos alunos ditos “normais”. Essa educação era baseada separação dos alunos. Posteriormente, surgiu a integração, que objetivava a aproximação, de algumas crianças, entre o ensino regular e o especial (OLIVEIRA, 2016, p. 16).

Para Mantoan (2006, p.15) essa integração era considerada como uma inserção parcial, devido os serviços educacionais serem segregados, o mesmo destaca que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender (MANTOAN, 2006, p.15)

Contudo a Constituição Federal (1988) tem como princípio fundamental o da igualdade, o que dispõe em seu artigo 5º, que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, p.9).

Este progresso na legislação implementou a garantia do direito das pessoas com deficiência, tratando-as com igualdade.

Devido à necessidade que os Estados proporcionasse que a educação de pessoas com deficiências fosse parte integrante do sistema educacional, em 1994, em Salamanca na Espanha foi proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais a Declaração de Salamanca, a qual reafirmou a obrigação de proporcionar uma educação para todos e reconheceu a necessidade de fornecer uma educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, dentro da rede regular de ensino lei (OLIVEIRA, 2016, p. 29)

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provê em uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A declaração considera que a escola é o ambiente mais apropriado para ampliar táticas que estimulem o convívio social, contribuindo para a aceitação da diversidade e para uma melhor sociedade. Reconheceu também a importância do desenvolvimento de escolas inclusivas, necessitando de uma política de inclusão que proporcione serviços aos alunos tanto da zona rural quanto da zona urbana. Esse documento tornou-se um marco histórico para a educação inclusiva, pois a partir da Declaração de Salamanca as escolas regulares passaram a ter o dever de se tornarem escolas inclusivas, garantindo um direito fundamental a qualquer indivíduo: a educação (OLIVEIRA, 2016, p. 30).

Contudo, para Oliveira (2017, p. 26) tal estrutura se torna insuficiente para suprir as necessidades regionais e nacionais, devendo ser adaptada por meio de intervenções legais e políticas à especificidade local, pois se não nos determos nesta nova visão educacional, não conseguiremos romper com velhos paradigmas e fazer a reviravolta que a inclusão propõe.

Com base nas discussões que assolam a pessoa com deficiência a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 vem reafirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Na educação esse decreto busca ser adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001).

3.3 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Aceitar que os surdos eram capazes de aprender através de procedimento pedagógico, somente foi possível a partir do século XVI, surgindo assim diversos pedagogos dispostos a interagir com surdos, onde obtiveram diferentes resultados através de tais práticas pedagógicas (LACERDA, 1998, p.1).

Segundo Goldfeld (1997, p.27), desde a antiguidade a grande parte da sociedade, não encarava os surdos com bons olhos, sempre ligando essas pessoas a algo negativo. As credências tomavam conta de tais percepções, usando argumentos

como: castigo divino, pessoas enfeitiçadas ou possuídas, o que lhes causavam ser abandonadas e até mesmo sacrificadas.

Quando tratamos de educação de surdos a história deixa claro diversas dificuldades, dentre essas, cabe saber qual a melhor maneira de educá-los e ensiná-los. Durante a trajetória histórica da educação de surdos, muitos pedagogos forma de inseri-los na sociedade ouvinte, temos também aqueles que afirmam que a língua de sinais, que é própria da comunidade surda, como mecanismo de aprendizado educacional. (NASCIMENTO, 2006, p.256).

Para se ter verdadeira compreensão das transformações educacionais dos surdos, precisamos nos aprofundar na história, nas filosofias e nos métodos educacionais criados para os alunos com surdez. Desta forma se permitirá a compreensão da relação existente entre o comprometimento linguístico dessa população, a qualidade das suas interações interpessoais e o seu desenvolvimento cognitivo (POKER, 2011, p.1).

No Brasil a educação das pessoas com surdez teve início em 1857, ao ser fundada a primeira escola especial no Rio de Janeiro por um professor surdo francês, Ernest Huet, com o apoio de D. Pedro II, sendo conhecida hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Se trava então uma longa caminhada de lutas a favor do direito dos surdos (POKER, 2011, p.4).

A implementação desse instituto foi de grande importância para o atendimento de pessoas com surdez, porém, com a abertura desse espaço surgem novas dificuldades, o instituto não atendia a demanda nacional, os números mostraram essa deficiência, pois “em 1872, com uma população de 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 17 surdos” (ALENCAR et al, 2016 apud MAZZOTTA, 1996, p.29).

Segundo Goldfield (1997, p.32), em 1911 mesmo com forte resistência dos alunos o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) assumiu a abordagem oralista. A utilização da língua de sinais era feita de forma escondida dentro daquele estabelecimento de ensino. Somente a partir de 1980 começa o bilinguismo, através de estudos e pesquisas da professora Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (POKER, 2011, p.4).

A Constituição Brasileira de 1988, no Art. 205 garante que a educação é direito de todos, no Art. 208 destaca o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p.63 e 64), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

(LDBN 9394/96), que determina o direito a educação pública e gratuita a pessoas com necessidades especiais, e que as mesmas fossem incluídas em salas de aula de Ensino Regular. Esse direito é reafirmado de acordo com a lei em seu artigo, a discorrer:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º desta Lei (BRASIL, 1996, p.39).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 decreta:

Art. 2º Para os fins deste Decreto considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005 p.1).

Mesmo com todos os avanços no que se diz respeito a inclusão do aluno em sala de aula os índices de admissão de alunos surdos no ensino regular apresenta-se inferior diante da quantidade de alunos surdos existentes no país. O número de pessoas com surdez fora da sala de aula é elevado, o que deixa claro a urgência da necessidade de políticas públicas para atender os surdos e suas famílias, bem como capacitar professores e demais atores escolares para esse atendimento (NUNES et al 2015, p.542).

A Educação Especial no Estado do Amapá surgiu em 1971 quando o mesmo ainda era Território Federal do Amapá. A seção de Ensino Especial, sendo vinculada ao Departamento de Ensino do 1º grau, divisão Escolar e Cultura da Secretaria de Educação e também de Saúde e Serviço Social do Governo, e tinha como objetivo prestar a todos as orientações concernentes à educação dos alunos deficientes. Contudo o ensino para as pessoas com necessidades especiais era remoto e para muitas famílias o acesso se tornava impossível (SILVA; SENA, 2015, p.127).

No Amapá os surdos não tiveram uma história diferente de outras comunidades surdas ao redor do mundo. Os relatos que se tem são de que os primeiros registros

de surdos em escola se deram em meados de 1971, na Escola Estadual José de Anchieta e que à época atendia alunos com deficiência intelectual, cegos e com deficiência física, e não se tinha política de atendimento institucionalizada para estes alunos e nem mesmo preocupação de como estes fariam progresso em sua aprendizagem (CAMPOS, 2016, p.38).

De acordo com Silva e Sena (2015, p.128), foi somente a partir de 1977, devido ao elevado número de alunos surdos, cegos, mentais e de visão subnormal (baixa visão), que a Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) percebeu a real necessidade de oferecer um atendimento especializado a esses alunos nas escolas regulares visando à integração dos mesmos em sala de aula comum. Reconhecer que processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais estava comprometido, tornou-se o primeiro passo a ser garantido dos direitos das pessoas com surdez, juntamente aos que possuíam outras especificidades.

Pensar na escola inclusiva significa considerar que todos os alunos são importantes no processo de ensino e aprendizagem, justamente pela diversidade que representam. Sabemos que na sala de aula não existe homogeneidade, pois cada aluno possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem próprias. Mas sabe-se que a verdadeira inclusão baseada nos princípios de igualdade é um processo lento, porque requer consciência da mudança de antigos para novos paradigmas (OLIVEIRA; MELO; BENITE, 2012, p.2).

Diante dos vários movimentos que garantiram os direitos das pessoas com surdez no Amapá, podemos destacar a LEI N. 1.422, 04 de dezembro de 2009 Nº 4634, de 04/12/2009 de autoria do Deputado Michel JK, onde institui a Disciplina Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública e privada, no Estado do Amapá:

Lei: Art. 1º. Fica implantada nas escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental, no Estado do Amapá a disciplina LIBRAS, para facilitar a aprendizagem e comunicação com pessoas deficientes auditivos.

Art. 2º. A Língua Brasileira de Sinais deverá ser inserida como disciplina curricular obrigatória no sistema de ensino fundamental.

Parágrafo único. Todos os conteúdos aplicados na sala de aula serão ministrados através de datilogia, gestos visuais, baseados no uso das mãos, dos olhos, do rosto, da boca, enfim de todo corpo.

Art. 3º. A Secretaria de Estado da Educação, através do Conselho de Educação e Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), ficará responsável, em desenvolver diretrizes curriculares necessárias para implantar a Lei.

Art. 4º. O prazo para implementação desta Lei, será de um ano, a contar de sua publicação.

Art. 5º. As despesas decorrentes da aplicação desta Lei ocorrerão por conta de dotações orçamentárias próprias. (AMAPÁ, 2009, p.1).

Nesse sentido, a língua de sinais apresenta-se como uma opção para o desenvolvimento da criança com surdez nas escolas regulares, pois a mesma é a via de comunicação preferencial para crianças surdas, tornando o processo de ensino e aprendizagem um método mais simples para os alunos em geral. A língua de sinais, constitui uma autentica linguagem em toda a riqueza de seu significado funcional para a pessoa surda, enquanto que a pronúncia oral das palavras, inculcada artificialmente carece da riqueza viva e é apenas uma cópia morta da linguagem viva, sendo essa a maior dificuldade para o desenvolvimento educacional do aluno surdo (SILVA; SENA, 2015, p.131).

Portanto, cabe ao professor e professora ser consciente de seu papel de mediador do processo ensino aprendizagem e, assim, deve planejar e reajustar suas ações pedagógicas em função de parâmetros estabelecidos pelo ponto de partida do aluno e pelas peculiaridades que apresenta em seu processo de apreensão e construção de conhecimento. (SILVA; SENA, 2015, p.132).

3.4. A LIBRAS COMO LINGUAGEM DO ALUNO SURDO

A aquisição da linguagem se inicia nos primeiros contatos do bebê com o mundo, por meio da interação com o meio e as pessoas ao seu redor, tornando esse fenômeno social e cultural, no qual o desenvolvimento vai acontecendo mediante os estímulos e interferências que esse ambiente tem na vida da criança (DEUS, 2013, p.7).

De acordo com Lacerda (2007, p.258) A linguagem, além de sua função comunicativa, interfere na organização do pensamento, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo. Portanto o atraso de linguagem pode trazer como consequências problemas emocionais, sociais e cognitivos, mesmo que haja o aprendizado de uma língua tardiamente.

Portanto, a linguagem desempenha um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem no interior das salas de aula. A falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes dificulta, impede a interação, a comunicação e a própria construção do conhecimento, levando a exclusão dos surdos (DEUS, 2013, p.10).

No que tange a linguagem dos surdos, os primeiros registros referentes à educação dos surdos, considerados, até então, como seres incapazes de serem educados, ocorreram no século XVI, ainda ligados às instituições religiosas, que se lançaram ao desafio de ensinar os surdos pertencentes à nobreza (SOFIATO, 2013, p. 70).

De acordo com Barbosa (2016) o primeiro registro que se tem sobre a educação para surdos, data de 1755 na França, pelo abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), que deu início a um método de aprendizagem para surdos, ensinando os surdos a ler, através da associação de palavras com figuras, levando o acesso da cultura para o mundo.

O religioso teve seu primeiro contato com surdos quando assumiu a educação de gêmeas surdas que estavam sendo trabalhadas por um colega que veio a falecer. Desenvolveu um método associativo em que os sinais com imagens e palavras escritas estavam presentes. Criou os denominados "sinais metódicos", que eram uma combinação dos sinais utilizados pelos surdos de Paris com os da gramática sinalizada francesa (SOFIATO, 2013, p. 71).

Segundo Barbosa (2016) durante este período se pensou muito sobre qual método seria mais eficaz para ser adotado no ensino dos surdos, o método oral puro ou o método combinado (que combinada a língua de sinais para o ensino da fala). Em 1864 foi fundada no Estados Unidos a primeira instituição superior para surdos, onde era utilizado o método combinado, e em 1880 no congresso mundial de professores de surdos em Milão na Itália, ficou decidido que seria utilizado o método oral puro.

A partir de 1960, muitas pesquisas educacionais surgiram e mostraram a falência do oralismo, com isso foi criado a metodologia da comunicação total (que fazia o uso dos sinais, leitura labial e da fala). Também houve, principalmente nos Estados Unidos, um investimento em pesquisas sobre a língua americana de sinais (SOFIATO, 2013, p. 73).

Atualmente foi adotado o Bilinguismo, a língua de sinais como primeira língua e a língua da comunidade local como segunda língua, no caso do Brasil, a primeira língua para os surdos é a LIBRAS, e como segunda a Língua Portuguesa (BARBOSA, 2016, p.32).

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura

gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A situação do aluno surdo em sala de aula, educado pelo método oralista, apresenta muitas deficiências, podemos ver que sem uma língua gestual que permita a comunicação entre aluno surdo e os demais sujeitos, ele fica perdido nas aulas e excluído do processo ensino-aprendizagem. A partir dessas tentativas de métodos na educação de surdos fracassarem, surge o bilinguismo, cuja proposta é de que a língua de sinais seja reconhecida como a língua natural dos surdos e que essa linguagem precisa ser valorizada dentro do processo ensino aprendizagem (SILVA et al, 2017, p.542).

Diante do contexto, surge uma proposta que permite o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda, porém a língua de sinais é usada como recurso para o ensino da língua oral. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo na estrutura da língua portuguesa, facilitando assim a compreensão do ensino (QUADROS, 2009, p.24).

Para viver em uma cultura ouvinte, o surdo pode ter acesso a oralização, mas é importante que o professor conheça a filosofia também da comunicação total, do Bilinguismo e, em especial, a Língua de Sinais, considerada a língua oficial utilizada pela comunidade surda. A língua de Sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configuração de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos de corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos que a Libras oferece para o processo de ensino-aprendizagem (DEUS, 2013, p.10).

3.5. O PROFISSIONAL DE LIBRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, a Lei 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS, estando habilitado a realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

O instrutor de Libras exerce, além da instrução, também o papel de educador, uma vez que é o mediador do ensino da Língua Portuguesa (L2) para a Língua de Sinais (L1). Assim, embora não seja ele o professor, seu desempenho no ato de

ensinar é de inegável necessidade para o aluno com surdez (BRITO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2018, p.24).

Segundo Silva e Silva (2016, p.36) se faz necessário garantir, na matrícula desses estudantes, a oferta de intérpretes, devido este fator ser de grande importância para educação do surdo. Apesar disso, a presença desse profissional não fornece todas as condições que o aluno surdo requer, e claro que também que são necessários de materiais didáticos específicos, tais como: livros em língua de sinais e em língua portuguesa; computadores com acesso à internet e com software dicionário de LIBRAS, entre outros (OLIVEIRA, 2012, p.96).

De acordo com Ferreira (2011, p.25) a língua de sinais é o canal principal de comunicação entre as pessoas com surdez, acredita-se que o maior problema não se encontra na surdez, mas sim nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais de educação escolar. O papel do professor, do intérprete, modos de promoção da Língua de Sinais na escola, bem como o desenvolvimento de metodologias específicas para a aprendizagem dos surdos são aspectos sinalizados em recentes esforços investigativos (SILVA; SILVA, 2016, p.36).

Como vimos na história da inclusão escolar são visíveis as dificuldades para inclusão de pessoas com deficiência na escola e também no mercado de trabalho. Hoje apesar de inúmeras leis que garantam a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas, ainda se percebe a ausência de recursos para adaptação e acessibilidade em muitas escolas tanto públicas quanto particulares, que até mesmo se recusam a realizar a matrícula se essa acessibilidade gerar ônus para elas (ARAÚJO; CASTRO, 2019, p.150).

Contudo, apesar das experiências bilíngues supracitadas, ainda não há uma diretriz ou um modelo já consolidado sobre como deve ser a educação de surdos; a sensação dos professores, é de limitações na formação para o atendimento desse alunado frente à sua peculiaridade linguística (SILVA; SILVA, 2016, p.37).

Para Oliveira (2012, p.99) o intérprete educacional deve estar sempre estudando e se atualizando para obter uma boa interpretação nas aulas e nas diferentes disciplinas, pois há muitos termos específicos dentro das disciplinas de biologia, química, física, filosofia que não têm sinais nas libras, e, para o intérprete, conhecendo seus significados, torna-se mais fácil explicar para os alunos surdos a forma de combinarem um sinal entre si para estes termos. Se o intérprete não souber

o significado de algum termo específico de alguma matéria, o melhor a fazer é perguntar ao professor regente e assim transmitir o certo ao aluno.

Contudo, não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para alunos ouvintes, e para os alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011, p.109).

3.6 FORMAÇÃO DOCENTE E O EDUCANDO SURDO

Um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva é a formação do professor, a lacuna existente entre a formação e a atuação prática, tem feito com que os professores se sintam despreparados diante da missão de lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo pela falta de conhecimento sobre como adaptar as atividades, materiais, conteúdos programáticos e procedimentos de ensino (ARAÚJO et al, 2017, p.200).

Segundo Silva e Reis (2018) mediante esta realidade os processos de formação docente, seja inicial e/ou continuada, precisam assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos. Tornando-se necessário que haja uma interação prática entre o professor e o aluno surdo, onde ensinar Libras, não significa simplesmente transmitir o conteúdo, mas sim, internalizar dentro do aluno a assimilação disciplinar proposto em sala de aula.

Desta forma ressalta-se que a formação de professores pode ser decisiva para fazer surgir um novo modelo de professor, um professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação (OLIVEIRA; LIMA, 2010).

De acordo com Santos et al (2017, p.223) no Brasil é possível identificar duas políticas no que concerne à formação de docentes para atuarem com alunos surdos.

Uma delas está materializada no Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), e o Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

No que se refere ao Decreto Federal nº 5.626/2005 prevê três tipos de docentes: a) o professor bilíngue que deve atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; b) o docente das diferentes áreas do conhecimento, ciente da singularidade linguística dos alunos surdos; e c) o professor de Libras (BRASIL, 2005).

Conforme o referido decreto, o professor de Libras deve ter formação em curso superior de graduação de licenciatura plena em Letras/ Libras ou em Letras/Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que tenham certificado de proficiência em Libras, tanto com nível superior quanto com nível médio (SANTOS et al, 2017, p.223).

No texto que rege o Plano Nacional de Educação (PNE) salienta a importância com relação a políticas de valorização docente e formação profissional. Na meta 4 que trata na estratégia 4.3 da educação para grupos com necessidades especiais e prevê o fomento de “[...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

Nas metas 15 e 16 do PNE tratam mais diretamente da formação do docente no atendimento do aluno surdo, onde destaca-se a estratégia 15.5 que assegura a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas para a educação especial (BRASIL, 2014).

Dessa maneira, é necessário o cumprimento da Legislação aqui evidenciada sobre a formação docente, pois caso contrário não teremos o entendimento por parte dos profissionais da educação a respeito da diferença linguística dos alunos surdos, sem o conhecimento e fluência da Libras não há como garantir a qualidade de atendimento dos alunos, já que professor e o aluno não compartilham da mesma língua (ROSSI, 2010, p.81).

Portanto, um dos desafios imediatos que precisam ser enfrentados para minimizar esse quadro num futuro próximo é garantir o cumprimento do Decreto Lei 5.626/2005 para que os cursos de licenciatura preparem, ainda que com repertório mínimo, os futuros professores de modo a possibilitar um ensino de melhor qualidade

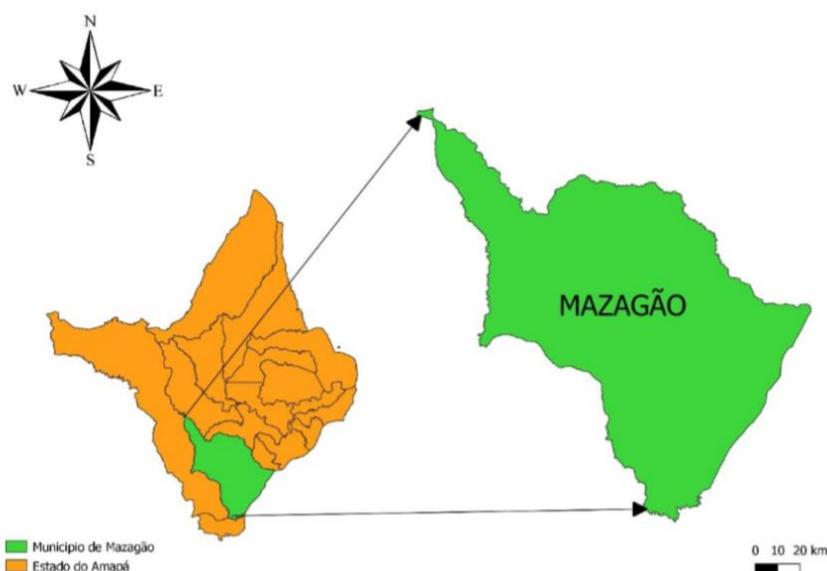
para todos aqueles incluídos nas redes regulares de ensino básico e superior (MONTEIRO et al., 2012).

4 METODOLOGIA

4.1 LÓCUS DA PESQUISA

O estudo foi realizado no município de Mazagão-AP que fica a aproximadamente 30 km de Macapá, em duas escolas, sendo uma na sede do município na Escola Estadual Dom Pedro I, e a outra na área rural na Escola Estadual Fagundes Varela, localizada no distrito do Carvão cerca de 15 km da sede do município.

Figura 1. Mapa do município de Mazagão, estado do Amapá



Fonte: Shapefile (IBGE, 2010)

4.2 PARTICIPANTES

Nas duas instituições pesquisadas, foram envolvidos 26 professores de diferentes áreas de formação e 3 coordenadores pedagógicos. Na escola da zona urbana foram envolvidos 17 professores e 2 coordenadores, na escola da zona rural foram 9 professores e 1 coordenadora pedagógica. Do total de docentes envolvidos 19 foram do gênero feminino e 10 do gênero masculino.

De acordo Zanela (2006) os sujeitos participantes da pesquisa são importantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois possuem as características que serão objeto do estudo, isto é, serão aqueles que fornecerão os dados de que o autor necessita.

4.3 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO

O estudo baseou-se em uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa, buscando a manifestação de um problema nas atividades, nos procedimentos e nas interações do dia-a-dia (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2003 p. 186).

O método proposto para pesquisa foi o método indutivo. É um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (MARCONI; LAKATOS, 2010)

Para obtenção de informações foram realizadas entrevistas e questionários semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas, destinados a professores e a coordenação pedagógica, buscando entender os conhecimentos que os professores possuem sobre a deficiência auditiva, para exercer sua prática profissional, e suas atitudes frente ao processo de inclusão (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2010).

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003 p. 195).

4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise de resultados permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta. A análise de conteúdo utilizado neste trabalho é baseada em Bardin (1977), que possui as seguintes fases para a sua

condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

A análise de conteúdos proposta por Bardin (1977) é caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (CÂMARA, 2013 p. 182).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção foram realizadas as análises dos dados coletados em campo com o objetivo de descrever como se encontra o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola urbana e uma escola na zona rural.

5.1. A VISÃO DOCENTE FRENTE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO CAMPO ESCOLAR

Foram entrevistados 26 docentes, sendo 17 (65,4%) do gênero feminino e 9 (34,6%) do gênero masculino, desse total 17 (65,4%) são professores que atuam na escola urbana e 9 (34,6%) atuam na escola da zona rural. O tempo de atuação enquanto docentes dos entrevistados está no intervalo de 3 a 28 anos de atuação, sendo 17 (65,4%) docentes de 3 a 10 anos, 4 (15,4%) docentes de 11 a 20 anos e 5 (19,2%) docentes de 21 a 28 anos de tempo atuantes na profissão.

Quanto ao grau e a área de formação, 10 docentes (38,5%) possuem apenas graduação e 16 docentes (61,5%) possuem pós-graduação, sendo os mesmos distribuídos em 12 áreas de conhecimento: artes, história, ciências, língua portuguesa, língua estrangeira-espanhol, língua estrangeira- Inglês, geografia, filosofia, matemática, química, ensino especial. Conforme é recomendado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) o corpo docente das escolas pesquisadas possui formação de nível superior estando dessa forma em conformidade com a legislação vigente (BRASIL, 1996).

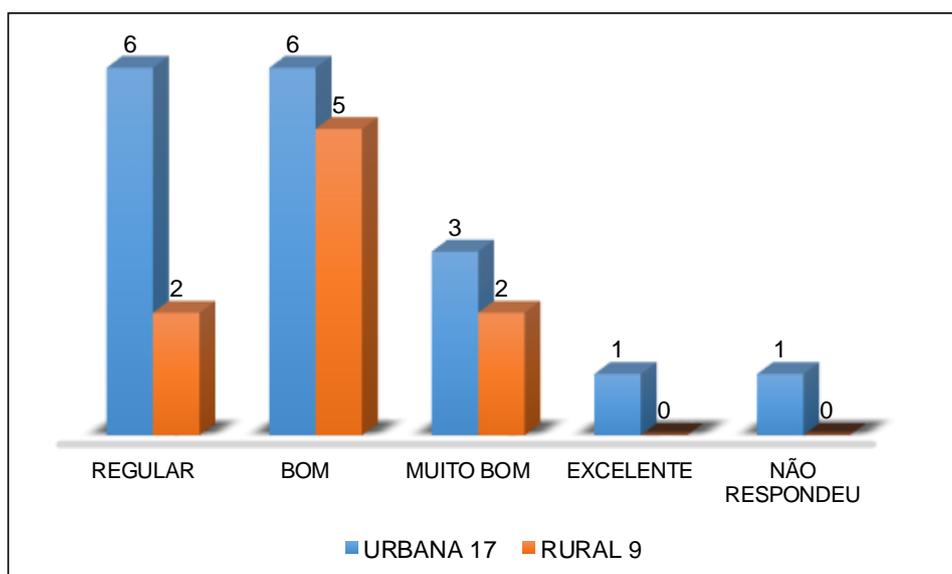
O tempo de atividade que os entrevistados possuem atuando na instituição varia de 0 a 27 anos, sendo que 16 docentes (61,5%) de 0 a 5 anos, 7 docentes (27%) de 6 a 10 anos, 2 docentes (7,7%) de 11 a 20 anos e 1 docente (3,8%) com 27 anos de exercício da profissão, em uma das instituições pesquisadas. Nesse sentido, de acordo com Conceição et al. (2019), em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências, conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre a ação e na ação, tendo em vista uma prática constantemente transformadora para melhor atender o aluno em sala de aula.

Portanto Correia e Ribeiro (2013, p. 321) destacam que a formação de professores demanda investimentos acadêmicos para que os docentes possam estabelecer a relação com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na

história e na sociedade; além disso, esse processo formativo deve estimular o professor a entender a prática educativa como forma de aprender.

No que tange a pergunta sobre como os professores avaliam o ensino inclusivo nas instituições pesquisadas podemos detalhar a percepção dos entrevistados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1. Como você avalia o ensino inclusivo na instituição?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados mostraram que os professores de um modo geral consideraram que as escolas em questão praticam a inclusão. Levando em consideração o número de professores entrevistados em ambas as escolas, observa-se que há um equilíbrio nas respostas com relação a questão do ensino inclusivo.

Nesse sentido Sousa e Miranda (2020), ressaltam o importante papel da escola inclusiva, que é de reconhecer as diferenças dos sujeitos que nela se encontram, garantindo seu direito em todos os sentidos, assegurando a participação humanizada tanto pelo corpo escolar como familiar, tal transformação não é fácil, nem imediata, todas essas mudanças requerem novas alternativas.

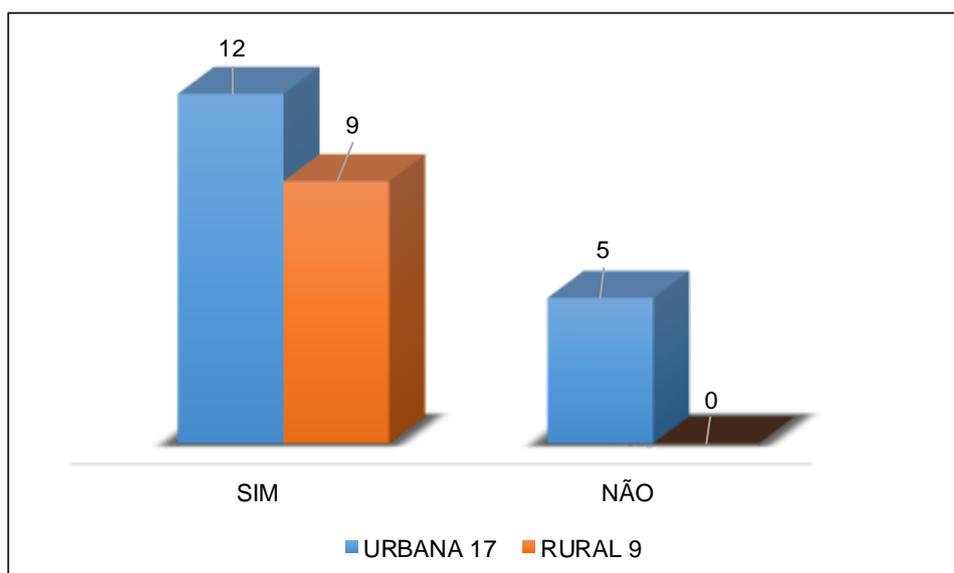
Assim sendo, segundo Janes (2012, p.16), a educação inclusiva não é apenas fazer os alunos frequentarem a escola, e sim um processo contínuo, onde a reestruturação educacional, precisa buscar mecanismos para um melhor funcionamento do processo inclusivo, tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito pedagógico.

Porém de acordo com Neto et al. (2018, p.82), as condições estruturais apresentadas por parte das escolas e a falta de materiais didáticos adequados, não atendem as reais necessidades dos alunos no meio escolar, e que para transformá-las, depende de cada um, da sociedade em geral, sendo essa, que não é uma tarefa fácil para a escola e muito menos para o professor, mas as experiências de muitos professores têm demonstrado que é possível e gratificante trabalhar em sala de aula com diversidade e, também, implementar uma educação inclusiva.

Contudo os dados tabulados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p.48) apresentam-se evidências de que a inclusão vem sendo ampliada, como pode ser observado pela porcentagem de alunos com diferentes tipos de deficiência matriculados em classes comuns no Brasil, onde a taxa passou de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2018. Entre 2017 e 2018, o crescimento foi de 17,4 pontos percentuais na Educação Infantil, 10,9 pontos percentuais no Ensino Fundamental e 23,4 pontos percentuais no Ensino Médio.

No que diz respeito a pergunta sobre a presença de alunos com deficiência auditiva nas instituições pesquisadas, a maioria dos entrevistados responderam que existem alunos com essa especialidade nas instituições.

GRÁFICO 2. Está presente na escola alunos com deficiência auditiva?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante dos resultados apresentados observa-se que em ambas as instituições possuem deficientes auditivos matriculados. Na escola urbana percebe-se uma divergência de informações entre os professores sobre a existência ou não de alunos

com deficiência auditiva, esta falta de conhecimento possivelmente deve-se atribuir ao fato de não terem tido contato com alunos com essa especificidade em sala de aula.

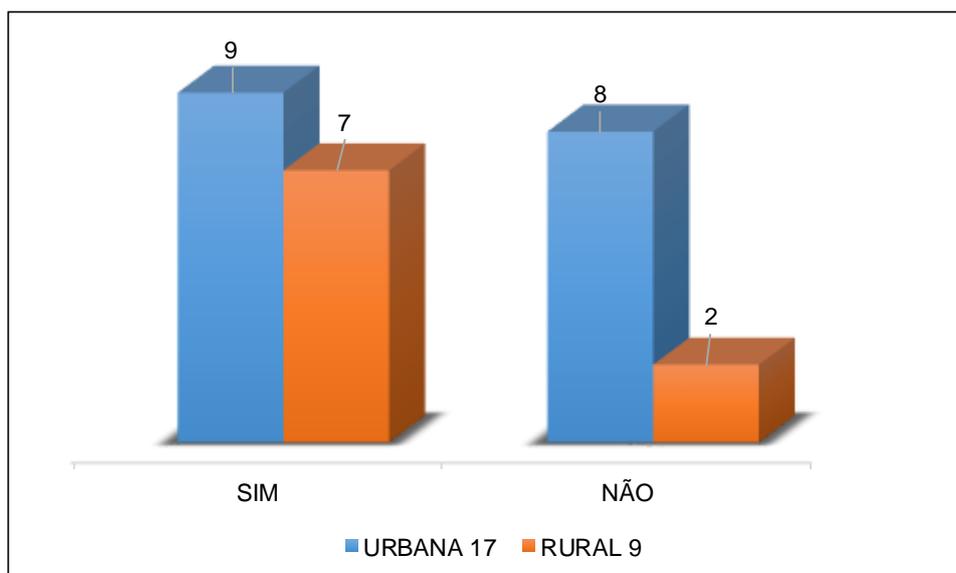
Segundo IBGE (2010) de acordo com último censo no Brasil possuem cerca de 7.574.145 pessoas com deficiência auditiva (algum grau de perda auditiva) e 344.206 são totalmente surdos. No Amapá são 22.646 deficientes auditivos e 830 surdos e no município de Mazagão são 464 deficientes auditivos e 39 surdos.

Os números deixam claro que existe uma população elevada de deficientes auditivos no Brasil e no Estado do Amapá. Para Freitas (2020) a precariedade hoje encontrada no atendimento educacional, não se deve pela falta de surdos, mas, sobretudo, pelas dificuldades de experiências vividas no passado e a falta de adequação da rede pública de ensino na inclusão desses alunos.

Em estudo realizado por Lima (2019, p.13) detectou-se que o aluno surdo é integrado na escola, porém, não é incluído, afirmando que existem escolas que permanecem organizadas da mesma forma, sendo o aluno inserido que deverá adaptar-se.

Concernente a pergunta sobre se o docente trabalha com alunos surdos, foi obtida as seguintes respostas: (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Você trabalha com alunos com deficiência auditiva?



Fonte: Elaborado pelos autores.

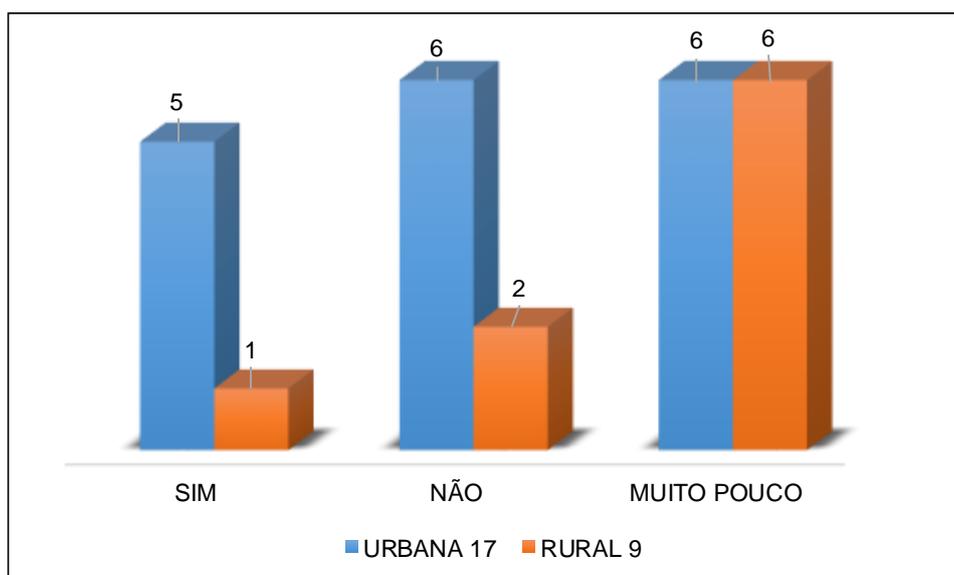
Pode-se observar que tanto na escola urbana quanto rural em sua maioria os professores afirmaram que trabalham com alunos surdos. Isso não quer dizer que os

professores possuem habilidades e experiências para atender da melhor maneira possível esses alunos.

Segundo Lima (2006) para muitos professores a insegurança presente e vista como um fator relacionado ao despreparo profissional, precisa ser analisado e superado. Não se pode afirmar que a experiência direta, a interação com pessoas com deficiência, seja um requisito prévio para que haja o desenvolvimento do processo de inclusão em uma escola, no entanto, ela pode favorecer a eliminação de alguns preconceitos.

Quanto a pergunta sobre a formação pedagógica dos docentes, se a mesma contemplou uma formação específica para trabalho com aluno surdo, os entrevistados relataram da seguinte forma:

GRÁFICO 4. Sua formação pedagógica é contemplada com formação específica para o trabalho com alunos com deficiência auditiva?



Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas deixam claro que a questão de incluir alunos surdos não diz respeito em apenas integrá-los em sala de aula, e sim capacitar aqueles que realmente estão envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem. Os professores da escola rural quase em sua totalidade afirmaram que trabalham com alunos surdos, mas no que tange a formação pedagógica para atender tais alunos apenas 1 afirma que foi contemplado com formação específica para trabalhar com alunos surdos. Em relação a escola urbana dos 9 professores que afirmaram trabalhar

com alunos surdos apenas 5 professores relatam que sua formação pedagógica os habilitaram para trabalhar com alunos com deficiência auditiva.

De acordo com Rocha (2018, p.93) quando se fala de inclusão de alunos surdos, nas salas do ensino regular, é saber considerar o professor como sujeito importante nesta ação, onde deve ser visto e analisado desde a sua formação. Essa formação não está relacionada com algo estagnado e/ou fixo, e sim a um processo dinâmico, que envolverá o trabalho tanto coletivo como individual, independente da análise do trabalho pelos próprios sujeitos, tendo como resultado a composição de um conhecimento comum.

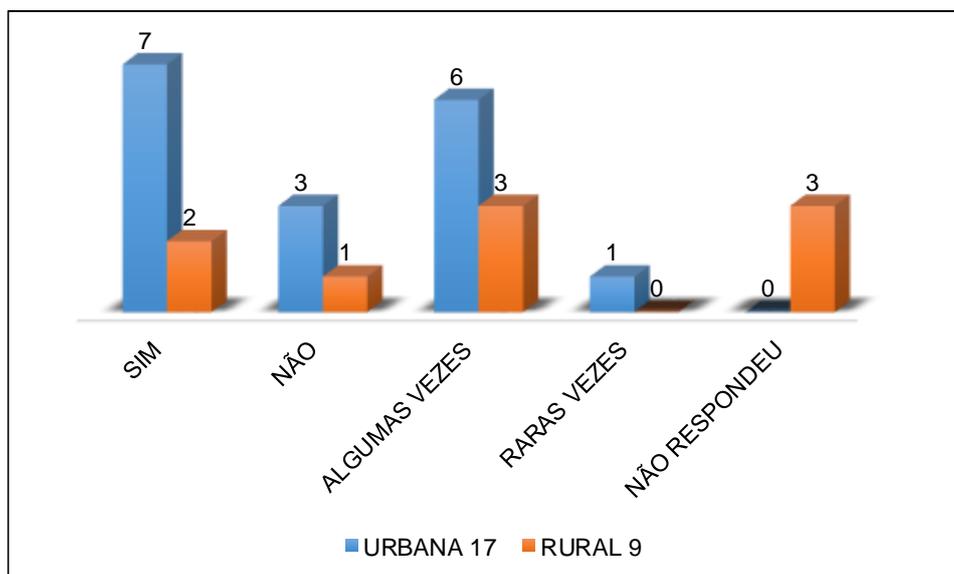
Segundo Rodrigues (2017, p.15), ensinar todos os alunos e ensiná-los com qualidade é um objetivo que pode e deve ser lembrado em todos os momentos da vida profissional. Na formação inicial, sem dúvida, é o momento de alertar ao professor ainda em formação que a sua atuação deve ser planejada, concebida e flexibilizada para que todos os alunos possam estar implicados com proveito nos processos de aprendizagem.

Em estudos realizados por Lima (2019, p. 12) com professores a respeito de sua formação inicial na educação de surdos, verificou-se que nenhum deles possuía experiência junto a alunos com deficiência auditiva ou surdez, e ao realizar uma análise identificou a dificuldade enfrentada diante da educação de alunos com deficiência auditiva.

Segundo Cardoso e Rebelo (2020, p. 144) ressalta-se que em alguns cursos de ensino superior para formação de professores, a Libras se apresenta na matriz curricular apenas em um semestre, mostrando-se essa questão como algumas das razões pelas quais há essa deficiência. A efetividade do professor está totalmente ligada aos conhecimentos construídos por meio de uma formação continuada e pelos recursos necessários para colocar em prática.

No que diz respeito a formação continuada nas instituições pesquisadas, se a mesmas contemplam os docentes com cursos de formação contínua para o trabalho com deficientes auditivos temos os seguintes resultados:

GRÁFICO 5. A escola que você está inserida contempla os docentes com cursos de formação contínua para o trabalho com alunos (as) deficientes auditivos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar o gráfico, percebe-se que a formação contínua se faz mais presente no âmbito urbano em relação a escola rural. Esse resultado possivelmente deve-se ao fato da proximidade com outras instituições educacionais.

Conforme Cardoso e Rebelo (2020, p. 144) a formação continuada de professores é de suma importância, por ser necessário que o docente esteja de posse dos conhecimentos e recursos necessários para atuar com efetividade.

Porém Fernandes (2019, p. 35) ressalta a necessidade deste profissional ser amparado e estimado, já que sozinho não será capaz de concretizar a edificação de uma escola baseada em uma percepção inclusiva. Mostrando-se imprescindível, a formação continuada, para uma ação social de formação constante, colaborando de forma significativa para o progresso na qualidade da prática educacional, diante das transformações e modificações da atualidade.

Com relação a pergunta aberta destinada aos professores, foram reunidas a maioria das respostas que obtiveram maior grau de concordância entre elas, desta soma retiramos duas respostas, descritas a seguir: (tabela 1).

Tabela 1. Qual o maior desafio que precisamos almejar para um ensino inclusivo no contexto escolar, sobretudo, para os alunos (as) com deficiência auditiva?

Escola Zona Urbana	
Professor (a)	Respostas
Professor (a) A	Curso de capacitação para os professores, para auxiliar na comunicação com alunos surdos. Alfabetização do aluno surdo na língua de sinais. Apoio da parte pedagógica para ajudar na prática em sala de aula.
Professor (a) B	Presença de um intérprete.
Escola Zona Rural	
Professor (a) X	Cursos de capacitação e especialização na área da educação.
Professor (a) Y	A falta da presença da família dos alunos com deficiência auditiva.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que tange a pergunta da tabela 1 a resposta do professor (A) da escola urbana e a resposta do professor (X) da escola rural, enfatizam o anseio por curso de formação continuada voltado para o público surdo.

De acordo com os resultados, em análise realizada por Martins (2019, p.44) observa-se que os professores necessitam de um apoio especializado durante a sua formação, pois em toda a sua trajetória profissional de docente existirá diferentes públicos para se trabalhar, e cabe ao professor estar preparado para tal momento.

Segundo Lima (2019, p.12) em estudos realizados com professores acerca das dificuldades encontradas na realização da inclusão escolar destacaram também a falta de mais formação na área da surdez, assim como também a falta do conhecimento aprofundado da língua de sinais, sendo necessária a ajuda de um professor intérprete em sala.

De acordo com Vitta et al. (2010, p. 10) na visão dos professores a formação continuada e a especialização são duas modalidades bastante citadas e que, na opinião deles poderia auxiliar para a efetividade da educação inclusiva, aumentando a possibilidade de uma melhor interação no que diz respeito a inclusão.

Com relação a resposta do professor (B) da escola da zona urbana o mesmo ressalta o anseio pela presença de intérprete na sala de aula. Segundo a Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010) fica regulamentado a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS, estando habilitado a realizar interpretação das duas línguas de maneira

simultânea e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Em vista disso, para Silva (2017, p. 41) a presença do intérprete em sala é bastante significativa, pois possibilita uma maior comunicação durante as aulas, desta maneira permitindo que o aluno utilize da prática desse profissional para conversar com os professores, se aproprie de todo conhecimento gerado no âmbito escolar, permite também que o aluno possa tirar suas dúvidas como os professores, interagir com os colegas e todos de igual modo com ele.

No entanto, segundo Damázio (2007, p. 50) não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez dependa totalmente do intérprete.

Podendo ressaltar que é importante e interessante que o professor regente tenha um conhecimento, mesmo que básico da Libras, pois o conhecimento permitirá um contato mais efetivo e agradável entre ele e seu aluno surdo, e isso tornará o ambiente mais inclusivo para esse aluno (SILVA, 2017, p 55).

Diante deste contexto um entrevistado (a) ressalta:

A maior dificuldade é a baixa alfabetização dos D.A., pois mesmo com pouco de conhecimento que tenho sobre Libras, o diálogo e a comunicação se tornam bem difíceis, ainda usamos a “mímica”. É preciso um olhar para a alfabetização desses alunos, tanto para os D. A. quanto os que não apresentam deficiência (Professor entrevistado).

No que tange a resposta do professor (Y) da escola da zona rural, o mesmo enfatiza a falta da presença dos familiares na escola para o acompanhamento do aluno surdo, este anseio é pertinente e imprescindível para um bom desenvolvimento do aluno no meio escolar, sendo este deficiente ou não. A ausência de uma interação efetiva entre estes e seus parentes como um todo, pode causar uma marca negativa em suas trajetórias.

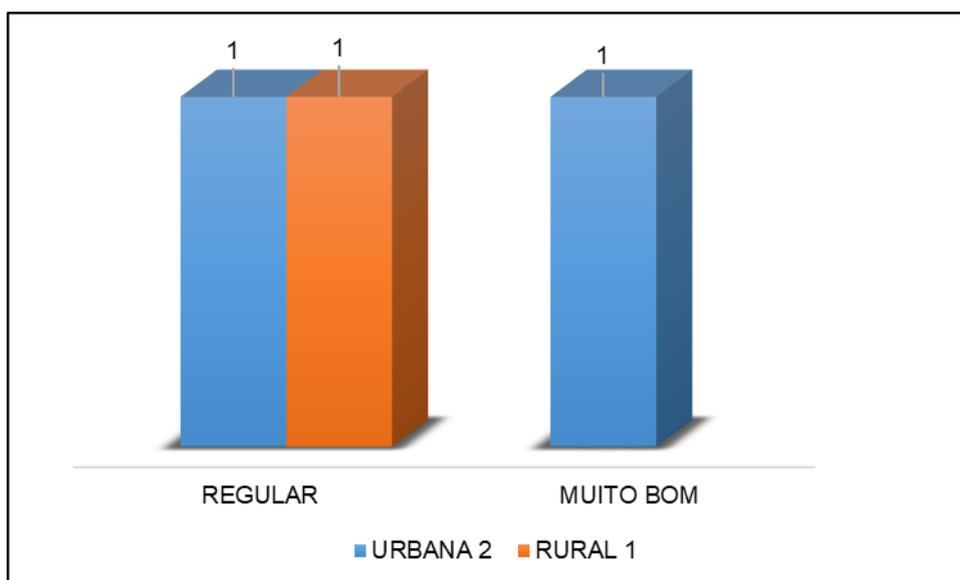
De acordo com Campos (2016, p. 156), independente ser surdo ou não, as famílias, como qualquer outra instituição social, têm conflitos, acertos, erros, intrigas, amores, perdas, enfim elementos sociais que constituem um grupo social como este. Entretanto, todos estes elementos estão e são ligados por um fio tecedor.

5.2. A VISÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO FRENTE O EDUCANDO SURDO

Foram entrevistados 3 coordenadores pedagógicos, sendo 2 da escola da zona urbana (1 gênero masculino e 1 feminino) e 1 da zona rural do gênero feminino. Os mesmos atuam como gestores, entre 7 a 12 anos de tempo exercendo a profissão, na instituição atual ocupam o cargo entre 4 a 8 anos enquanto coordenadores pedagógicos.

Em vista da implementação do ensino inclusivo nas instituições em questão, os coordenadores entrevistados consideraram do seguinte modo:

Gráfico 6. Como você considera a implementação do ensino inclusivo nesta escola?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como observado no gráfico dos coordenadores da zona urbana um entrevistado considerou como regular e o outro considerou o ensino inclusivo com muito bom. Na escola da zona rural a coordenadora considera essa implementação de um ensino inclusivo de maneira regular, tendo em vista disso percebe a importância de mais políticas públicas voltadas para a inclusão nas escolas públicas de Mazagão.

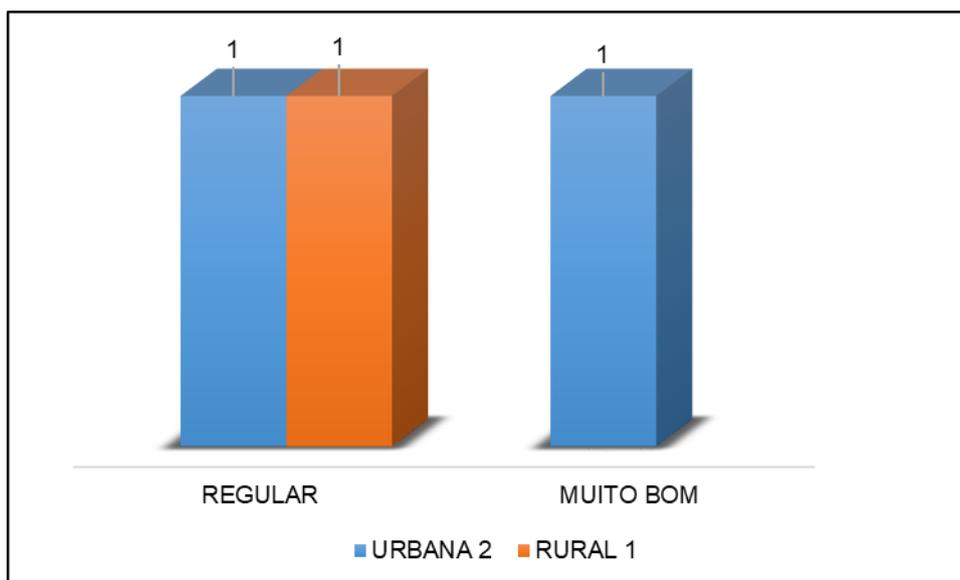
De acordo com Culau et al. (2015, p. 2431) a Inclusão é um processo pelo qual as pessoas com necessidades especiais precisam para que sejam incluídas nos mais diversos espaços da sociedade. No qual, a escola tem um importante papel neste

processo, sendo que para que a inclusão realmente aconteça é necessária uma educação inclusiva.

Ropoli et al. (2010) reafirma que a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças, ninguém se conforma a padrões, todos se igualam pelas suas diferenças.

No que norteia a pergunta sobre como os coordenadores entrevistados avaliam esse ensino inclusivo nas escolas atualmente, os mesmos expressaram sua avaliação da seguinte forma:

Gráfico 7. Como você avalia o ensino inclusivo, atualmente nesta instituição?



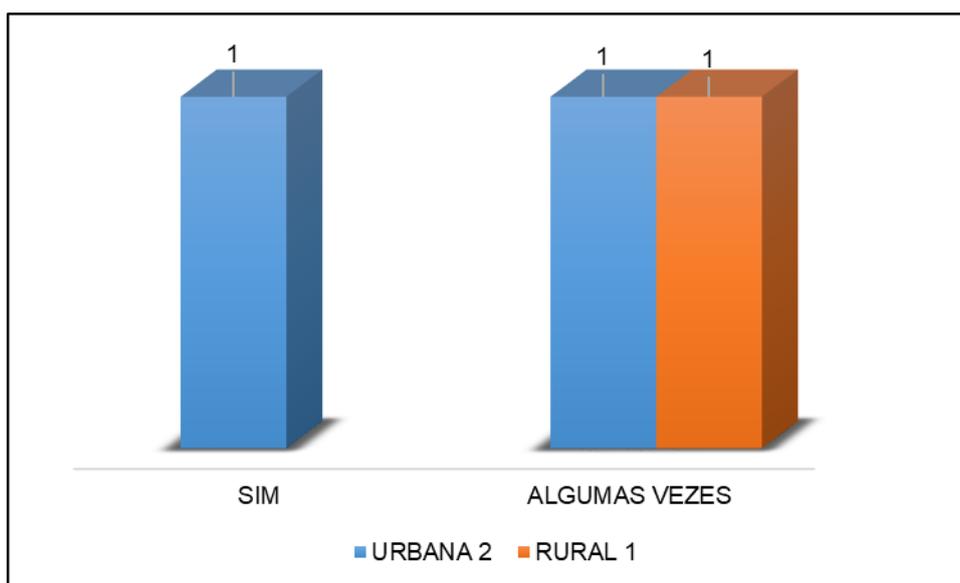
Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos coordenadores da zona urbana um entrevistado avaliou como regular e o outro avaliou o ensino inclusivo com muito bom. Na escola da zona rural a coordenadora avaliou esse ensino de maneira regular.

Diante das respostas dos coordenadores, observa-se que as escolas mesmo que de modo deficitário, apresentam ações inclusivas. Segundo Ropoli et al. (2010) os ambientes escolares inclusivos são fundamentados para um entendimento de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico).

Sobre a pergunta se a escola trabalha com projetos inclusivos específicos na área de ensino da educação especial, os coordenadores responderam da seguinte forma:

Gráfico 8. A escola trabalha projetos inclusivos específicos na área do ensino da educação especial?



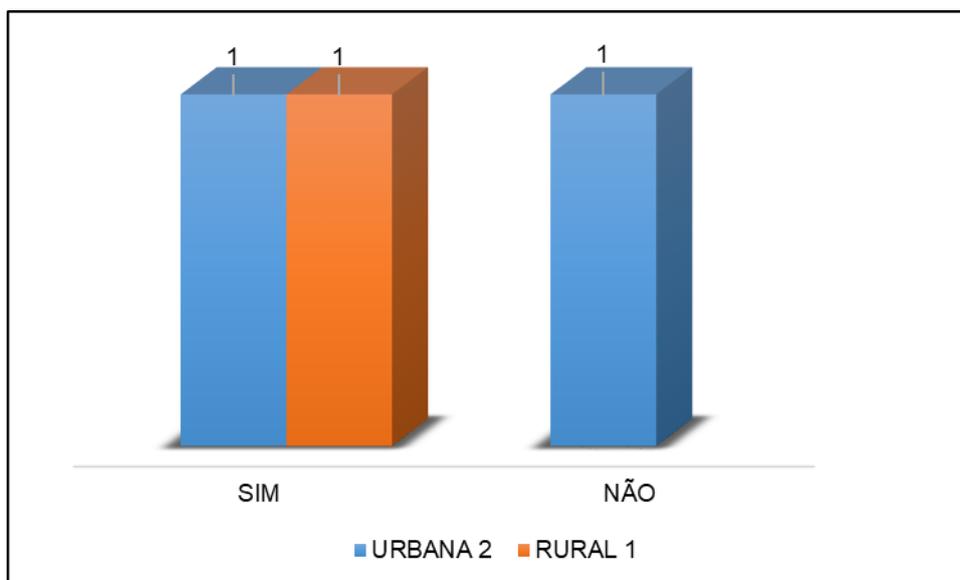
Fonte: Elaborado pelos autores.

No que tange a pergunta dos coordenadores da escola urbana um respondeu que sim, que a escola em questão trabalha projetos para educação especial e o outro respondeu que algumas vezes foi trabalhado. A coordenadora da escola rural relata que algumas vezes foram trabalhados projetos voltados para a inclusão.

Nessa caminhada em favor de uma escola para todos, se faz necessário projetos que venham contemplar todos os eixos. De acordo com Santos e Batista (2015), esta tarefa exige novas elaborações no âmbito dos projetos educacionais, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica e de novos procedimentos de avaliações institucionais e da aprendizagem dos alunos.

No que tange a pergunta sobre a existência de deficientes auditivos nas instituições, como resultado os coordenadores responderam desta maneira:

Gráfico 9. Temos discentes matriculados na escola com deficiência auditiva?



Fonte: Elaborado pelos autores.

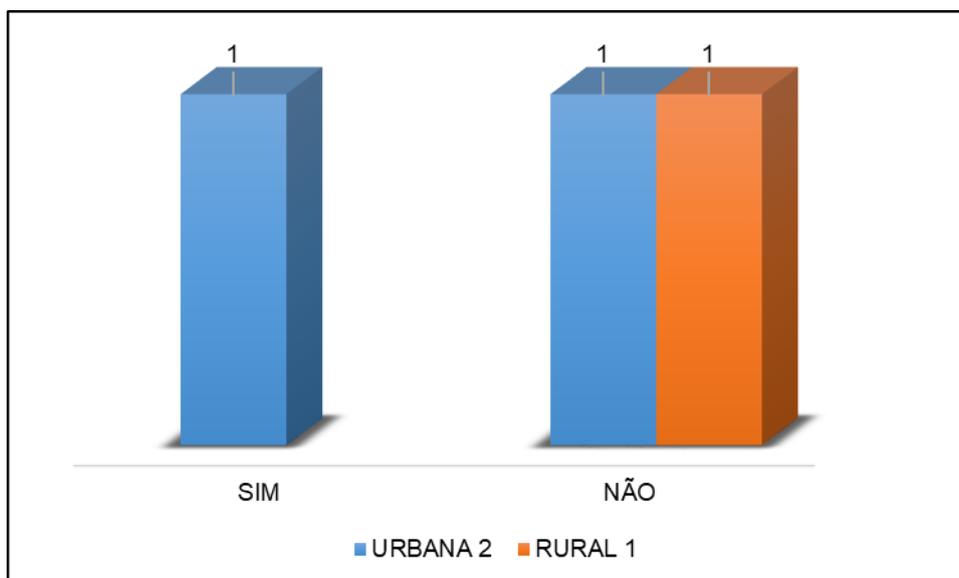
Ao observar o gráfico percebe-se que há alunos matriculados com deficiência auditiva nas duas escolas tanto na urbana quanto na rural. Dos coordenadores entrevistados apenas um afirmou que não possui alunos com deficiência auditiva matriculado na escola, sendo esta da zona urbana.

Conforme Santos e Batista (2015) a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino sempre foi um discurso distante das práticas educacionais, a cerca disso faz-se necessário ser elaboradas políticas públicas que visem à inclusão social.

Os resultados mostram que há contradições e dificuldades encontradas para a implementação de alunos com deficiência nas escolas públicas, sobretudo no que se refere à escolarização e ao atendimento educacional especializado dirigido para alunos com deficiência auditiva. Segundo Pletsh (2014) fica claro que, apesar da existência de diretrizes federais, as redes de ensino público têm implementado ações para inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, porém não atendem as demandas locais.

No que diz respeito se a instituição contempla os professores com cursos de formação continua para o trabalho com deficientes auditivos, os coordenadores responderam da seguinte forma:

Gráfico 10. Os docentes são contemplados com cursos de formação contínua para o trabalho com alunos surdos?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como observou-se no gráfico, dos coordenadores da escola urbana um relatou que não e o outro respondeu que sim, sendo este curso oferecido pelo Centro Raimundo Nonato. A coordenadora da escola rural relatou que não, que os docentes não são contemplados com cursos de formação continuada voltados para a deficiência auditiva.

Segundo INES, no Estado do Amapá o Centro de Atendimento aos Surdos-CAS é referência no atendimento e capacitação de deficientes auditivos, e seu objetivo é incentivar a formação continuada para professores da rede Estadual, Municipal e entidades privadas e de alunos da rede pública estadual que necessitam de apoio especial (INES, 2017).

Tabela 2. Qual o maior desafio que precisamos superar para um ensino inclusivo no contexto escolar sobretudo, para os alunos (as) com deficiência auditiva?

Coordenador (a)	Respostas
Coordenador (a) A Escola Urbana	Manter contato e conscientizar a família em participar da vida escolar de seu filho e principalmente participar de cursos que envolvam a deficiência auditiva.
Coordenador (a) B Escola Rural	Formação continuada, presença de intérprete e da família no anseio escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que se refere a resposta da tabela 2 o coordenador (A) da escola urbana salienta a importância da participação da família na vida escolar do filho surdo, visto que no ambiente familiar, grande parte de pais ouvintes possuem dificuldades de comunicação com os filhos surdos dada as diferenças linguísticas.

Estudos realizados por Carmo et al (2014, p. 13) no estado do Amapá demonstrou que o bilinguismo, aqui entendido como a percepção do conhecimento linguístico pelos próprios sujeitos surdos e sua experiência familiar em tais âmbitos, é deficiente quando evidencia-se o conhecimento da LIBRAS é pouco relevante entre os familiares.

Segundo Campos (2016, p.157) em uma pesquisa realizada com surdos em Macapá, apontou a falta de comunicação no contexto familiar, ausência de uma interação efetiva entre estes e seus parentes, pais, irmãos e familiares como um todo, resultando em marcas em sua trajetória que carregam desde a infância.

Em outra pesquisa realizada por Guarinello et al. (2013, p. 165) vem confirmar que a surdez de uma criança dentro do lar pode ser traumática para os pais ouvintes e conseqüentemente causar grande impacto no sistema familiar, rompendo-se as expectativas e alterando o relacionamento afetivo, social e a comunicação da família.

Com relação a resposta do coordenador (B) da escola rural, a mesma vem, reafirmando a presença da família no anseio escolar, a Formação continuada e presença de intérprete. Conforme as duas respostas do Coordenador (A) e Coordenador. (B) acima supracitadas com relação a família, percebeu-se que a escola e a família são de extrema importância para que a criança surda tenha a oportunidade de se socializar nos mais diversos espaços em que ela se encontra.

De acordo com Culau et al. (2015, p. 2439), a escola, a educação e a família, se interligam e contribuem como fatores fundamentais para o desenvolvimento de processos essenciais que culminarão na formação cultural e social do indivíduo.

Para que o professor transforme a sala de aula em um local estimulador e inclusivo, é necessário que esteja buscando informações essenciais para se adaptar aos alunos com necessidades educacionais especiais, podendo garantir essa capacitação com uma formação continuada. Essa formação se desenvolve a partir de iniciativa do próprio professor, da escola ou da Secretaria de Educação, que deve dispor de cursos de formação continuada visando preparar os professores para uma educação inclusiva de acordo com Santos e Silva (2016, p.157).

Com base nessa necessidade Martins (2019) salienta que a formação e capacitação dos docentes oferece suporte e desenvolvimento de novas habilidades, proporcionando assim não só o avanço cognitivo dos estudantes deficientes auditivos mais também proporcionará um progresso na sua carreira como profissional.

Portanto, faz-se necessário, que a escola supere sua visão pedagógica acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que, no momento em que vivemos, o perfil estudantil presente é diverso, desta maneira, uma formação inicial adequada e comprometida com a educação inclusiva fez-se e, ainda se faz, imprescindível segundo Gennari et al. (2019, p. 132).

Com relação a pergunta se as instituições são contempladas pelo trabalho de profissional Interprete em Libras a resposta dos entrevistados foi unânime ao relatar que não, demonstrando que apesar da presença de um intérprete em sala de aula seja garantida por lei, as escolas públicas do Amapá, não estão adequadas para prestar um ensino a inclusão para estes alunos.

De acordo com Lacerda (2006) a presença de um intérprete de LIBRAS em escolas brasileiras é, sem dúvida, algo ainda pouco comum, contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes, infelizmente, a maior parte das inclusões escolares é pouco responsável, a escola se mostra aberta a receber a criança, mas não se adequa as necessidades desses indivíduos.

De acordo com Oliveira et al. (2019, p. 100), é de suma importância a presença desse profissional para o processo de ensino-aprendizagem de uma criança surda nas salas de inclusão. O intérprete de libras tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, professor, colegas e equipe escolar, servindo como tradutor entre pessoas que compartilham língua e culturas diferentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca da pesquisa realizada, por meio dos objetivos e metodologia estabelecidos, foi possível responder a problemática geradora de como está ocorrendo a inclusão de alunos surdo em duas escolas do município de Mazagão.

Como vimos foi observado a presença de alunos com deficiência auditiva nas duas instituições pesquisadas, demonstrando a necessidade de uma reflexão e um olhar mais atento a cultura surda.

Os profissionais conhecem as demandas para a inclusão educacional dos surdos, e dos deficientes de modo geral, no entanto, desenvolvem práticas pouco fundamentadas nas necessidades apresentadas pelo público, devido sua má formação inicial.

Na percepção dos docentes os ensinamentos inclusivos implantados nas instituições são considerados boas e algumas vezes foram realizados cursos de capacitação, porém os mesmos listam os desafios encontrados para a inclusão dos deficientes auditivos como: a formação continuada como um entrave diante ao ensino do aluno surdo, a falta de apoio da coordenação na prática em sala de aula e a presença de intérprete.

Na percepção da coordenação pedagógica os ensinamentos inclusivos nas instituições são considerados regulares e que somente algumas vezes foram desenvolvidos projetos inclusivos na área da educação especial, no entanto os cursos de formação continuada não contemplam todos os professores.

Os desafios relatados pela coordenação incluíram a falta participação da família do aluno surdo nas atividades do filho, cursos de capacitação para os pais ou responsáveis, cursos de formação continuada para professores e funcionários voltados para a deficiência auditiva e a presença de um intérprete.

Portanto, deve-se considerar que há necessidade de implementação de mais medidas educativas inclusivas voltados para os deficientes auditivos nas escolas públicas, tanto da área urbana quanto da área rural, e se possível, dar mais ênfase na segunda, pois é nesta região que se encontram as maiores dificuldades, acerca do desenvolvimento sociocultural desses indivíduos.

Podemos considerar neste estudo que educação inclusiva é real, porém, as instituições públicas de ensino, se mostram precárias, nos fazendo questionar se as instituições estão indo além deste conceito. Sabemos que inclusão é mais que ter um

aluno com deficiência dentro de sala de aula, é necessário metodologias e estratégias para que possa caminhar à luz da inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR et al, 2016. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, POLÍTICA EDUCACIONAL E DIREITOS HUMANOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA-III CONEDU- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID5338_14082016213625.pdf Acesso: 28 jul. 2019
- AMAPÁ, Assembleia Legislativa do Amapá. PROJETO DE LEI nº 0049/09-AL. LEI N. 1.422, 04 de dezembro de 2009. Publicada no Diário Oficial do Estado nº 4634, de 04/12/2009. Autor: Deputado Michel JK. Disponível: http://www.al.ap.gov.br/galeria/100805122624PLO0049_09AL.pdf Acesso: 03. Jul. 2019.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019 **Todos pela educação.** Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf Acesso em: 10 jan. 2021.
- ARAÚJO, A. S. et al. A Educação de Surdos: Formação de Professores na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **ID ON LINE REVISTA MULTIDISCIPLINAR E DE PSICOLOGIA**, v. 11, n. 38, p. 199-211, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/892/1261> Acesso em: 28 jul. 2019.
- ARAÚJO, N. F. M.; CASTRO, R. R. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO. 2019.
- BARBOSA, J. T. **O ensino inclusivo de química através do visual [manuscrito]: estratégias de ensino para alunos surdos/** Joseane Tavares Barbosa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/12260/1/PDF%20-%20Joseane%20Tavares%20Barbosa.pdf> Acesso em: 29 jan. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, v. 3, 1977. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativ%20e%20qualitativ%20-%20OIFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Bardin%20-%201977%20-%20An%20C3%A1lise%20de%20Conte%20C3%BAdo.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – **PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art . Acesso em: 29 jan. 2021.
- BRASIL. Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 26 out. 2012.
- BRASIL. Lei n. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.** Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.436-2002?OpenDocument Acesso em: 29 jan. 2021.
- BRASIL. Decreto nº. 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 29 jan. 2021.
- BRASIL. (2006) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Lei nº 5.773/2006 (art. 16), modificada pelo Decreto nº 8.754/2016. Disponível em: http://ines.gov.br/images/dirge/PDI_INES_2018_2022.pdf Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. (2005). **Ministério da Educação** do Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Decreto 5.626/05) Brasília: MEC. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_

03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL, [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRANDENBURG, L. E.; LÜKMEIER, C. A história da Inclusão x Exclusão Social na perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Anais do Congresso Estadual de Teologia**. 2013. p. 175-186. Disponível em: <http://www.anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/viewFile/191/149> Acesso em: 26 jul. 2019.

BRITO, M.; DE OLIVEIRA, D.; FERNANDES, M. A TRÍADE PROFESSOR, INSTRUTOR DE LIBRAS E ALUNO SURDO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR. **Littera on line**, v. 9, n. Esp., 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/10204/5939> Acesso em: 25 jul.2019.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf> Acesso em: 25 jul. 2020.

CAMPOS, R. M. R. **Ecossistema do silêncio: culturas e trajetórias de surdos em Macapá**. 2016.

CARDOSO, F. C.; REBELO, A. Formação continuada para a educação de surdos em um município de Mato Grosso do Sul. **Educação Online**, v. 15, n. 33, p. 141-158, 2020.

CARMO, G. L. C. et al. O BILINGUISMO NA VISÃO DO SURDO EM SUAS RELAÇÕES FAMILIARES. I Encontro Amapaense de Surdos. Livro de Resumos do I Encontro Amapaense de Surdos, realizado em Macapá-AP – out. 2014. Disponível em: <https://www2.unifap.br/letraslibras/files/2016/02/Livro-de-Resumos-do-I-Encontro-Amapaense-de-Surdos1.pdf> acesso em: 13 jan. 2021.

COELHO, O.; CABRAL, E.; GOMES, M. **Formação de surdos: ao encontro da legitimidade perdida**. 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14483/2/81866.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

CONCEIÇÃO, J. S. et al. **A importância do planejamento no contexto escolar**. Faculdade São Luís de França. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/AIMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf> Acesso em, v. 4, 2019.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 319-334, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a03v39n2.pdf> Acesso em: 13 jan. 2021.

CULAU, J. C. et al. **Inclusão na educação infantil: um estudo a partir da legislação e da escola**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17631_7981.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

DAMAZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf Acesso em: 10 out. 2020.

DEUS, M. L. F. SURDEZ: LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SURDEZ NA SALA DE AULA COMUM. 2013. Disponível em: <http://www.anapolis.com.br>

go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05/Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf Acesso em: 30 set. 2020.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, Sadao. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Rev. CEFAC**, v. 12, n. 4, p. 633-40, 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/78-09.pdf> Acesso: 25 jul. 2017.

DINIZ, M.; Rahme, M. (2004). Da educação especial à educação inclusiva. *In*: Diniz, M. Vasconcelos, R. N. et.al. **Pluralidade cultural e inclusiva na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. 123-189. Belo Horizonte: Formato Editorial. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a11v34123b.pdf> Acesso: 26 jul. 2019.

FERNANDES, S. S. **A importância da formação continuada para atuação do pedagogo na sala de recursos multifuncionais**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15283/1/SSF31052019.pdf> Acesso em: 26 jul. 2019.

FERREIRA, C. B. R. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. 2011.

FREITAS, R. M. S. O. **Desafios da Inclusão de Surdos em uma Escola Pública do Município de Capim Grosso-BA**. 2020. Disponível em: http://200.128.85.17/bitstream/123456789/2235/1/TCE_Rosa%.pdf_20 jun. 2019.

GALASSO, B. **A escolarização de estudantes surdos no Brasil: educação básica** / Bruno Galasso, Dirceu Esdras; Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). — Rio de Janeiro: INES, 2018. Disponível em: https://neo.ines.gov.br/neo/panorama_basico/livro_escolarizacao_ed_basica.pdf Acesso em: 20 dez. 2020.

GARBE, D. S. ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E A CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE NOVA IORQUE. **Revista da UNIFEBE**, v. 1, n. 10 Jan/Jul, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/3/2> Acesso em: 25 jul. 2019.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf> Acesso em: 25 jul.2019.

GUARINELLO, A. C. et al. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes- filhos surdos. Tuiuti: **Ciência e Cultura**, n. 46, p. 151-168, Curitiba, 2013

GENNARI, A. P. G. A. et al. A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUANTO AO ENSINO DE UMA ESTUDANTE SURDA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES. **REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 6, n. 1, p. 129-146, 2019.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. Plexus Editora, 1997. Disponível: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bM_MhU5SUWsC&oi=fnd&pg=PA17&dq=GOLDFELD,+M.+A+crian%C3%A7a+surda.+S%C3%A3o+Paulo:+Pexus,+1997&ots=iUUcwf10c&sig=iIFDjalP_OUZrGP9yTU9VC1IQMU#v=onepage&q=GOLDFELD%2C%20M.%20A%20crian%C3%A7a%20surda.%20S%C3%A3o%20Paulo%3A%20Pexus%2C%201997&f=false Acesso: 02 jul .2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/mazagao/pesquisa/23/23612> Acesso em: 25 dez. 2020.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **CAS-Amapá**.2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/fique-por-dentro/83-ciencia-e-tecnologia/cas/275-cas-amapa> Acesso em: 15 jan. 2021.

JANES, R. et al. A Construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar / Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Maria Claudia Brito, Robinson Janes (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. **Coleção UAB- UFSCar**, p. 101, 2011. Disponível em: https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=102 Acesso em: 10 jan. 2021.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 257-280, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a08v13n2.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> Acesso em: 18 jan. 2021.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/maraba/maraba2010_2/lingua%20bras%20de%20sinais%20i_profa.%20luana_educacao%20dos%20surdos.pdf Acesso em: 28 jul. 2019.

LIMA, L. P. S. Percepção do professor acerca do trabalho pedagógico com o aluno surdo na escola. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16312/1/LPSL09102019.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. Avercamp, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como Fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 18. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em: 30 set. 2020.

MANTOAN, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**. Disponível: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso: 26 jul. 2019.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os Sentidos da Integração e da Inclusão, no Contexto da Inserção Escolar de Deficientes. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo**, 2002. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf Acesso em: 26 jul. 2019.

MARTINS, J. S. **O ensino de biologia para alunos surdos do curso de licenciatura em ciências biológicas: conflitos e desenvolvimento** / Jaqueline da Silva Martins. – Laranjal do Jari, 2019.

MARCONI, M. D, A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7ª edição. São Paulo. Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed.-São Paulo. Atlas: 2003.

MONTEIRO, S. S. et al. Língua brasileira de sinais-LIBRAS na formação de professores: o que dizem as produções científicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 4, p. 120-128, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202590> Acesso em: 29 jan. 2021.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá**, v. 2, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf Acesso em: 25 jul 2019.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 255-265, 2006.

NETO, A. O. S. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NUNES, S. S. et al. **Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 3, p. 537-545, 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf> acesso: 24 jul. 2017.

OLIVEIRA, M. A. G. et al. INCLUSÃO SOCIAL: UM DEBATE POLÊMICO OU POLISSÊMICO? *In: Silva, Lázara Cristina da; Reis; Jane Maria dos Santos (Org.). Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/view/271/263> Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, J. C. C. **A educação inclusiva como direito humano e fundamental: um estudo dos dispositivos da legislação internacional, constitucional e infraconstitucional**. 2016. Disponível em: <http://200-98-146-54.clouduol.com.br/bitstream/123456789/591/1/Monografia%20-%20Jade.pdf> Acesso em: 25 jan 2019.

OLIVEIRA, M. C. et al. O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. **Emblemas**, v. 16, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/56993/34094> Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA, W. D.; MELO, A. C. C.; BENITE, A. M. C. Ensino de ciências para deficientes auditivos: um estudo sobre a produção de narrativas em classes regulares inclusivas. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2012. Disponível: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2214/2012_Oliveira_Ensino%20de%20ci%C3%A2ncias%20para%20deficientes%20auditivos-%20um%20estudo%20sobre%20a%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20narrativas%20em%20classes%20regulares%20inclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso: 25 jul. 2019.

OLIVEIRA OLIVEIRA, M. A.; LIMA, R. F. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação Libras e Educação de Surdos. 2010. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0215.pdf> Acesso em: 29 jan. 2021.

OLIVEIRA, F. V. Desafios da escola em relação ao atendimento de alunos com deficiência auditiva. 2017. Disponível em: <http://www.bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1193/1/DESAFIOS%20DA%20ESCOLA%20EM%20RELA%C3%87%C3%83O%20AO%20ATENDIMENTO%20DE%20ALUNOS%20COM%20DEFICI%C3%8A%C3%87%C3%83O%20AUDITIVA%20.pdf> Acesso em: 29 jan. 2021.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. LIBRAS à Distância. UNESP. Acesso em, v. 15, n. 09, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf Acesso: 03. Ago. 2019

PLETSH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed Editora, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=PtyMkjOaF50C&oi=fnd&pg=PA9&dq=a+libras+como+linguagem+do+aluno+surdo&ots=M4IEHVbV_r&sig=f-YLez5TnCwdgz9yWGkEnMagMmY#v=onepage&q=a%20libras%20como%20linguagem%20do%20aluno%20surdo&f=false Acesso em: 10 jan. 2020.
- ROCHA, L. A. C. Os Desafios da Formação do Professor para Educação de Surdos. **Educação & Linguagem**, v. 21, n. 2, p. 83-100. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/9160/6444> Acesso em: 20 set. 2020.
- RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. 2010.
- ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, 2010. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1867> Acesso em: 29 jan. 2021.
- SANTOS, A. N. et al. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 216-228, 2017. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201608148639.pdf> Acesso em: 30 set. 2020.
- SANTOS, E. C.; SILVA, F. F. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO FERRAMENTA DE AUTONOMIA DOS ALUNOS COM SURDEZ NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL EDGAR LINO DA SILVA. I Encontro Amapaense de Surdos. Livro de Resumos do II Encontro Amapaense de Surdos, realizado em Macapá-AP – out. 2016.
- SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Educação e Contemporaneidade**, p. 27, 2002. Disponível em: <http://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeeba.pdf> Acesso em: 25 jul. 2019.
- SANTOS, Romer Mottinha; BATISTA, Paulo Cesar. INCLUSÃO ESCOLAR: O IDEAL QUE NECESSITAMOS E O REAL QUE VIVEMOS. 2015. Disponível em: http://www.derechocambiosocial.com/revista042/INCLUSAO_ESCOLAR.pdf Acesso em: 01 mar. 2021.
- SENO, M. P. A inclusão do aluno com perda auditiva na rede municipal de ensino da cidade de Marília. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 376-387, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n81/v26n81a05.pdf> Acesso em: 17 ago 2019.
- SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33-44, 2016.
- SILVA, L. S. DESAFIOS DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BAHIA. 2017.
- SILVA, L. C.; REIS, J. M. S. (Orgs.). Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_l_zaraejane_completo5-min Acesso em: 27 jul. 2020.
- SILVA, M. R. P.; SENA, T. J. M. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. **Protestantismo em Revista**, v. 37, p. 120-139, 2015. Disponível: <http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2647/2435>. Acesso: 27 jul. 2019.

SILVA, M. G. F. et al. IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA (LÍNGUA DE SINAIS) NA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n3/v11n3a05.pdf>
Acesso: 04 mar.2019.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. Representação pictórica da língua de sinais: trajetória histórica. **Revista Espaço**, n. 39, 2013. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/163/150> Acesso em: 29 jan. 2021.

SOUZA, R. T.; MIRANDA, J. C. Inclusão e permanência escolar das pessoas com deficiência: um panorama das escolas da Zona Urbana do Município de Itaperuna-RJ. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e149953193-e149953193, 2020. Disponível em: <https://www.rsjournal.org/index.php/rsd/article/view/3193/4783> Acesso em: 29 jan. 2021.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. SEAD/UFSC, 2006. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/somente-leitura/EaDADM/UAB3_2013-2/Modulo_1/Metodologia_Pesquisa/material_didatico/Livro-texto%20metodologia. PDF. Acesso em: 15 jan. 2021.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
CAMPUS MAZAGÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Questionário da Pesquisa de Campo

Prezados Professores (as)!

Este questionário é o instrumento da pesquisa de campo do nosso Trabalho de Conclusão de Curso- TCC. Para a realização da pesquisa, pedimos a vossa participação e compreensão frente nossa coleta de dados, ressaltando, a mais sigilosa identificação de vossa senhoria no processo. Assim sendo, agradecemos sua participação e, o nosso muito obrigado.

1 Tempo de atuação enquanto docente _____

2 Grau e área de formação _____

3 Gênero () Masculino () Feminino

4 Tempo atuando como docente nesta instituição _____

5 Segmento que atua _____

6 Como você avalia o ensino inclusivo nesta instituição?

() Regular () Bom () Muito bom () Excelente

7 Está presente na escola alunos com deficiência auditiva () Sim () Não

8 Você trabalha com alunos com essa deficiência auditiva? () Sim () Não

9 Sua formação pedagógica é contemplada com formação específica para o trabalho com alunos com deficiência auditiva () Sim () Não () Muito pouco

10 A escola que você está inserida contempla os docentes com cursos de formação contínua para o trabalho com alunos (as) deficientes auditivos () Sim () Não () algumas vezes () Raras vezes

11 Qual o maior desafio que precisamos almejar para um ensino inclusivo no contexto escolar, sobretudo, para os alunos (as) com deficiência auditiva? _____

Mazagão, março de 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
CAMPUS MAZAGÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
Questionário da Pesquisa de Campo

Prezados Coordenadores (as)!

Este questionário é o instrumento da pesquisa de campo do nosso Trabalho de Conclusão de Curso- TCC. Para a realização da pesquisa, pedimos a vossa participação e compreensão frente nossa coleta de dados, ressaltando, a mais sigilosa identificação de vossa senhoria no processo. Assim sendo, agradecemos sua participação e, o nosso muito obrigado.

1 Tempo de atuação enquanto coordenador (a) pedagógica (o) (a) _____

2 Grau e área de formação _____

3 Gênero () Masculino () Feminino

4 Tempo atuando como coordenador (a) nesta instituição _____

5 Como você considera a implementação do ensino inclusivo nesta escola?

() Insuficiente () Regular () Bom () Muito bom

6 Como você avalia a ensino inclusivo, atualmente, nesta instituição?

() Insuficiente () Regular () Bom () Muito bom

7 A escola trabalha com projetos inclusivos específicos na área do ensino da educação especial?

() Sim () Não () Algumas vezes

8 Temos discentes matriculados na escola com deficiência auditiva? () Sim () Não

9 Os docentes são contemplados com cursos de formação continua para o trabalho com alunos surdos? () Sim () Não () Raramente.

10 Se sim ou raramente, você poderia citar os cursos? _____

11 Qual o maior desafio que precisamos superar para um ensino inclusivo no contexto escolar, sobretudo, para os alunos (as) com deficiência auditiva?

12 A escola é contemplada pelos trabalhos do profissional Interprete em Libras?

() Sim () Não

Mazagão, março de 2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CAMPUS MAZAGÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS AGRÁRIAS E BIOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA SOBRE: A inclusão do deficiente auditivo nas escolas urbanas e rurais do município de Mazagão

TÉCNICA OU INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Questionário

Prezado (a) colaborador (a):

Somos acadêmicos da Universidade Federal do Amapá – *Campus Mazagão*- UNIFAP e estamos realizando uma pesquisa científica sobre A inclusão do deficiente **auditivo nas escolas urbanas e rurais do município de Mazagão**, objetivando pesquisar como está ocorrendo o processo de inclusão nas escolas urbanas e rurais do município de Mazagão-AP.

Para a realização desta pesquisa, necessitamos obter algumas informações a serem coletadas por meio de um questionário com 12 questões de múltipla escolha e, como você atende ao perfil e aos critérios de inclusão para esta investigação, seria extremamente importante contar com a sua colaboração, fornecendo estas informações. Para tanto, deixamos claro que as informações fornecidas serão recebidas e tratadas garantindo-se total sigilo e confidencialidade do fornecedor das respostas. Acrescentamos que o tempo estimado para a o fornecimento das informações é de aproximadamente de 15 minutos e que, a sua participação é voluntária, podendo se recusar a fornecer as informações ou parar a qualquer momento.

Antecipamos nossos agradecimentos pela atenção e participação, ao tempo que nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Assinatura do acadêmico 1

Assinatura do acadêmico 2

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Após ter todas as informações e esclarecimentos necessários sobre a pesquisa e sua finalidade, eu _____, concordo em participar espontaneamente fornecendo as informações solicitadas.

Mazagão, _____ de _____ 20____.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa