

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Specialized Educational Assistance to
the deaf students in Teresina' schools
into viewer of their teachers

Marcelo de Abreu Arrais

abreuarrais@gmail.com

Barros e Cunha Projetos

Micaías Andrade Rodrigues

micaias@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí

Edneia de Oliveira Alves Correio

edneiaalvesufpb@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos surdos nas escolas municipais de Teresina na perspectiva dos seus docentes. Nesse sentido, é discutida a importância da formação profissional do docente reflexivo sobre a inclusão de pessoas com surdez na escola comum e sobre a função do AEE para promoção da inclusão do aluno surdo. Optamos pela pesquisa qualitativa e descritiva porque este tipo de pesquisa nos informa a realidade vivenciada no campo de pesquisa. Assim, a coleta de dados foi obtida por meio de questionários. Com base na análise e interpretação dos dados obtidos, verificamos que, de forma geral, os docentes investigados têm uma preocupação com a sua formação, compreendendo que o enriquecimento da prática é importante para que o trabalho seja melhor e mais eficiente, bem como demonstraram que há a necessidade de rever a organização do AEE, para que seus alunos tenham a oportunidade de estar num ambiente inclusivo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Surdo. Inclusão. Análise textual discursiva.

Abstract

The general objective of this research was to investigate how takes place the Specialized Educational Assistance (SEA) to the deaf students in the Teresina's schools through the look-out of their teachers. By the way, here we discuss about the importance of the professional training to reflexive teacher about the deaf students' inclusion. We choose qualitative and descriptive research because this kind of research inform us about the reality experienced in the field of research. So, the collected data was through questionnaires. Based on the analysis and interpretation of data, we found that, in general, teachers have a concern with your training, they comprehend that practice's enrichment is important for the work to be better and more efficient as well as demonstrated that there is the necessity to review the organization of the SEA, so that their students have the opportunity to be in an inclusive environment.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Deaf. Inclusion. Discursive textual analysis.

Introdução

A inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais atualmente, no Brasil, é um desafio. Essa constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, cuja prerrogativa é a igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Esses sujeitos foram excluídos até bem pouco do sistema escolar regular, dentre esses se incluem os alunos surdos usuários de Libras – público de interesse desta pesquisa. Estes são caracterizados como aqueles que possuem evidentes dificuldades e essa realidade é preocupante diante da estrutura educacional do país que está em crise. O Brasil, pois, esta ainda não atingiu o nível mínimo de qualidade educacional, como se pode constatar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que no ano de 2011 obteve médias de 5,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, 4,1 para os anos finais do ensino fundamental e 3,7 para o ensino médio (BRASIL, 2012).

Essa realidade educacional em que o surdo está inserido faz repetir o discurso da incapacidade, porém, não são esses os traços determinantes de seu sucesso ou fracasso escolar. A partir da lógica da educação para a diversidade, percebe-se que a qualidade do trabalho pedagógico direcionado ao surdo requer adaptações estruturais de ordem pedagógica. Segundo Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 23), "a inclusão é uma iniciativa da educação comum e está ligada à modificação da estrutura e do funcionamento das escolas, de modo a que se tenha lugar para todas as diferenças", assim, é clara a necessidade de mudança da estrutura e dos princípios educacionais para a oferta efetiva da educação para surdos.

Percebe-se que as discussões políticas envolvendo o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais voltam-se para que as ações educativas apoiadas nos pressupostos de uma educação inclusiva, ou seja, inserção do aluno surdo na escola regular.

Dentro dessa perspectiva de inclusão do aluno surdo, um meio que pode

contribuir para esse processo é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, de acordo com o artigo 3º do Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

No entanto, é necessário explicar que as ações voltadas para a educação do surdo devem estar em consonância com a filosofia educacional bilíngue. Trata-se de tomadas de medidas que valorizem e respeitem a diferença cultural e linguística desse público. Essa vertente de educação para surdos pauta-se no direito humano de ser diferente.

A partir da perspectiva de que a demanda de educação para surdo parte da concepção de educação bilíngue – esta que tem como fundamental interesse capacitar o surdo a conviver com a comunidade surda e a majoritária, segundo Evans (2004).

Hoje, este viés da educação de surdos vem sendo debatida com a legitimação da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), ao reconhecer a língua da comunidade surda brasileira. No entanto, é importante ressaltar que esta foi resultado de luta da comunidade surda composta por surdos e ouvintes aliados à sua causa, haja vista a sua mais recente conquista representada no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014b). Neste documento, há claramente a indicação de criação de escolas bilíngues para que a Libras seja efetivamente tratada como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), além de possibilitar as questões pedagógicas específicas para o surdo usuário de Libras e as questões de cultura surda.

A comunidade surda também considerou vitória a alteração do texto do item 4.7 da meta 4 do novo Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) em que é previsto o ensino de Libras como L1 e português como L2 em escolas ou classes bilíngues, além da escola inclusiva.

Neste contexto de contraposições, esta pesquisa surge com o objetivo geral dessa pesquisa se baseia em investigar como se dá o Atendimento

Educacional Especializado aos alunos surdos nas escolas regulares da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina na perspectiva dos seus docentes. Como objetivos específicos apresentamos dois (02) de interesse deste artigo: traçar o perfil do docente que trabalha na sala de AEE com os surdos em Teresina-PI e caracterizar o atendimento educacional especializado para este aluno.

A realização dessa pesquisa foi motivada pela constatação das precárias condições que os alunos surdos da Educação Básica em Teresina se encontram, percepções que foram provocadas durante o desenvolvimento dos trabalhos realizados no primeiro semestre de 2011 pela disciplina Libras na Universidade Federal do Piauí. De posse de uma noção geral a respeito do sutil processo de exclusão escolar do surdo, surgiu o interesse em aprofundar os conhecimentos na área, pois, a inclusão escolar é um desafio devido à dificuldade de compreender as necessidades educacionais específicas do surdo e por ser uma temática que merece nossa total atenção por entendermos que o desenvolvimento do potencial do aluno com surdez depende das oportunidades que lhes são disponibilizadas.

Atendimento educacional especializado – AEE

Pensarmos a educação escolar numa perspectiva inclusiva é pensarmos numa educação onde a escola é de fato um espaço para todos. Onde, de acordo com sua capacidade, o aluno tem o poder de construir o conhecimento independentemente de suas diferenças e constituir-se enquanto indivíduo.

Conforme Sasaki (2005) é condição para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência o acesso com autonomia e independência ao espaço físico da escola e materiais pedagógicos, adaptações metodológicas, quebras de preconceitos e estereótipos e medidas para equiparação de oportunidades. Dessa forma, a educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem a necessidade de provocar mudanças na escola propondo ações que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à

escolarização e ao atendimento às necessidades educacionais especiais.

O certo é que a inclusão não significa apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas modificá-las para torná-las mais adequadas às necessidades de todas as crianças, significando ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atualmente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo *necessidades educacionais especiais* (MITTLER, 2003 apud SILVA, 2009). No entanto, voltando o foco para a educação do surdo, pode-se perceber que a inclusão do surdo na escola regular deve perpassar por uma série de medidas para que sua aprendizagem e desenvolvimento sejam efetivados. Dorziat, Araújo e Soares (2011) a escola precisa criar um ambiente linguístico que favoreça a troca de informação, a oportunidade de comunicação fluente, viva e natural para que seja possível a veiculação dos conteúdos escolares e a consolidação da forma particular do surdo ver o mundo. Esta autora analisa que é essencial o professor conhecer e usar a Língua de Sinais.

Desse modo, é fundamental que a escola comum crie ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e explorem suas capacidades em todos os sentidos. Esse posicionamento está consoante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem o propósito de mudar o ambiente escolar. Essa política busca promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. Fica claro que muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares.

A política nacional oferta o atendimento educacional especializado (AEE) com um meio que pode contribuir para o processo de inclusão desses alunos compreendendo que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.272-273).

A intenção é que o AEE contribua para a formação do aluno, fazendo assim cumprir a obrigação do Estado em oferecer educação para todos, pois, de acordo com o artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), a união tem a responsabilidade de oferecer apoio técnico e financeiro para ampliar a oferta de educação para as pessoas com deficiência, dentre outras necessidades específicas.

O apoio técnico e financeiro de que trata o artigo supracitado contemplará, entre outros, o aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado e a implantação de salas de recursos multifuncionais, de acordo com o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Nas salas de recursos multifuncionais é onde o AEE é realizado, prioritariamente, na própria escola ou em outra escola de ensino regular, de modo que seja no turno inverso da escolarização, não substituindo às classes comuns. A elaboração e a execução do plano de AEE são de responsabilidade dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em parceria com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Para que possam atuar no AEE, é dever do professor ter formação específica para este exercício, que é atender aos objetivos da educação na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, que sejam indicados para essa formação, os professores devem estar sempre atualizando e ampliando seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

Considerando-se a importância da atuação do professor para o processo

educacional de todo e qualquer indivíduo, a Resolução CNE/CEB 17/01 concebe que haja formação de professores para lidar com a diversidade. Nessa mesma linha de pensamento, a (BRASIL, 2007, p. 11) entende que a formação do professor

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial

O AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial. Pois está diretamente ligado ao que Damázio (2007) afirma que, é importante que o trabalho pedagógico com os alunos com surdez na escola regular seja desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Como alternativa para implementação da educação bilíngue do surdo, foi indicado um período adicional para a execução desse atendimento, assim, Damázio (2007) afirma que o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos: o Atendimento Educacional Especializado em Libras para oferecimento de conceitos básicos para acompanhamentos das aulas de diversos conteúdos; o Atendimento Educacional Especializado de Libras para os alunos terem aulas de Libras e o Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para aprenderem o português escrito.

Damázio defende que quanto mais o AEE acontecer nas escolas regulares onde os alunos com surdez estejam matriculados mais lhes trará benefícios, contribuindo assim para a inclusão e evitando atos discriminatórios. Devemos pensar que é necessário educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais.

Apesar das preocupações até o momento demonstradas, as prerrogativas da comunidade surda surgem a partir de outros parâmetros e focadas em seu desenvolvimento educacional. Através do Relatório sobre a

Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014b), resultado do grupo de trabalho formado por líderes representantes da comunidade surda, percebe-se que há uma preocupação quanto à especificidade de atendimento educacional para os surdos.

O documento supracitado (idem) encaminhou para o MEC a necessidade de uma escola bilíngue em tempo integral que garanta ao surdo usuário de Libras o ensino de Libras escrita e sinalizada como disciplina curricular; o ensino de língua de sinais estrangeira; a Libras como instrumento de desenvolvimento de competências; avaliações adequadas tais como: prova filmada e refilmada em Libras e em português, garantia da qualidade da tradução através de avaliação por tradutores, análise das produções dos alunos; ensino de leitura e escrita em língua portuguesa em forma de L2; ensino e estimulação precoce à Libras.

A observação das demandas encaminhadas por líderes de comunidade surda, dentre eles surdos, é importante, tendo em vista que o Atendimento Educacional Especializado tem como fundamento promover meios para o acesso ao saber escolar a partir das especificidades de cada grupo de pessoas com deficiência. Não se pode perder de vista o papel formador do cidadão autônomo e para o mercado de trabalho, portanto, a escola deve atender às necessidades específicas de forma a cumprir também com esses sujeitos a sua função.

Portanto, as diversas pesquisas na área poderão contribuir para o encontro de uma educação eficiente e eficaz para os surdos. Como podemos constatar até aqui nesta pesquisa, o Atendimento Educacional Especializado oferece um atendimento suplementar para os surdos, porém, não necessariamente à demanda solicitada pela comunidade surda.

Procedimentos metodológicos

Delineamento da Pesquisa

Para investigar como se dá o atendimento especializado aos alunos

surdos nas escolas da SEMEC de Teresina - PI, na perspectiva dos seus docentes, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo e do tipo descritiva. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis. Além disso, esse tipo de pesquisa é habitualmente realizado por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Sujeitos da Pesquisa

Para a execução dessa pesquisa de campo foram selecionados oito professores que atuam em salas de AEE e que prestam atendimento a alunos surdos em escolas da SEMEC. A escolha de oito professores se justifica por ter sido um número representativo do quantitativo de professores que atendiam nas salas de AEE. Em 2012, eram 43 salas de AEE. Além disso, obtivemos a prévia confirmação da SEMEC da localização de docentes que atuam no AEE e que atendiam alunos surdos, o que justifica o número de docentes investigados, pois, nas demais salas não haviam alunos surdos. Devido ao fato de que em cada escola existe apenas um professor nesse atendimento, conseqüentemente a pesquisa foi realizada em oito escolas da referida rede.

Outro motivo da escolha por esses interlocutores se deu ainda pela disponibilidade destes em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Lembrando que cada sujeito participou de forma livre e consciente da pesquisa, após conhecer os seus objetivos e consentir com a mesma. Para possibilitar um melhor tratamento aos sujeitos envolvidos no estudo, identificamos os professores por meio de letras.

Instrumento e Coleta de Dados

Como a pretensão deste trabalho é conhecer concepções dos professores de AEE acerca da inclusão de alunos surdos, a utilização de questionário como instrumento de pesquisa aplicada na realização da coleta de dados justificou-se por se apresentar como o melhor método para alcançar o objetivo do projeto de pesquisa ao qual este trabalho faz referência.

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por

uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2007), o qual nos deu a possibilidade de alcançar uma maior porcentagem de docentes e em um menor espaço de tempo.

Marconi e Lakatos (2007) nos dão algumas vantagens e algumas desvantagens desta técnica. Entre as vantagens podemos destacar: a economia de tempo, viagens e obtenção de grande número de dados; abrangência de uma área geográfica mais ampla e conseqüentemente maior número de pessoas, entre outras. Como desvantagens: a pequena porcentagem dos questionários que voltam; o grande número de perguntas sem respostas e a impossibilidade de auxílio em questões mal compreendidas. Ainda que o questionário apresente importantes desvantagens, este instrumento de coleta de dados apresentou-se como ideal.

Antes da coleta de dados foi elaborado um questionário para ser testado junto a um docente com o perfil desejado para a pesquisa, em um estudo piloto. Esse estudo piloto visou avaliar o questionário antes da sua aplicação definitiva. Para realizar este estudo piloto enviamos o questionário para um docente que participaria da pesquisa para que ele pudesse avaliar e tirar alguma dúvida. O objetivo deste estudo piloto foi verificar a clareza das questões e se estas possibilitariam a coleta de informações que levaria aos objetivos almejados. Esse estudo mostrou-se satisfatório, obtendo êxito a nossos questionamentos.

Após isto, os questionários começaram a ser aplicados. Durante a aplicação dos questionários, tivemos grande dificuldade pelo fato de não conseguir atingir o público alvo da pesquisa num período satisfatório, pois, o número de professores da SEMEC, que lecionam em turmas de AEE e que atendam alunos surdos, não foi de fácil acesso. Não poucas vezes nos deparamos com professores de turma de AEE que atendiam alunos com outras deficiências. Além disso, várias visitas realizadas até as escolas foram malsucedidas, pelo motivo de chegar até a instituição e o professor não se encontrar por estar atendendo em outra escola ou estar em cursos de formação promovidos pela SEMEC.

Além disso, do total dos professores que responderam ao questionário,

apenas o Professor D, se dispôs a responder e entregar o questionário no mesmo dia.

Organização dos dados

Para analisar e interpretar os dados desta pesquisa, decidimos usar tabelas para que haja melhor compreensão e leitura dos resultados obtidos por meio de todos os questionários respondidos e também por entendermos que a organização dos dados por meio de tabela está inerente a uma pesquisa de caráter qualitativa. Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, após a verificação dos questionários, decidimos por interpretar os dados por meio de categorização. Nem sempre as respostas são tão diretas quanto à categoria criada, mas procuramos perceber semelhanças de forma a agrupá-las, facilitando a leitura e compreensão dos dados obtidos.

Como as questões eram abertas, utilizamos a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) para analisá-las.

A análise dos dados

A análise dos dados apresentados neste trabalho seguiu a técnica da análise textual discursiva (ATD) que, como uma pesquisa qualitativa, pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa deste tipo de informação. Moraes e Galiazzi (2007) explicam que a ATD opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos e que o analista precisa atribuir sentidos e significados aos materiais textuais.

Para os autores supracitados (idem) a ATD se faz em torno de quatro focos principais: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captando o novo emergente e um processo auto-organizado.

A desmontagem dos textos a partir do corpus, que é o conjunto de documentos que serão analisados, é a primeira etapa do processo. Nesta etapa, o pesquisador (leitor que está analisando o corpus) atribui significados aos textos a partir de seus conhecimentos, o mesmo passa a desconstruir os textos, visando a sua unitarização. Esta desconstrução visa focar os detalhes,

perceber o sentido do texto em diferentes sentidos de seus pormenores (MORAES; GALIAZZI, 2007). A partir da desconstrução surgem as unidades de análise, que podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos.

Após esta etapa, inicia-se outra: a categorização. A categorização leva a agrupamentos de elementos semelhantes por meio da comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial de análise (MORAES; GALIAZZI, 2007). As categorias são o conjunto de elementos de significação próximos.

Moraes e Galiuzzi (2007) elencam as propriedades que as categorias devem ter: validade ou pertinência acerca dos objetivos e do objeto de análise e também a sua homogeneidade, ou seja, "precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, a partir de um mesmo contínuo conceitual" (p. 26).

A terceira etapa da ATD visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos no conjunto dos textos. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 33):

A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes sobre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no intuito de expressar maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente, poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo.

Por fim, na última etapa, tem-se a necessidade de novamente esforçar-se conscientemente, através da produção escrita, a qual engloba, entre outros aspectos a construção de argumentos aglutinadores de cada categoria, levando à etapa final que é a comunicação das compreensões emergentes. Desta forma fecha-se o ciclo da ATD. Moraes e Galiuzzi (2007) comentam que este movimento, desde a desconstrução até a comunicação das compreensões emergentes é um processo de aprendizagem, que resulta sempre em novos conhecimentos.

Resultados e discussões

Nesta seção analisamos e interpretamos o posicionamento dos professores que responderam o questionário. Traçamos o perfil dos professores da sala de AEE, verificando se a formação destes oferece condição adequada para o atendimento ao aluno surdo e analisaremos se o AEE contribui efetivamente para a inclusão do surdo.

Os resultados da pesquisa estão organizados em três subseções de análise e foram averiguados levando em consideração o problema da pesquisa.

Perfil dos professores investigados

Acreditamos que pensar na qualidade do ensino nos remete a pensar na formação do professor como um compromisso dos sistemas de ensino, para que tenham condições de elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo os alunos com surdez.

Então nessa perspectiva da educação inclusiva, a formação e capacitação de professores visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica em sala de aula são consideradas metas primordiais. Pensando nisso, construímos um questionário com questões que englobem de forma clara itens que possam traçar o perfil dos professores da sala de atendimento educacional especializado que foram investigados.

Nesta seção serão analisados mais profundamente os dados acerca da formação dos docentes da sala de AEE, tanto abordando o seu perfil, quanto a formação básica assim como a formação continuada, de forma a traçarmos o perfil do docente que atua na sala do AEE com os alunos surdos, em Teresina-PI. Para não nos determos muito nesta seção, deixemos para falar com maior detalhamento acerca da formação a nível de pós-graduação, formação continuada e ingresso no AEE.

Dos oito docentes investigados 2 eram do sexo masculino e duas do feminino. Este dado encontra-se de acordo com a Relação Anual de

Informações Sociais (RAIS), base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego (2006 apud GATTI; BARRETTO, 2009), que informou que, entre os postos de trabalho para os profissionais do ensino (além do cargo de professor, o documento ainda cita supervisor de ensino, psicopedagogo, coordenador pedagógico, orientador educacional, pedagogo e assemelhados), 77%, eram ocupados por pessoas do sexo feminino.

As idades dos docentes variaram entre 32 e 53 anos, sendo a maioria com idade entre 30 e 40 anos (5 docentes), sendo que três docentes têm entre 2 e 5 anos de experiência, dois entre 6 e 10 anos de experiência, um têm 13 anos de experiência e outros dois docentes, mais de 20 anos (uma 23 e a outra 34 anos). Todos estes possuem curso superior concluído e apenas um não possui formação a nível de especialização. Os que possuem este título, o tem nas seguintes áreas de concentração: Libras, Psicopedagogia e especialização em AEE.

Entendemos que se estamos investigando professores que atuam em salas de AEE com alunos surdos é essencial que eles possuam domínio de Libras.

Percebemos que esses professores se preocupam com sua prática sendo de acordo com as ideias de Mendes Sobrinho (2002), a formação continuada deve alicerçar-se pela busca permanente de novos paradigmas, proporcionando uma nova aprendizagem. A tabela 1, a seguir, está relacionada a esse tema, demonstrando quais cursos na área de educação especial os docentes investigados possuem.

Tabela 1: cursos na área de educação especial

Total de docentes	Cursos na área de educação especial			
	Libras	AEE	Braille	Outros
8	8	4	2	4

FONTE: dados da pesquisa

Na tabela acima pode ser verificado que a soma dos números referentes a cada curso dá um valor bem acima que 8 (o número de docentes investigados). Isto se deve ao fato de que alguns docentes fizeram mais de um curso na área de educação especial.

Para facilitar o entendimento sobre estes dados, os mesmos foram concentrados em grupos temáticos. Os grupos temáticos são constituídos por alguns cursos, conforme podemos verificar: *Libras* - Libras básico, Libras intermediário e práticas avançadas; *AEE* - AEE formação inicial e AEE à distância; *Braille* - cursos de braille. Na categoria *Outros* estão os seguintes cursos: Tecnologia assistiva, psicopedagogia, tarefas adaptadas e avaliação diagnóstica. Felizmente, todos os docentes investigados tinham curso de Libras e, metade destes, curso específico para a atuação no AEE. Abordando mais especificamente a formação continuada, que engloba os congressos, capacitações e/ou atualizações vivenciadas pelos docentes investigados, temos os dados sintetizados na tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Congressos, capacitações ou atualizações em educação especial.

Total de docentes	Nenhum	SEMEC	Instituições	Áreas afins
8	0	4	3	6

FONTE: dados da pesquisa

Da mesma forma que na tabela 1, a tabela acima apresenta na soma dos valores, bem acima que o 8 (o número de docentes investigados). Isto se deve ao fato de que alguns docentes participaram de mais de um congresso, capacitação ou atualizações.

Para que a tabela 2 pudesse ser redigida também foi necessário agrupar as respostas dadas pelos docentes, visto que as respostas foram bem variadas. O grupo *Nenhum* concentraria as respostas caso os docentes não participassem de nenhum congresso ou similar ou até formação continuada. O grupo *SEMEC* (Secretaria Municipal de Educação) contém as respostas dos docentes que participaram de congressos e/ou formação oferecida pela secretaria. Nesse grupo apontamos os seguintes: Seminários de educação inclusiva pela SEMEC, cursos no centro de formação Odilon Nunes, Seminário municipal de gestores e educadores do programa Educação Inclusiva – Direito a diversidade, Conferência municipal para políticas públicas de inclusão.

No grupo *Instituições* estão contidos os congressos e/ou formações/capacitações que foram oferecidas por diversas instituições

científicas ou pedagógicas, de âmbito público ou privado, que foram: Congresso internacional das APAES (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), Congresso da AMA (Associação de Amigos do Autista), formação na AMA (Associação de Amigos do Autista), colóquio no CIES (Centro de Integração de Educação e Saúde), formação da AMA, Curso de Libras no CAS – Centro de Apoio ao Surdo.

No grupo *Áreas afins* foram contabilizados os congressos, eventos e/ou formações em áreas que tem a ver com o trabalho docente vivenciado pelos professores pesquisados. Foram citados: Congresso de educação de surdos, seminário sobre dificuldade de aprendizagem, técnica de atendimento a crianças com autismo, avaliação psicoeducacional da criança com autismo, técnica de comunicação através da imagem, capacitação em Libras e Braille.

Com base nos dados da tabela 2 é possível percebermos que a SEMEC tem oferecido formações e que metade dos docentes investigados afirma ter participado dessas capacitações ou atualizações em educação especial. Percebemos que 3 docentes participaram de eventos promovidos por outras instituições e 6 professores se enquadraram em congressos, capacitação e/ou atualizações em áreas afins do cotidiano educacional em que estão inseridos. De uma forma geral notamos que boa parte dos docentes investigados tem uma preocupação com a sua capacitação. Isto é algo salutar para os docentes que valorizam sua formação e também para os alunos que vão contar com um professor mais capacitado para o atendimento educacional especializado.

As categorias de análise que surgiram até o momento foram categorias *a priori*, que segundo Moraes e Galiuzzi (2007) são as categorias criadas antes mesmo de examinar o *corpus*, de forma dedutiva. As categorias emergentes da análise das demais questões surgiram pelo método indutivo, no qual as categorias são produzidas a partir das unidades de análise construídas a partir do corpus, com exceção das questões objetivas (sim/não), que também foram criadas *a priori*.

Sobre como surgiu o interesse dos docentes pela Educação Especial encontramos os seguintes resultados, na tabela 3, abaixo:

Tabela 3: Interesse pela Educação Especial

Total de docentes	Formação inicial	Alunos com dificuldade	Pós-graduação
8	2	4	2

FONTE: dados da pesquisa

Esta tabela mostra como surgiu o interesse dos docentes investigados para o trabalho com educação especial, de fato. De acordo com a análise das respostas, categorizamos em *formação inicial*, alunos com dificuldades e pós-graduação. Na categoria formação inicial, 2 docentes responderam que a motivação pelo trabalho se deu no período de formação, ainda durante a graduação, especialmente por perceber ser esta uma área carente de profissionais. Como podemos perceber na fala do docente F

Quando estava ainda na UFPI, desenvolvi meu projeto sobre inclusão de alunos com DI [Deficiência Intelectual] na Educação Regular, essa pesquisa se deu inicialmente na Instituição Ana Cordeiro, depois realizei a pesquisa de campo em escolas do Estado que tinham alunos com DI na sala regular, gostei do trabalho desenvolvido e me interessei por essa área de estudo.

Isso demonstra que o docente realmente está motivado a trabalhar com alunos com necessidades especiais e de colaborar para inclusão desses alunos, ofertando assim, possibilidades de construção de conhecimentos. Outros 2 docentes também tiveram interesse pela área durante a formação, mas já a nível de especialização. Estes foram contabilizados na categoria *pós-graduação*.

A outra metade dos docentes investigados foram contabilizados na categoria *alunos com dificuldade*, pois responderam que o interesse em trabalhar com educação especial se deu no momento em que se depararam com alunos com dificuldades, como expõe o docente G, “Ao me deparar com uma aluna na alfabetização que não sabia Libras, por tanto não sabia se comunicar”. A partir deste discurso, acreditamos que o docente ao se deparar com um aluno com dificuldade, refletiu sobre sua prática, e se propôs a qualificar-se para tentar eliminar a barreira que o aluno se deparava.

Entendemos que é importante que o professor que irá atuar com alunos com necessidades especiais tenha uma boa formação para este fim, visto que as especificidades (e dificuldade para trabalhar com!) destes alunos são enormes.

Na tabela a seguir categorizamos as respostas dos docentes proeminentes a como se deu sua entrada no AEE.

Tabela 4: O trabalho na sala de Atendimento Educacional Especializado

Total de docentes	Convite	Capacitação
8	7	1

FONTE: dados da pesquisa

Nesta categoria as respostas dos interlocutores para as questões propostas evidenciaram que grande maioria dos docentes pesquisados afirmou que sua entrada no trabalho na sala de atendimento educacional especializado se deu por conta de convite (Categoria *Convite*). Podemos confirmar com isso com o discurso do docente D “A escola que trabalho foi contemplada e fui convidada por ter pós-graduação em psicopedagogia”. A partir dessa afirmação, entendemos que esse convite foi feito levando em consideração a formação profissional que esse docente possuía, assim como na categoria *Capacitações* em que enquadrados o docente G, que respondeu o seguinte: “por meio de capacitações nas várias deficiências”.

Notamos que com essa resposta, o professor entende a importância que sua formação fez com o que pudesse trabalhar na sala de AEE. Essa afirmação está de acordo com as ideias de Mendes Sobrinho (2002), que entende que a formação continuada dos professores é relevante, na medida em que superam a simples perspectiva de compensar lacunas que vieram da formação inicial.

Na sequência da pesquisa verificamos se a formação dos docentes da pesquisa lhes dá condições de atuar no AEE. Os resultados encontram-se elencados na tabela 5, a seguir.

Tabela 5: A formação lhe dá condições para atuar no AEE?

Total de docentes	Sim	Não
8	7	1

FONTE: Dados da pesquisa

A questão que originou estas respostas foi para marcar um “X” no “Sim” ou no “Não” e justificar os motivos das suas respostas. A grande maioria afirma se sentir preparada para atuar em salas de Atendimento Educacional Especializado, como afirma o docente G “Por ter conhecimentos nas deficiências que são atendidas na sala de AEE especialmente em Libras” assim como na resposta do docente B “Sou Psicopedagogo e sei Libras. É o básico para fazer uma boa atuação”.

Quanto à resposta negativa de um dos sujeitos pesquisados, consideramos um fato que nos deixou preocupado devido à justificativa da resposta dada pelo docente C, “Porque além da formação básica em pedagogia é importante uma formação específica para atuar, com a deficiência a que se propõe a atender”. Pois, considera-se que a formação do professor se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino, que esta é fundamental na definição dos rumos da educação inclusiva (ROSSETTO, 2005).

Assim como mais da metade dos docentes afirmam estar preparados para atuar no AEE, a maior parte destes professores afirma estar preparados para atuar especificamente com alunos surdos, como podemos ver na tabela 6, abaixo.

Tabela 6: E para atuar especificamente com aluno surdos?

Total de docentes	Sim	Não
8	6	2

FONTE: dados da pesquisa

Assim como na forma de organização da tabela anterior, essa tabela foi montada a partir de uma questão onde se marcou um “X” no “Sim” ou no “Não” e justificar a alternativa escolhida. Nas afirmações dadas observamos respostas similares, percebemos isso vendo afirmações como nos diz o docente A

“recentemente finalizei um curso de especialização em Libras que tem nos ajudado a trabalhar com alunos surdos” e o docente G “por ter conhecimentos nas deficiências que são atendidas na sala de AEE especialmente em Libras”. Analisamos que essas respostas são positivas, pois, os professores compreendem que para trabalhar com alunos surdos precisam do conhecimento em Libras, um grande diferencial na educação de alunos com deficiência auditiva.

Um fato importante são essas respostas negativas por partes de 2 docentes, podemos verificar na resposta dada pelo docente F.

[...] precisaríamos da colaboração de intérpretes, professores formados em Letras Português e a colaboração dos professores da sala regular. [...] geralmente pegamos alunos das turmas de área e esses por sua vez requerem que no ensino em Libras tenhamos conhecimento dos sinais que envolvem todas as disciplinas.

Consideramos como de suma importância um discurso como este, pois, demonstra que o docente entende as reais necessidades para uma educação de qualidade.

Os docentes compreendem que não há caminhos prontos o desenvolvimento de práticas. Desse modo, os educadores precisam criar suas estratégias através dos processos de reflexão crítica acerca dos desafios cotidianos enfrentados nos espaços educativos.

Para tanto, os sistemas de formação docente precisam ser repensados, com propostas de reconstrução para capacitar os professores através de um processo permanente de desenvolvimento profissional envolvendo formação inicial e continuada, oportunizando assim a construção e ampliação de suas habilidades para trabalhar o ensino inclusivo com o objetivo de alcançar todos os alunos nas suas diferentes necessidades de aprendizagens.

A realidade do Atendimento Educacional Especializado

Consideramos que para que o aluno surdo seja incluso no processo educacional, é preciso novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez nas escolas públicas. Um meio que pode

contribuir para o processo de inclusão desses alunos vem a ser o AEE. O AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, determina primeiramente a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, percebendo o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem (ALVEZ; DAMÁSIO; FERREIRA, 2010).

Neste tópico, verificamos especificamente, questões que estão relacionadas sobre a realidade do AEE prestado pelos professores investigados. Nesse sentido, fizemos aos interlocutores as seguintes indagações: Como ocorre a atuação do AEE na sua escola?

Com base nos dados obtidos observou-se que os sujeitos entrevistados estão cientes de como deve ocorrer o AEE na escola, justificamos, citando algumas respostas dadas pelos docentes.

O sujeito H informou “eu faço os atendimentos dividindo os alunos por deficiência e faixa etária. Atendo normalmente no contraturno. Mantenho contato direto com professores da sala regular e com a família”. Esse discurso está similar ao do docente G “em parceria com o professor da sala regular e da família”. Todos os investigados responderam de forma semelhante às respostas elencadas acima, indicando que o horário do atendimento era no contraturno, os grupos organizados de acordo com a deficiência e o trabalho realizado em parceria com os professores da escola e a família. As percepções destes sujeitos ao afirmarem existir contato direto com professores da sala regular convergem com discussões de autores como Alvez, Damásio e Ferreira (2010), que afirmam,

A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez (p. 10).

Com base na citação acima verificamos que os docentes compreendem as especificidades do AEE e atuam de maneira adequada em relação à proposta do mesmo. Na sequência da pesquisa foi questionado quantos alunos eram atendidos pelo AEE e quais as deficiências destes. De acordo com as

respostas dos docentes verificamos que apenas um quarto dos investigados (dois docentes) trabalham com menos de 20 alunos, sendo um com 14 e o outro com 18. Os demais docentes (três quartos ou 6 docentes) trabalham com 20 ou mais alunos, com o máximo de 25, para um destes.

Acerca das deficiências que os alunos atendidos apresentam, foram listadas as seguintes: Deficiência visual (cegueira ou baixa visão), transtorno global de desenvolvimento, deficiência auditiva, física, motora, intelectual, múltipla, West, síndrome de Down e autismo. Vale salientar que apenas o docente que trabalha com 14 alunos atua com alunos com três deficiências diferentes e os demais atuam com alunos com quatro deficiências diferentes (1 docente), cinco (3 docentes), seis (dois docentes), chegando a trabalhar até com sete deficiências diferentes (1 docente).

Como exemplo de resposta a esta questão podemos verificar a resposta do docente C: “22 alunos. Deficiência intelectual (DI), deficiência auditiva (DA), deficiência múltipla, transtorno global de desenvolvimento, deficiência física e deficiência visual”. Com base nessa e nas demais respostas, percebemos que os docentes atendem um número elevado de alunos e nas mais diversas necessidades especiais, o que nos deixa acreditar que para que esse professor possa atender a todo esse alunado, com todas as suas necessidades educacionais específicas, faz-se necessário que o docente possua uma formação rica, para que possa atender seus alunos em sua totalidade e respeitando suas diferenças.

Com base nisso, veremos a seguir o posicionamento dos professores quanto à pergunta: Quais suas dificuldades em relação a sua atuação profissional no AEE? Para facilitar a compreensão desta questão, elencamos as respostas dos docentes em quatro categorias diferentes, de acordo com a tabela 7, abaixo:

Tabela 7: Dificuldades de atuação no AEE

Total de docentes	Recursos	Capacitação	Sobrecarga	Diagnóstico
8	3	2	4	1

FONTE: dados da pesquisa

Antes de falarmos sobre as categorias, faz-se necessário informar que o total das respostas dá um valor maior que o número de investigados. Isto se deu ao fato de que duas respostas foram categorizadas em duas categorias diferentes, por satisfazer a ambas. As categorias criadas foram: *Recursos* - diz respeito a ausência de recursos materiais e/ou estruturais; *Capacitação* - ausência de capacitação para o trabalho com as diversas deficiências; *Sobrecarga* - sobrecarga por ter que atender a todas as deficiências, além de confeccionar materiais e visitar alunos; e *Diagnóstico* - quando a dificuldade é a ausência de um diagnóstico preciso e confiável acerca da deficiência do aluno.

Com base nas respostas acima, verificamos que os docentes que atuam no AEE têm uma sobrecarga de trabalho e sem contar com os recursos necessários para a atuação no mesmo. Na maioria das respostas, os professores nos informaram especificamente críticas à escola e à SEMEC, por não dar total estrutura na organização da sala de AEE, e por não dar apoio ao professor, como veremos nas afirmações de alguns docentes.

O docente F afirma,

vejo que a falta de apoio da instituição, as escolas tratam o AEE como se fosse uma sala separada da escola, não se preocupam em estrutura a sala para os alunos, a própria SEMEC não se preocupa com o desenvolvimento do aluno, simplesmente quer que os professores recebam os alunos sem saber se temos condições de atendê-los.

O docente G afirma também “falta de capacitação, a SEMEC não libera o professor”. Vemos isso como algo bastante preocupante, pois assim como consta no Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011), as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. E de acordo com os posicionamentos dos docentes, essas salas de recursos não estão no patamar necessário. Além disso, a SEMEC deve prestar o apoio necessário para que eles estejam aptos para atender as mais diversas especificidades dos alunos.

A pergunta seguinte do questionário foi sobre quais as dificuldades dos alunos atendidos pelo AEE. Tal como na questão anterior, as respostas dos docentes também foram agrupadas em categorias, de acordo com as

semelhanças entre elas, conforme vemos na tabela 8, abaixo:

Tabela 8: Dificuldades dos alunos do AEE

Total de docentes	Deficiência	Frequência	Falta	Branco
8	2	3	3	1

FONTE: dados da pesquisa

As categorias criadas foram: *Deficiência* - a dificuldade do aluno é a deficiência cognitiva, motora e/ou sócio-afetiva; *Frequência* - a maior dificuldade se dá por causa da baixa frequência do aluno ao AEE; *Falta* - falta atendimento médico, apoio da família, acessibilidade na escola e profissionais capacitados para trabalhar com eles; e *Branco* - docente não respondeu à questão. Com base no exposto na tabela, podemos perceber que a soma das respostas das categorias citadas é maior que o total de investigados. Isto ocorreu, pois, tal como na tabela 7, houve respostas que foram categorizadas em mais de uma categoria, ou melhor, uma resposta foi contabilizada em duas categorias (*Deficiência* e *Falta*), como podemos ver na resposta do docente A "Os alunos apresentam dificuldades cognitivas, motoras e sócio-afetivas".

Nós podemos perceber que a frequência irregular do aluno é a principal dificuldade elencada pelos docentes (3 docentes responderam isto) juntamente com a falta de estrutura, do apoio familiar e de atendimento médico, citada como as principais dificuldades por outros 3 docentes.

Analisando essas respostas acreditamos que o problema da frequência escolar está ligado à participação familiar nesse processo educacional, pois, entendemos que a sua participação é crucial para o progresso dos alunos. Os familiares, então, devem estar cientes de que o AEE é muito importante para o desenvolvimento de cada potencialidade dos alunos.

Outros 2 docentes especificaram que a dificuldade do aluno se dá devido à deficiência deste em ler, compreender o assunto, se comunicar com os professores das salas regulares e com os demais colegas. Entendemos que, por haver esta necessidade especial destes alunos é que existe o AEE, sendo esta categoria de análise (*Deficiência*) algo não esperado por nós em nossa pesquisa, visto que é *necessário* (grifo nosso) que o aluno apresente

esta dificuldade para frequentar a sala do AEE, senão esta não deveria existir! O último docente deixou esta questão sem resposta.

A questão seguinte foi sobre quais as dificuldades dos alunos surdos no AEE? Para a melhor compreensão das respostas, estas foram elencadas em categorias, que foram: *Intérprete* - a dificuldade do aluno surdo ocorre, pois, a escola deveria ser bilíngue, havendo falta de intérprete na mesma; *Libras* - o surdo não desenvolve a linguagem dos sinais por não ter contato com a comunidade surda e por a família não saber também; *Inclusão* - os alunos surdos não são incluídos de verdade na sala regular; e *Português* - o surdo não conhece a língua portuguesa. As respostas podem ser visualizadas na tabela 9, abaixo.

Tabela 9: Dificuldades dos alunos surdos do AEE

Total de docentes	Intérprete	Libras	Inclusão	Português
8	2	5	2	1

FONTE: dados da pesquisa

Tal como na tabela anterior, a soma das respostas desta dá um número maior que o de investigado, isto porque todas as respostas que foram contabilizadas na categoria *Intérprete* também o foram na categoria *Libras*. Nós escolhemos categorizar estas respostas em duas categorias específicas, pois as respostas nos mostram nuances que, ao categorizar de forma mais genérica (*Libras*) perderíamos. Um exemplo desta resposta contabilizada em ambas as categorias citadas foi dada pelo docente E “no caso dos alunos, a maior dificuldade é a comunicação, por falta de Libras, Eles necessitam de uma escola bilíngue que priorize a Libras como primeira Língua e o português escrito como segunda Língua”.

O docente H nos revelou que “[...]nossa grande dificuldade é incluir o aluno na sala regular”. Comprendemos que as respostas dos docentes pautam sobre a inclusão o aluno na sala regular numa proposta de aprendizagem bilíngue, ao menos de forma implícita (as respostas que apresentam sugestão de escola bilíngue de forma implícita não foram contabilizadas na categoria *Intérprete*, só as que explicitaram isto). Esta visão

esta consoante às propostas do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional. Também define que para os alunos com surdez a primeira língua é a Libras e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A pergunta a seguir ainda está ligada a temática anterior, porém agora ligado ao docente como se vê: Quais suas dificuldades para atender os alunos surdos?

As respostas a estas perguntas foram agrupadas nas seguintes categorias: *Libras* - o aluno não sabe Libras; *Bilíngue* - a dificuldade se dá pela falta de utilização de Libras nas demais atividades na escola e falta de conhecimento dos docentes; *Tempo* - o tempo destinado aos surdos no AEE é escasso; e *Branco/SD* - docentes que não renderam ou afirmaram não ter dificuldade nenhuma para este atendimento. Estas respostas estão expostas na tabela 10, abaixo:

Tabela 10: Dificuldades para atender os alunos surdos do AEE

Total de docentes	Bilíngue	Libras	Tempo	Branco/SD
8	4	1	2	2

FONTE: dados da pesquisa

A soma das respostas dá mais que o número de docentes investigados pois uma resposta foi contabilizada em duas categorias distintas:

No AEE, os professores ajudam no que podem, o problema é que não temos apenas os surdos para atender, lidamos com todos os tipos de deficientes e para atender o aluno surdo seria necessário haver salas para atender apenas surdos. Creio que um atendimento individualizado/direcionado seria mais contundente e sensato. Os surdos ficam prejudicados por não podermos prestar a devida atenção e ajuda aos mesmos. (Docente F)

Esta resposta mostra que a dificuldade existe por causa das várias deficiências trabalhadas no AEE e o pouco tempo destinado para cada indivíduo que necessita do AEE (esta foi a respostas contabilizada em duas

categorias, *Tempo* e *Bilíngue*). A resposta mais frequente fazia referência ao ensino bilíngue, visto que a língua natural do surdo é a linguagem dos sinais. A questão do pouco tempo disponível para o atendimento também mostrou-se um fator dificultador do atendimento aos surdos. Um docente especificou que a dificuldade se dá pelo não conhecimento de Libras pelo aluno e, por esta causa, desconhecimento também do português. Um docente não respondeu a esta questão e ou afirmou que não tinha dificuldade alguma para este atendimento: “não tenho encontrado dificuldades” (docente B).

Diante da maioria das respostas dos docentes, fica clara a insatisfação por parte dos professores, por não trabalhar com o número de alunos que julgam ser satisfatórios para realizar um trabalho efetivo, assim como não poder prestar o apoio totalmente direcionado para uma só necessidade especial de cada aluno.

Propostas para otimizar o Atendimento Educacional Especializado

Sabemos que é finalidade do AEE propiciar aos alunos viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização. Além disso é importante que esse atendimento aconteça nas escolas regulares onde os alunos com surdez estejam matriculados para dar possibilidades de benefícios para esses, o que contribuirá para a inclusão, evitando atos discriminatórios.

Na tabela a seguir, abordamos a opinião dos docentes em relação ao AEE, se este possibilita ou pelo menos contribui para a inclusão escolar do aluno surdo?

Tabela 11: O AEE possibilita ou pelo menos contribui para a inclusão escolar deste aluno?

Total de docentes	Sim	Não
8	8	0

FONTE: dados da pesquisa

Essa questão assim como algumas anteriores foi organizada para que os docentes marcassem um “X” no “Sim” ou no “Não” e justificar os motivos das suas respostas. Embora todas as respostas tenham sido sim, as

justificativas apresentaram-se bem diferentes entre si. Estas justificativas foram agrupadas em categorias, como podemos verificar na tabela 12, abaixo:

Tabela 12: Por que o AEE possibilita ou pelo menos contribui para a inclusão escolar do surdo?

Total de docentes	Sim	Pequeno	Contribui
8	6	1	1

FONTE: dados da pesquisa

A categoria *Sim*, indica as respostas que afirmam que o AEE possibilita a inclusão do aluno surdo, como forma de dar condições de acompanhar a sala regular, na qual eles estudam. Podemos ver como exemplo desta categoria a resposta do docente A, “o aluno com deficiência adquiriu o direito de acesso à escola regular, os sistemas de ensino precisam garantir o aprendizado destes alunos, eles não querem só estar junto com os alunos ditos normais, querem aprender e se desenvolver”.

A categoria *Pequeno* inclui a resposta do docente F, que afirmou que o AEE possibilita a inclusão dos alunos pequenos, pois os conteúdos ministrados aos mesmos são simples. O docente continua afirmando que para os alunos maiores deveria haver intérpretes e professores com habilidades para trabalhar com estes alunos. Já a categoria *Contribui* engloba a resposta dada pelo docente E: "O AEE contribui, mas não possibilita a inclusão dos surdos, porque da forma como acontece, eles são excluídos na escola regular [...]".

Entendemos que os professores que fizeram parte da pesquisa possuem visões bem similares, seus posicionamentos apontam para uma mudança na evolução do AEE. A inclusão não significa apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas modificá-las para torná-las mais preocupadas com as necessidades de todas as crianças, significando ajudar tanto os professores como as instituições a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem dos alunos surdos.

Para finalizar a pesquisa, foi solicitado que o docente apontasse alguma(s) sugestão(ões) para otimizar o atendimento aos surdos no AEE.

Assim como na questão anterior, os docentes puderam expor suas opiniões a respeito do AEE, podendo sugerir melhorias como veremos nas

respostas de alguns docentes, as quais foram listadas na tabela 13, abaixo:

Tabela 13: Sugestões para o AEE ser mais eficaz no atendimento aos surdos

<u>Total de docentes</u>	<u>Contato</u>	<u>Bilíngue</u>	<u>Mat Did</u>	<u>Professor</u>	<u>Núcleo</u>
8	1	4	2	3	1

FONTE: dados da pesquisa

As respostas desta questão também dão um número maior que o total de docentes investigados por contabilizar algumas respostas em duas categorias. Na categoria *Contato* está computada a resposta do docente G "Que a família soubesse Libras e que o surdo participasse da comunidade surda de sua cidade".

A categoria *Bilíngue* engloba as respostas que sugerem que haja intérpretes nas salas de ensino regulares. Como exemplo desta categoria temos a resposta do docente E:

A proposta é a de que não houvesse AEE para surdos e sim, escola bilíngue. Mas, na falta dessa escola, o AEE para surdos deveria seguir a proposta do MEC, ou seja, acontecer todos os dias da semana, em três momentos: AEE de Libras (para o ensino da língua para as crianças surdas); em Libras (para o reforço dos conteúdos escolares na língua dos alunos); e em Língua Portuguesa Escrita (com professor com formação específica em português como segunda língua). Somente este último momento deveria ser com professor ouvinte, os demais, com professores surdos.

A categoria *Mat Did* engloba as respostas que afirmam que deve existir material didático específico e de qualidade para trabalhar com esta finalidade: "Grade curricular, Libras, professores preparados para atenderem estas crianças e materiais didáticos." (Docente D). A resposta dada pelo docente D também foi contabilizada na categoria *Professor*, que sugere que os professores que trabalham nas salas regulares tenham capacidade para lidar com as especificidades dos alunos surdos.

A última categoria, *Núcleo*, apresenta como representante a resposta do docente F, que sugere: "[...] salas específicas para surdos com profissionais que tivessem qualificação e tempo para elaborar e estudar os conteúdos de cada série, facilitaria o desenvolvimento desses alunos".

Com base nas sugestões dos docentes, percebemos que, de modo geral, estes apresentam um pensamento muito centrado na mudança, por entenderem que esse modelo de inclusão no qual os alunos estão submetidos, não garante o desenvolvimento educacional satisfatório. É necessário então rever a organização desse atendimento, para que esses alunos tenham de fato a oportunidade de estar num ambiente inclusivo, com professores preparados e dotados de uma formação rica para atender esses alunos, além de uma sala de recursos com totais estruturas e recursos para que se possa trabalhar de maneira eficiente. Além disso é necessário também a conscientização da família quanto a importância desse atendimento que tem a finalidade de garantir benefícios para esses alunos, contribuindo assim para a sua inclusão.

Considerações finais

O presente trabalho teve o objetivo de caracterizar o Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos nas escolas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina na perspectiva dos seus docentes, além de traçar o perfil destes profissionais.

De uma forma geral, observamos nos depoimentos dos docentes investigados, dificuldades encontradas para atuar com o aluno surdo. Consideramos isso como relevante, a partir do momento em que evidenciamos, nas posturas dos professores frente à diferença, mudanças ligadas à formação desses profissionais, às oportunidades e melhores condições de trabalho. Isto é algo salutar para os docentes que valorizam sua formação e também para os alunos que vão contar com um professor mais capacitado para o AEE.

Nessa perspectiva, salientamos a importância de o professor conhecer e compreender a linguagem do aluno surdo, as variadas formas de expressão por ele utilizada e participar de cursos de capacitação que possibilitem aprender Libras, não apenas de forma básica e sim num nível avançado. O enriquecimento da prática é de suma importância devendo acontecer cada vez mais, para que o trabalho seja melhor e mais eficiente.

Em relação à realidade do AEE, podemos constatar que ele tem grande

importância para ajudar o aluno com deficiência auditiva se desenvolver na vida escolar e favorecer a sua inclusão na escola. Porém, de acordo com os docentes, a inclusão não significa apenas colocar os alunos nas escolas regulares, é necessário modificá-las para torná-las mais preocupadas com as necessidades de todos os alunos. Afirmamos também a necessidade de maior conscientização por parte dos familiares quanto à importância desse atendimento para os alunos surdos.

Por tanto, diante das propostas para otimizar o AEE, observamos a necessidade de rever a organização desse atendimento, para que esses alunos tenham de fato a oportunidade de estar num ambiente inclusivo. Essa pesquisa foi construída com base nos aspectos documentais e na visão dos docentes que atuam na mesma. Sentimos com isso a necessidade de darmos continuidade ao trabalho que realizamos investigando como ocorre o Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos nas escolas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina no olhar de outros atores do processo educacional como: Pais, gestores e alunos.

Entendemos que muita coisa ainda precisa ser feita, não esperamos que com esse trabalho, tenha se esgotado pesquisas nessa área, pelo contrário, visto que a mesma evidencia que há muito ainda a ser estudado sobre essa temática.

Referências

ALVEZ, C. B; DAMÁZIO, M. M; FERREIRA, J. P. *A educação escolar na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. v. 4. Brasília: MEC/SEE; Fortaleza: UFC, 2010.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 10 de jan. 2014.

BRASIL. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 24 de abril de 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15, jul 2014

BRASIL. Ministério da Educação. *IDEB - Resultados e Metas*. Brasília: 2012. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=76800>>. Acesso em 04 Abr. 2012.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 15, jul. 2014.

BRASIL. *Relatório Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SECADI, 2014b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 15, jul 2014

BRASIL. Súmula: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22, Jul 2014.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio; SOARES, Fellipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. et al. (Org.). *Estudos surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011, pp. 19-60.

EVANS, Charlot J. Literacy development in development in deaf students: case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the deaf*, v. 149, nº 1, pp. 17 – 27, 2004. Disponível em: http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/american_annals_of_the_deaf/v149/149.1evans.pdf Acesso em: 11, out, 2011.

GATTI, B.; BARRETTO, E.S.S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores. In: FERRO, A. B. (Org.). *Educação: saberes e práticas*. Teresina: EDUFPI, 2002. 207p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise discursiva. In: MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 11 - 46.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão -*

revista da educação especial, out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 24, abr, 2014

SILVA, L. M. *Educação inclusiva e formação de professores*. 2009. 90p. Monografia (Especialização *Latu Sensu* a distância em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

Apêndice A - Questionário

Professor (a) : _____

Sexo: () M () F Idade: _____

1 – Leciona há quanto tempo? _____

2 – Que série leciona atualmente? _____

3 – Qual a sua formação? (preencha abaixo)

() Nível médio – magistério () Nível médio – Clássico

Ano de Conclusão: _____

Instituição onde fez o nível médio: _____

() superior / Curso: _____

Instituição onde fez o curso superior: _____

Ano de Conclusão: _____

() Especialização _____

Instituição onde fez o curso de especialização: _____

Ano de Conclusão: _____

() Mestrado _____ Instituição onde fez o mestrado _____

ano de Conclusão: _____

() Doutorado _____ Instituição onde fez o doutorado _____

Ano de Conclusão: _____

4 – Possui cursos na área de educação especial? Quais? _____

5 – Você tem participado de congressos, capacitações e/ou cursos de atualização em educação especial? (Se sim, explicitar nomes): _____

6 – Como surgiu o interesse pela Educação Especial? _____

7 – Como se deu a sua entrada no AEE? _____

8 – Você acha que a sua formação lhe dar condições de atuar no AEE?

() SIM () NÃO Justifique: _____

9 – E para atuar especificamente com alunos surdos?

() SIM () NÃO Justifique: _____

10 – Como ocorre a atuação do AEE na sua escola? _____

11 – Quantos alunos são atendidos? Quais suas deficiências? _____

12 – Quais as suas dificuldades em relação a sua atuação profissional no AEE?

-
- 13 – Quais as dificuldades dos alunos atendidos pelo AEE? _____
- 14 – Quais as dificuldades dos alunos surdos no AEE? _____
- 15 – Quais suas dificuldades para atender os alunos surdos? _____
- 16 – Em sua opinião o AEE possibilita ou pelo menos contribui para a inclusão escolar deste aluno?
- () SIM () NÃO Justifique: _____
- 17 – Sugira algo para que o AEE seja mais eficaz aos alunos surdos. _____

Apêndice B

Carta

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Prezado(a) Professor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada: O Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos das Escolas Municipais de Teresina, por seus docentes, visa investigar o Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos das Escolas Municipais de Teresina na perspectiva dos seus docentes.

Esta pesquisa é exigência para a conclusão do curso de Pedagogia da UFPI. Solicitamos sua contribuição, voluntariamente no desenvolvimento do estudo, ressaltamos que todas as informações coletadas serão mantidas sobre sigilo.

Dessa forma sua contribuição dar-se no sentido de responder as indagações do questionário em anexo.

Grato,

Submetido em 21-1-2014, aprovado em 5-8-2014