

FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: análise das percepções dos docentes de uma escola pública do Estado do Ceará

Camila Tauane Monteiro do Nascimento Porfírio¹

Otávio Vieira Sobreira Júnior²

Germana Costa Paixão³

The continued training and the teaching of surdistudents: an analysis of teachers' perceptions of a public school in the State of Ceará

Resumo:

Esta pesquisa se propôs a analisar como tem se dado a formação continuada de professores do ensino regular de estudantes surdos do Ensino Fundamental – Anos Finais, tendo natureza qualitativa e exploratória, sendo desenvolvida utilizando como procedimento metodológico o Estudo de Caso, com o uso de um questionário aplicado junto a dez professores do ensino regular, atuantes em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Maracanaú (região metropolitana de Fortaleza – Ceará), que tinham em suas turmas estudantes surdos. Os resultados sugerem que a inclusão escolar pressupõe mudanças na estrutura escolar e que muitos professores que trabalham com estudante surdos ainda estão distantes do domínio das metodologias inclusivas e com déficit na formação continuada em educação especial, seja por uma jornada de trabalho muito intensa ou pela baixa oferta de cursos de formação em educação especial e inclusiva; e, para ter profissionais capacitados para atender estudantes surdos em sala de aula é preciso investimentos por parte dos sistemas de ensino bem como na perspectiva da auto-formação do professor, que, em conjunto com as políticas públicas, maiores possibilidades de aprendizagem poderá fornecer ao discente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Ensino de Surdos.

Abstract:

This research proposed to analyze how has been the continuing education of teachers from regular education of deaf students in Primary School, with a qualitative and exploratory nature, being developed using as methodological procedure the Case Study, with the use of a questionnaire applied to ten teachers of regular education, working in a school of the Municipal Education Network of Maracanaú (metropolitan region of Fortaleza – Ceará – Brasil), who had deaf students in their classes. The results suggest that school inclusion requires changes in the education structure and that many teachers working with deaf students are still far from the field of inclusive methodologies and with a deficit in continuing education in special education, either by a very intense work day or the low supply of training courses in special and inclusive education, and to have professionals trained to meet deaf students in the classroom requires investments by the education systems as well as in the perspective of self-training of teachers, which together with public policies, greater possibilities for learning can provide the student.

Keywords: *Inclusive Education. Teacher Training. Teaching the Deaf.*

1. Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e docente Ensino Médio e pré-vestibular dos componentes curriculares de Química e Biologia em uma escola particular em Fortaleza.

2. Especialista em Gestão e Coordenação Escolas pela Universidade Católica Nossa Senhora das Vitórias. Atualmente estudante do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Servidor Público do Estado do Ceará, lotado como Orientador da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem da SEFOR 1. Trabalhando como Professor Formador e Tutor à Distância do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE/UAB).

3. Doutora em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas a distância UECE / Universidade Aberta do Brasil (UAB). Docente do curso de Enfermagem do Centro Universitário Fametro/UNIFAMETRO.

1. INTRODUÇÃO

A legislação que sustenta a formação docente no Brasil passou por mudanças importantes e significativas nos últimos anos, tendo assegurado a inclusão e a aprendizagem de muitos estudantes. Podemos identificar essa inclusão com a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela regulamentação de profissionais da educação especial, como o Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS) – LIBRAS, professores de Braille, dentre outros. Porém, Campos e Mendes (2015) identificaram, através de uma pesquisa documental, que embora o Ministério da Educação (MEC), por meio da linha de financiamento Universidade Aberta do Brasil (UAB), disponibilize cursos à distância para formação continuada de professores de acordo com as legislações da Educação Inclusiva, muitas regiões brasileiras estão distantes de efetivarem o compromisso com a inclusão escolar.

Como o professor é um dos responsáveis por mediar o conhecimento dentro de uma sala de aula, é imprescindível que ele esteja em constante aperfeiçoamento para poder receber em sua sala de aula, estudantes com diferentes graus e níveis de aprendizado, bem como precisa amparar estudantes com necessidades individuais para que todos sejam incluídos no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2016). Dessa forma, a criação de um setor de apoio aos estudantes dentro das escolas, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, aconteceu como meio de amparo aos estudantes com necessidades individuais.

Mas esse ambiente de atendimento especializado é suficiente para promover uma escola inclusiva? Tanto os profissionais lotados neste ambiente como os profissionais do ensino regular possuem formação continuada específica para o trabalho com estudantes com deficiências? Com que frequência tais profissionais têm acesso a essa formação?

Neste mister, essa pesquisa objetiva discutir aspectos da formação continuada de professores do ensino regular, de uma escola municipal do município de Maracanaú, voltados para o ensino com estudantes surdos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Notas sobre a Educação Especial

Ao longo do século XX, a Educação Especial no Brasil foi organizada pelas instituições privadas filantrópicas, que,

em parceria com as esferas governamentais, promoveram uma educação marcada pela segregação das pessoas com deficiência. Na década de 1970, esse paradigma começou a ser questionado e observou-se a inserção do modelo da integração e normalização dessas pessoas. No final do século XX, a partir dos anos de 1990, o discurso da inclusão passou a ser disseminado no Brasil, sendo que, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que já completou dez anos de existência (RAFANTE; SELINGARDI; DA SILVA; SILVA, 2019).

A política de inclusão educacional no Brasil gerou uma série de mudanças nas escolas e na educação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), categoria que abrange pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2013). Tais modificações deveriam ter impacto na estrutura física escolar, na composição organizacional, na formação docente, no papel da educação especial, entre outras (PRIETO, 2012).

A educação inclusiva, muitas vezes confundida com um outro termo bastante discutido atualmente, educação especial (doravante discutido), possui conceito amplo. Mas entende-se educação inclusiva como educação para todos, onde estudantes com diversas deficiências não são obrigados a se readaptarem para poder conviver escolar e socialmente e realizar as atividades já executadas pelos demais estudantes do ensino regular, definição e atitudes mais específicas que as defendidas pela educação especial; e sim, onde os estudantes, professores e demais profissionais do ensino regular se preparam para conviver e receber esses estudantes (FIGUEIRA, 2019).

Já educação especial, por sua vez, sempre enfrentou dificuldades e tem certa atenção desde a década de 50, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus princípios democráticos. Porém, os recursos para a educação com estudantes com deficiências eram escassos, sendo a grande maioria destes estudantes isolados dos demais (CARNEIRO; UEHARA, 2016). Desde muito tempo, o preconceito em aceitar um estudante deficiente existe e, inclusive, ainda encontramos esse tipo de resistência, além de diversas limitações. Por isso, há urgência e importância em estimular e promover políticas públicas e regulamentações legais para a educação especial, para que ela seja definitivamente inclusiva e de qualidade.

Conforme resultados obtidos por Balbinot (2016), o estado do Ceará, tem passado por um processo de modificação no seu modelo de atendimento aos sujeitos

alvos da educação especial. Corroborando com o que é proposto pela sociedade e pelas legislações, há uma busca ou fomento de meios educacionais que propiciam uma menor segregação dos sujeitos e assim, provavelmente, o emprego de práticas mais inclusivas. Entretanto, o autor verifica que o percentual representativo da educação especial, dentro da totalidade dos educandos no estado, ainda está muito aquém do que seria o apropriado se pensarmos em cada peculiaridade que gera a necessidade de AEE.

2.2 A legislação e a Educação Especial

A inclusão da educação especial nas escolas brasileiras, como uma política pública, passou a ser adotada após o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, aliada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, e esclarece em seu artigo 2º que todas as escolas devem matricular estudantes com necessidades especiais, garantindo condições plenas de ensino para todos (BRASIL, 2001).

A partir dessa regulamentação, outros programas foram implementados pelo Ministério da Educação, como o Programa de Educação Inclusiva em 2003. No ano seguinte, o Ministério Público Federal publica um documento "O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", visando o cumprimento dos direitos aos estudantes com e sem necessidades especiais no ensino regular (PRIETO, 2012). Em 2007 temos a concretização dessas regulamentações com o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado diretamente vinculado às Salas de Recursos Multifuncionais, que atualmente conhecemos como AEE, sala de apoio aos educandos do PAEE (BRASIL, 2011). Nessas salas multifuncionais encontram-se recursos pedagógicos que permite complementar o ensino comum, facilitando a comunicação e o desenvolvimento dos usuários desse espaço.

A prefeitura de Maracanaú, em seu Plano Municipal de Educação (PME) (2012-2021), enfatiza a importância da construção de espaços inclusivos a partir de práticas emancipadoras, aborda historicamente como foram implantadas algumas instituições que visam criar um suporte para um atendimento qualitativo de pessoas com necessidades especiais. E com o objetivo de "universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, [...] na rede regular de ensino", o município de Maracanaú, propôs em seu PME (2012-2021) a meta 13, que visa, dentre outras atividades, ampliar a oferta do ensino de

LIBRAS para professores da rede, implantar educação bilíngue no currículo do sistema de ensino e promover encontros entre os professores da rede municipal de ensino e os profissionais fornecidos pelo AEE.

2.3 A Formação de professores em Educação Especial para o ensino de surdos

A temática acerca da formação de professores em educação especial configura-se como uma rede complexa que engloba o campo do ensino superior, as diretrizes curriculares para a educação básica e o modelo de AEE da Educação Especial (BUENO; MARIN, 2011).

De acordo com Mendes (2011) os cursos de formação de professores para atuarem na educação especial no Brasil foram iniciados em 1955 e até o ano de 1972 eram oferecidos, majoritariamente, em formato de especialização em nível médio para aqueles que concluíam o curso normal. Somente a partir das reformas realizadas no início da década de 70, a formação de professores para atuarem no ensino especial passou a ser realizada em nível superior, com o surgimento das propostas de habilitação nos cursos de pedagogia (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

O Plano Nacional de Educação trouxe essa perspectiva de educação inclusiva pra mais próximo da realidade, com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define "que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". Propondo que todos os profissionais que trabalham nessa escola inclusiva, estejam preparados para receber esses estudantes, garantindo uma educação eficaz.

Segundo Poker e Mello (2016), existem instrumentos jurídico-normativos que preveem a formação de professores do ensino regular e de professores da educação especial e inclusiva, mas surgem questionamentos quanto ao preparo desses profissionais para atenderem a essa nova demanda de estudantes. É importante que sejam feitas reflexões sobre a formação docente, tanto inicial como continuada, com viés voltado para a educação inclusiva e suas regulamentações.

Atualmente, as comunidades surdas já conquistaram vários espaços relacionados à educação e ao uso da

LIBRAS. Tais conquistas estão intrinsecamente ligadas às aprovações do legislativo através de Decretos e Leis que garantem ao surdo seu direito como cidadão (FERNANDES, 2016).

Para Strobel (2009), o sujeito surdo encontra o mundo com os olhos e, esta experiência visual, favorece a comunicação com o meio. Para o autor, a surdez é uma experiência visual e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreensão do universo em seu entorno, se constroem como experiência visual

Reily (2003) afirma que devem ser incentivadas, na escola, as leituras de imagens, estratégias visuais de leitura e interpretação, e o uso dos recursos tecnológicos, pois trarão significativas contribuições. O profissional da área precisa experimentar na sua práxis a possibilidade de utilizar os recursos visuais imagéticos para melhor compreender um texto. As imagens podem ser lidas e interpretadas, portanto, qualquer conteúdo pode ser organizado a partir de informações visuais.

Monteiro (2018) reforça tal pensamento ao nos trazer que o professor, antes de ministrar qualquer disciplina para o estudante surdo, precisa compreender que esses últimos possuem uma percepção de mundo diferente dos ouvintes. Tanto professores, como estudantes surdos e intérpretes de LIBRAS (ILS) se deparam com muitas dificuldades em sala de aula porque existem inúmeros caminhos a seguir. Por isso, é importante que o professor também conheça a LIBRAS e não ponha toda responsabilidade de comunicação com os estudantes surdos para o intérprete.

O professor como mediador da prática educacional e responsável pelas mudanças que transformam o processo educativo, precisa ressignificar seus conceitos sobre aprendizagem, trabalhando as diferenças nos espaços escolares, o que exige um pensar e um agir diferenciado dos moldes atuais de compartimentação da escola padrão (LORENZETTI, 2001). Por isso, é de extrema importância que algumas horas semanais estejam disponíveis para o aperfeiçoamento profissional, devendo o Estado assegurar políticas de oferta de formações.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi do tipo qualitativa, exploratória, pautada no estudo de caso como método de pesquisa empírico que investiga um fenômeno dentro de um contexto real (YIN, 2001). Foram

realizadas entrevistas semiestruturadas relacionadas à formação de professores do ensino regular.

A pesquisa foi realizada em uma escola regular da rede pública municipal de ensino, localizada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, Ceará, no bairro Jereissati I. E teve sua motivação centrada no fato de ser uma escola polo de educação de surdos, referência no município. Antes da elaboração do questionário, foi feito um breve estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com o objetivo de verificar se a escola estava preparada para acolher e incluir os estudantes surdos no mesmo espaço que os ouvintes.

Toda a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e, durante todo o estudo, seguiu-se os princípios éticos recomendados pela Resolução 196/96 (BRASIL, 1996). Os professores participantes concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, sempre apresentado antes do início da participação na pesquisa.

A pesquisa teve o propósito de verificar se os professores do ensino regular possuíam formação continuada em educação inclusiva para estudantes surdos. Dessa forma, um questionário semiestruturado foi elaborado utilizando a ferramenta *Google Forms*®, dentro da plataforma *Google*® e que foram aplicadas durante o mês de setembro de 2020.

Os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa foram: ser professor da rede pública municipal de ensino, estar atuando nas séries do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e ter, pelo menos um estudante surdo em sala de aula. Ao todo, 10 professores responderam ao questionário.

O questionário foi dividido em três partes, a constar: na primeira parte encontraram-se questões que ajudaram a traçar o perfil dos professores; na segunda parte, os processos de interação na sala de aula; e a terceira parte, o suporte oferecido pela rede de ensino. Foi utilizada a escala de Likert (1932) para algumas perguntas em que o professor entrevistado poderia escolher uma das seguintes alternativas: discordo totalmente, discordo, indiferente (ou neutro), concordo e concordo totalmente, sendo a escala crescente do grau de conformidade da pergunta. Os questionários foram analisados por uma estatística básica utilizando médias e porcentagens.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas obtidas em cada questão proposta

no questionário, foi possível analisar como a formação continuada de professores do ensino regular de estudantes surdos do Ensino Fundamental II (Anos Finais) acontece em uma escola municipal pertencente à região metropolitana de Fortaleza no Ceará.

A primeira pergunta do questionário baseou-se na formação acadêmica de cada participante. Dos entrevistados, 30% têm somente graduação, 30% são especialistas e 40% mestres. Com relação às temáticas de cada pós-graduação, somente duas especializações eram em temáticas voltadas para educação especial, as demais eram da área de graduação do professor. Mesmo os entrevistados sendo instruídos em sua formação inicial e capazes de transformar uma sala de aula, muitas vezes a falta de uma formação mais específica ou aprofundada, voltada para o estudante surdo, pode promover aulas menos atrativas ou mais excludentes, gerando um conseqüente desânimo a esse profissional. Dessa forma, faz-se necessária a formação continuada como ação interventora, de (re)aprendizado, (re)significado de suas práticas diárias, de compreensão dos desafios enfrentados dentro das suas realidades escolares, visando contribuir com novas possibilidades de realização de atividades (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

O tempo de atuação docente desses professores participantes da pesquisa variou de oito a 30 anos, e com carga horária distribuída em 100 horas mensais (20%), 200 horas mensais (60%) e 300 horas mensais (20%). Quase 80% dos entrevistados passam pelo menos 200 horas na docência, o que comparamos com os dados obtidos por Pereira *et al.* (2014), onde os professores com maior carga horária apresentaram piores escores em todos os domínios da qualidade de vida, com alguns acometimentos de patologias. A sobrecarga de trabalho corrobora para que muitos professores não busquem uma especialização profissional ou, como mostrado nessa pesquisa, os professores não conseguem fazer uma pós-graduação com foco no público-alvo de seu trabalho, estudantes surdos.

É interessante observar que durante a graduação, 60% não cursaram a disciplina de LIBRAS e apenas 40% cursaram, mas por um semestre somente. Segundo Carneiro e Uehara (2016), esse dado é relevante porque a inclusão de estudantes surdos no ensino regular é recente em nossas políticas educacionais e em nossa realidade escolar, então era esperado que os professores com mais anos de docência, não tivessem tais disciplinas em suas graduações.

Oliveira (2016, p. 9) afirma "exige-se que a escola esteja preparada para atender a demanda de alunos com

deficiência, com professores capacitados e com formação na área para planejar suas práticas educativas conforme a realidade de cada turma", de posse dessa afirmação, comparo com os resultados obtidos na pesquisa. 60% dos professores não possuem algum curso de extensão em LIBRAS e apenas 10% tinham o curso de intérprete de LIBRAS, o que nos faz refletir sobre como esses professores estão conseguindo promover inclusão sem a devida formação e que, também, nos leva a uma segunda reflexão: se tais professores não tem cursos de especialização voltados para a docência com o estudante surdo, é imprescindível formação continuada constante para amparar esse profissional em sua prática diária.

O professor entrevistado 8 comentou que: "Na faculdade não existia disciplina de LIBRAS e precisamos de formação continuada constantemente" (*sic*). É necessário que o professor tenha as ferramentas básicas para desenvolver a sua prática pedagógica, para que possa alcançar os seus objetivos. A capacitação e a conseqüente qualificação do docente devem ser constantes e em serviço, superando o conceito de formação como algo acabado; sendo, pois, um processo constante (MARQUES, 2000). Da Costa e dos Santos (2018) acrescentam que a formação e capacitação dos professores são pontos importantes que geram um entrave nas metodologias para atender os estudantes surdos em sala de aula, e que normalmente a não capacitação dos docentes está associada a falta de disponibilidade de tempo e a falta de conhecimento aprofundado da língua de sinais.

Observamos que 10% dos entrevistados relatam que trabalham há mais de 10 anos com estudantes surdos, 60% entre 5 e 10 anos, 20% entre 2 e 5 anos e 10% abaixo de dois anos. É possível perceber que a grande maioria dos professores está entre 5 e 10 anos de docência, fato que incita mais um questionamento: por que esses professores que possuem alguns anos de docência com estudantes surdos não buscaram uma especialização na área?

Freitas e Pacífico (2020, p. 147) afirmaram que "os problemas que permeiam o universo da formação continuada afetam de maneira diferente cada professor, chegando ao ponto de alguns profissionais não se interessarem mais em estudar". Os autores evidenciaram, ainda, que alguns professores não demonstravam interesse em ter uma qualificação, porque uns já estavam próximo da aposentadoria; outros não viam mais motivos para continuar estudando já que os cursos não contemplavam a realidade vivida por eles, havia falta de incentivo financeiro ou jornada tripla de trabalho, dentre outros.

Com relação a interação professor-estudante surdo, 30% dos professores entrevistados sentiam dificuldades de interagir com o estudante surdo dentro de sala de aula, 20% acreditam ser consequência da não formação na área, embora o professor 3 tenha dito que "os estudantes surdos são mais focados nas aulas e desenvolvem suas habilidades melhor do que os que não são surdos. Os dois estudantes que tive, eram os melhores da sala, por isso nunca senti dificuldade em interagir com eles" (*sic*).

Com esses dados, é possível observar que alguns professores se preocupam ou ainda sentem dificuldades ao inserir estudantes com deficiência em classes regulares, pois a maioria dos professores realmente não possui formação específica para encarar essa situação. A partir do momento em que a orientação inclusiva começa a ser inserida na educação regular, é exigido do professor uma adaptação em seu ensino, desenvolvendo atividades e práticas que visem a trabalhar as necessidades individuais de cada estudante, por isso, é imprescindível que todos os educadores estejam preparados para atuar de forma competente junto a esses estudantes em cada etapa do ensino (OLIVEIRA, 2016).

Sobre as adaptações que os professores pesquisados aplicam nas provas elaboradas aos estudantes surdos estão entre o uso de imagens, gincana com alfabeto de LIBRAS, transcrição da atividade, questões objetivas, apoio dos intérpretes para sinalizar as provas e uso de vídeo e *gif* para atividades *on-line*. Apenas um professor disse não fazer adaptação. A elaboração de novas estratégias e métodos de ensino precisam se adequar à forma de aprendizagem desse estudante surdo, Lacerda *et al.* (2013) abordam as necessidades formativas dos docentes e o uso de metodologias adequadas por eles.

[...] 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 – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do estudante surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para estudantes ouvintes, e para os estudantes surdos esse recurso pode se tornar essencial (LACERDA *et al.* 2013, p. 191).

A escola escolhida para a coleta dos dados foi uma escola regular polo de estudantes surdos referência no município de Maracanaú, e de posse do plano municipal, foi questionado aos professores quanto a presença de espaços inclusivos, na escola, a partir de uma prática emancipadora, criando suporte para um atendimento

qualitativo. 60% dos participantes concordaram com a existência de espaços inclusivos e 40% concordaram totalmente com a existência desse espaço. Da mesma forma, 50% concordaram que o Plano Político Pedagógico da escola assegura inclusão do atendimento ao estudante surdo e 50% concordaram totalmente. Outra questão abordada foi se a escola promovia encontros e ou formações entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE. Os professores afirmaram que sim e numa frequência de mensal a bimestral, em quase todas as atividades promovidas pela escola, o AEE estava presente.

Questionou-se se esses professores se sentiam incapacitados de atender as necessidades pedagógicas do estudante surdo dentro de sala de aula, 20% sentiam-se incapacitados, 50% discordaram e 30% discordaram totalmente da afirmação. Infelizmente, existe uma lacuna nos cursos de licenciatura, pois eles ainda não estão formando professores preparados para trabalhar com a diversidade. Muitos trabalhos têm sinalizado para a necessidade de uma formação consistente do professor, que englobe os conteúdos e as estratégias metodológicas adequadas e necessárias para que possam atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais de modo responsável (FERREIRA, *et al.*, 2014).

Também foi questionado aos entrevistados se eles, enquanto professores de estudante surdo, sentiam-se amparados para atender às necessidades pedagógicas dele dentro de sala de aula, e se caso não sentissem, se procuravam ajuda. Apenas 20% afirmaram que não se sentiam amparados, mas sempre procuravam ajuda.

Quanto aos tipos de suporte que o professor entrevistado possuía em sala de aula, foram elencados a produção de material adaptado (40%), formação continuada (30%), e outros (10%), e em todas as respostas havia a inclusão do suporte intérprete (100%). O professor 2 acrescentou: "A Escola que leciono tem AEE e é Polo de Surdos. Então nessa escola, diferente de outras no município, somos muito bem assistidos" (*sic*).

De acordo com Bandeira (2009, p. 14), "o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com a finalidade didática", por isso, nessa pesquisa foram elencados alguns recursos midiáticos (como *Datashow*, computador, aplicativos, câmera filmadora e outros) e questionado aos professores participantes quanto ao seu uso em sala de aula para os estudantes surdos: a resposta foi que 60% utilizavam computador e data show, enquanto 40% utilizavam outros recursos e 10%

utilizavam nenhum. Observa-se que poucos recursos midiáticos são utilizados pelos professores para compor uma aula inclusiva. Desta forma, necessitamos de uma análise mais aprofundada para verificar se as ferramentas disponíveis atendem às necessidades dos discentes surdos. Freitas (2007, p. 17) acrescenta que "a produção de materiais e equipamentos didáticos deriva mais dos interesses dos fabricantes e dos fornecedores do que da necessidade dos educadores e educandos".

Buscando entender e verificar se não havia exclusão dos estudantes surdos durante as aulas, foi questionado aos professores participantes se eles costumavam interagir com o estudante surdo em sala de aula, e 30% manifestaram que interagem em menor grau e 70% que interagem em maior grau. Desta forma, foi questionado aos docentes se eles costumavam promover a interação entre os discentes com surdez e os discentes ouvintes em sala de aula. Todos os professores afirmaram que promoviam a interação através de dinâmicas, trabalhos em dupla ou coletivos, além de atividades físicas adaptadas, processos criativos em artes, aulas no formato circular e seminários em LIBRAS.

Embora os professores trabalhem e executem estratégias que visem a maior inclusão do estudante surdo, ainda é preciso muita transformação dentro da escola, o que enfatiza ainda mais a importância de uma formação continuada para os professores do ensino regular que trabalham com estudantes surdos. Afirmar que se alinha com a feita por De Moraes Schubert, Da Silva e Coelho (2019, p. 13904):

[...] Aos professores, faltam condições adequadas de formação e trabalho no ensino regular, pois com a responsabilidade inclusiva os estudantes são inseridos em sala sem que primeiro seja ofertado ao professor o apoio e preparo para o trabalho com a diversidade e necessidades educativas específicas o que pode levar o processo de ensino – aprendizagem e a própria escola dita inclusiva ao fracasso mesmo diante de ações aparentemente corretas (DE MORAIS SCHUBERT; DA SILVA; COELHO, 2019, p. 13904).

Quanto a participação do professor em alguma formação que apresentou como foco a temática estudantes surdos em sala de aula, 30% afirmaram que nunca participaram de uma formação com essa temática, já 50% participaram dentro do prazo de um ano, e 20% participaram dentro do prazo de seis meses. Desta forma, podemos verificar que o sistema educacional atual é falho com boa parte do corpo docente no que diz respeito a formação continuada para a educação especial com estudantes surdos. Um processo de formação continuada deve ser estabelecido, de modo que os docentes tenham treinamentos regulares acerca

das diversas temáticas educacionais que envolvem o discente com surdez. Pois, quanto mais capacitado for o corpo docente para lidar com a educação especial, maior conforto poderá fornecer ao discente durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores foram questionados quanto à importância de ter a formação continuada voltada para o ensino de discentes surdos em sala de aula. Pode-se observar que 50% acreditam ser importante, já para 30% dos entrevistados a formação continuada foi considerada muito importante, e 20% foram indiferentes e neutros.

Esses números evidenciam que boa parte do corpo docente necessita, antes da formação continuada, de uma percepção quanto a importância da educação especial, bem como, pesquisas mais profundas para entender quais os motivos da falta de interesse. É interessante observar também, com esse resultado, a tendência à responsabilização do outro, seja do intérprete ou de outro profissional, por exemplo. Sendo assim, uma pesquisa mais abrangente para o alinhamento das expectativas do corpo docente com a educação especial deve ser realizada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu identificar que a Escola pesquisada tem seguido o PME, que está em consonância com seu PPP, com relação à formação continuada de professores do ensino regular na educação inclusiva para estudantes surdos, visto que os profissionais do AEE, nesta escola, realizam formações com foco na temática estudantes surdos em sala de aula, dentro do prazo de seis meses a um ano.

Embora a educação inclusiva tenha avançado bastante nos últimos anos, ainda existem entraves como sobrecarga de trabalho, recente implantação de políticas públicas de inclusão do estudante surdo ou pela baixa oferta de cursos de formação em educação inclusiva ao docente. Porque mesmo que existam leis que assegurem a educação e inclusão ao estudante surdo no ensino regular, ou que existam estratégias e metas para serem alcançadas nos Planos Nacionais, nem sempre o docente tem o domínio das metodologias inclusivas, como foi possível observar através da fala de um dos professores participantes da pesquisa. Apesar da escola em questão ser polo de educação de surdos referência do município e possuir formações continuadas constantes na temática estudantes surdos, alguns professores não se responsabilizam em acolher o estudante surdo ou de promover estratégias para

inclusão deste em sala de aula, colocando toda a responsabilidade da educação para o intérprete de LIBRAS, o que reforça a ideia de que não basta apenas a lei assegurar, é preciso que o docente tenha conhecimento de que faz parte também desse processo de inclusão.

E nesse sentido, capacitar o docente, através da formação continuada, e fomentar a reflexão de suas

práticas pedagógicas destinadas ao ensino e a aprendizagem de estudantes surdos continua sendo um dos caminhos para a ampliação dos recursos educacionais e seus benefícios, pois, quanto mais capacitado for o corpo docente para lidar com a educação especial, maiores possibilidades de aprendizagem poderão fornecer ao discente.

REFERÊNCIAS

BALBINOT, A. D. **Educação Especial no Ceará**: um estudo da evolução dos indicadores entre 2005 e 2014. *Cinergis*, v. 17, n. 1, 2016.

BANDEIRA, D. **Material didático**: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. *Materiais didáticos*. Curitiba, PR: IESDE, p. 13-34, 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada pela redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 05 abr. 2013, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 4(2):15-25, 1996.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores; dez anos depois. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, p. 111-130, 2011.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. M. A inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 911-934, 2016.

DA COSTA, L.; DOS SANTOS, L. F. Adaptação de materiais/recursos na educação de surdos: uma revisão bibliográfica. **Comunicações**, v. 25, n. 3, p. 293-320, 2018.

DE MORAIS SCHUBERT, S. E.; DA SILVA, R. Q.; COELHO, L. A. B. Os desafios da inclusão do surdo/The challenges of deaf inclusion. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 9, p. 13891-13909, 2019.

FERNANDES, J. M. **Propostas alternativas para a educação inclusiva a surdos**: enfoque nos conteúdos de balanceamento de equações químicas e estequiometria para o Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2016.

FERREIRA, W. M.; et. al. Dez Anos da Lei da Libras: Um Conspecto dos Estudos Publicados nos Últimos 10 Anos nos Anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 3, p.185-193, 2014.

FIGUEIRA, E. **Introdução geral à educação inclusiva**. São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2019.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 132 p., 2007.

FREITAS, S. L.; PACIFICO, J. M. **Formação continuada**: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. *Interações (Campo Grande)*, v. 21, n. 1, p. 141-153, 2020.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de estudantes surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um estudante surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, p. 185-200, 2013.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do estudante surdo no ensino regular**: a voz das professoras. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79505>. Acesso em 19/12/2020.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.865, de 15 de junho de 2012**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Maracanaú, para o Decênio 2012 a 2021. Maracanaú: Câmara Municipal, [2012]. Disponível em: <https://camaramaracanau.ce.gov.br/leis-municipais-2019/>. Acesso em: 26 maio 2020.

MONTEIRO, Y. S. **As estratégias utilizadas pelos intérpretes de Libras nas aulas de inglês em escolas da rede pública**. Dissertação. Universidade Federal do Ceará, 2018. Disponível em <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36402>. Acesso em 19/12/2020.

OLIVEIRA, J.B.de. **Educação inclusiva**: (re) pensando a formação de professores. Monografia. Universidade Federal da Fronteira Sul. SC, 2016. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45335/1/2018_eve_rcfreitas.pdf. Acesso em 19/03/2022.

POKER, R. B.; MELLO, A. R. L. Inclusão e formação do professor. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 619-624, 2016.

PRIETO, R.G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a estudantes com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, p.41-59, 2012.

RAFANTE, H. C.; SELINGARDI, S. C.; SILVA, S. D. O. D.; SILVA, L. V. Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In.: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192). São Paulo: Plexus, 2003.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.