



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA KEILA DA SILVA CASTRO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LIBRAS DA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS EM CAPANEMA/PA**

BELÉM-PA
2020

ANA KEILA DA SILVA CASTRO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LIBRAS DA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM CAPANEMA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

**BELÉM-PA
2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo (a)
autor (a)**

C355f Castro, Ana Keila da Silva
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM
CAPANEMA/PA / Ana Keila da Silva Castro. — 2020.
126 f. : il. color.

Orientador (a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal
do Pará, Belém, 2020.

1. Educação Especial. 2. Formação de Professores. 3. AEE.
4. SRM. 5. LIBRAS. I. Título.

CDD 371.9098115

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA KEILA DA SILVA CASTRO

Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação/Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em 19/02/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.º Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Presidente (UFPA)

Prof.º Dr. Jose Carlos Nazareno
(Membro Interno-Avaliador PPGED/UFPA)

Prof.ª Dr.ª Tânia Regina Lobato dos Santos
(Membro Externo –Avaliadora PPGED/UEPA)

Prof.º Dr. Damião Bezerra Oliveira
(Membro Interno Suplente PPGED/UEPA)

Prof.º Dr. João Colares
(Membro Externo Suplente PPGED/UEPA)

Dedico esse trabalho a minha amada mãe, Shirlene da Silva Castro (*In memoria*), que no final desse mestrado partiu desse mundo para morar com o nosso Deus e ao meu amado pai, Francisco Corrêa Castro, que se doaram com amor, carinho e dedicação para que eu pudesse prosseguir rumo aos meus sonhos na vida acadêmica.

“Teus braços sempre se abriram quando precisava de um abraço. Teu coração sabe compreender quando precisava de uma amiga. Teus olhos sensíveis se endurecem quando precisava de uma lição. Tua força e teu amor me dirigiram pela vida e me deram as asas que precisava para voar. Hoje a senhora completaria mais um ano de vida. Ficaram as lembranças de tudo que vivemos juntas e a dor da saudade eterna em meu peito.”

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo, em especial pela minha família, pelo amor, pela saúde e pela força de superar os desafios da vida. Não foi nada fácil concluir esta etapa. Mas Deus e meus guias estão sempre presentes.

Aos meus pais Francisco Castro e Shirlene da Silva Castro (*In memoria*), pelo amor incondicional, carinho e apoio.

Aos meus filhos Karoline Castro e Josivaldo Castro pela paciência e amor ao tempo dedicado a pesquisa, e ao entendimento da minha ausência como mãe. Meu agradecimento aos demais familiares e amigos, pelo incentivo, nos momentos de alegria e companheirismo. Em especial a minha prima irmã Lidiane Silva e amiga Fernanda Martins que sempre estiveram ao meu lado com palavras incentivadoras.

Ao ilustre professor e orientador Dr. Waldir Abreu, pela paciência e pelos ensinamentos em disciplinas acadêmicas, na convivência, nas orientações. Professor competente “que vive aquilo que ensina e ensina vivenciando”, por sua disponibilidade em compartilhar seu profundo conhecimento acadêmico. Por todo incentivo, presença e rigor indispensáveis à minha formação profissional, acadêmica e pessoal. Seus ensinamentos me acompanharão.

À querida amiga Marilene Marques, minha irmã amiga, por todo incentivo, conhecimento, disponibilidade, apoio e amizade indispensáveis para a elaboração desta dissertação. Deus te abençoe sempre.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA), pelos momentos que subsidiaram meu processo de consolidação profissional e compartilhamento de experiências acadêmicas e pessoais.

Aos colegas de turma, pela amizade construída e construção coletiva de conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela imensa contribuição que trouxeram ao meu desenvolvimento profissional e humano.

Aos professores participantes desta pesquisa, que cordial e humildemente dividiram comigo os relatos de suas vivências pessoais e profissionais do Município de Capanema-Pa.

A professora Helena Duarte Ramos, pioneira na Educação Especial no Município de Capanema- Pa, sendo a primeira Coordenadora de Educação Especial do Município. Auxiliou-me com seus relatos sobre a implantação das Classes Especiais e do atendimento aos alunos Pcds.Minha Gratidão!

A professora e Coordenadora da Educação Especial no Município de Capanema- Pa. Profa. Heloisa Cristina de Araújo. Sua ajuda foi fundamental para o resgate da história da Educação especial no Município de Capanema- Pa e na parceria para o Planejamento de Formação Continuada aos nossos professores do AEE/ SRM e realização do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva.

A Coordenação de Educação Especial-COEES pela atenção e auxílio na pesquisa em especial ao Coordenador prof. Felipe Lisboa Linhares.

A Coordenação CAS pela ajuda e cordialidade sempre na pessoa do Coordenador e amigo Ney Giovanni Rodrigues Corrêa.

Aos professores Jose Carlos Nazareno e Tânia Regina Lobato dos Santos que integram a Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições para este texto dissertativo. Gratidão a vocês de coração.

A todos/as meu muito obrigado!

“O amor a LIBRAS nasceu com a necessidade de ensinar ao surdo o significado do Mundo ao seu redor” (Ana Keila Castro).

RESUMO

CASTRO, Ana Keila da Silva. **Formação Continuada de Professores para o Ensino de Libras na Sala de Recursos Multifuncionais em Capanema-Pa.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciência em Educação (ICED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-Pa.2019.

Este estudo insere-se no campo da Educação Especial e na Formação de Professores e apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Formação de Professores para o Ensino de Libras da sala de Recursos Multifuncionais em Capanema-Pa” que intencionou investigar e analisar a formação de professores que trabalham com o ensino de Libras neste município. Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma revisão bibliográfica nas literaturas e banco de dados dos Programas de Pós-graduação em educação (PPGED) das Universidades Federal e Estadual do Pará que tratam a temática e análise documental, as quais permeiam o trabalho. A Metodologia adotada para a construção deste trabalho foi embasada numa pesquisa qualitativa, delimitada pelo levantamento bibliográfico, documental e na pesquisa de campo, tendo como lócus as experiências formativas de 5 professores de escolas públicas. A fundamentação teórica pauta-se em estudos com aportes em Damásio (2007), Perlin (2000), Esteves & Rodrigues (1993), Tardif (2010), Saviani (2010), Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) dentre outros. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os dados foram organizados em categorias interpretativas ligadas à formação de professores na análise do conteúdo. Os resultados encontrados revelaram que houve no período de 2008 a 2018 a existência de esforços governamentais e das secretarias de educação para a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, especialmente aos que atuam na Educação Especial. Entretanto estas políticas educacionais são permeadas por uma insatisfação, por parte dos professores. A formação inicial, ainda precária no que diz respeito às questões como: metodologias educacionais, falta de intérprete em sala regular; não prepara o professor para atender o aluno surdo. Não oportunizando aos professores da Educação Especial a vivência de uma formação capaz de articular formação inicial, formação continuada e profissionalização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação de Professores. AEE. SRM. Libras.

ABSTRACT

CASTRO, Ana Keila da Silva. **Professional Training of Teachers for Teaching Pounds in the Multifunctional Resource Room in Capanema-Pa.** Master's Thesis. Postgraduate Program in Education (PPGED), Institute of Science in Education (ICED), Federal University of Pará (UFPA), Belém-Pa. 2019.

This study is part of the field of Special Education and Teacher Training and presents the results of the research entitled “Teacher Training for Teaching Libras in the Multifunctional Resources room in Capanema-Pa” that aimed to investigate and analyze teacher training who work with the teaching of Libras in this city. In order to achieve the proposed objectives, a bibliographic review was carried out on the literature and database of the Graduate Programs in Education (PPGED) of the Federal and State Universities of Pará that deal with the theme and documentary analysis, which permeate the work. The Methodology adopted for the construction of this work was based on a qualitative research, delimited in the bibliographic, documentary analysis and in the field research, having as locus the formative experiences of 5 teachers from public schools. The theoretical basis is based on studies with contributions by Damásio (2007), Perlin (2000), Esteves & Rodrigues (1993), Tardif (2010), Saviani (2010), Law nº 10.436, of April 24, 2002 (BRAZIL), 2002), Decree nº 5.626, of December 22, 2005 (BRASIL, 2005) among others. Semi-structured interviews were used as data collection instruments. The data were organized into interpretative categories linked to teacher training in content analysis. The results found revealed that in the period from 2008 to 2018 the existence of governmental efforts and of the education secretariats for the implementation of public policies aimed at the training of teachers, especially those working in Special Education. However, these educational policies are permeated by dissatisfaction on the part of teachers. Initial training, still precarious with regard to issues such as: educational methodologies, lack of interpreter in the regular classroom; it does not prepare the teacher to assist the deaf student. Not giving Special Education teachers the opportunity to experience training capable of articulating initial training, continuing training and professionalization.

KEYWORDS: Special Education. Teacher training. AEE. SRM. Pounds.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses do Banco de dados do PPGED/ICED/UFPA	24
Quadro 2: Dissertações e Teses do Banco de dados do PPGED/ICED/UEPA	30
Quadro 3: Cursos de Letras/Libras.Fonte: E-MEC	53
Quadro 4: Critérios para Aprovação no Prolibras	60
Quadro 5: Linha do Tempo sobre as características, concepções, atitudes e o processo educacional do surdo	65
Quadro 6: Histórico da Forma de Trabalho Docente no INES.....	70
Quadro 7: Da habilitação profissional.....	81
Quadro 8: Quantitativo de professores atendidos.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Capa do livro “Material do curso de formação de instrutores	42
Figura 02: Folder da Palestra do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva	87
Figura 03: Folder da Palestra do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva. prof. ^a Palestrante Ana Keila da Silva Castro	88
Figura 04: Folder da Palestra do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva prof. ^a Palestrante Helena Duarte	89
Figura 05: Folder da Palestra do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva prof. ^a Palestrante Ana Keila da Silva Castro recebendo certificado das mãos da Coordenadora da Ed. Especial Prof. ^a Heloisa Araújo	90
Figura 06: Professores na Formação e o Prefeito Chico Neto	91
Figura 07: Cerimônia de abertura com apresentações em libras do Hino Nacional Brasileiro	92
Figura 08: Exposição de Materias Pedagógicos para alunos PCD’s	93

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ACESSAR - Núcleo Amazônico de Acessibilidade Inclusão e Tecnologia
CAS - Centro de Apoio a Educação de Surdos
CNE - Conselho Nacional de Educação
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICED - Instituto de Ciências da Educação
IES - Instituições de Educação Superior
ILS-Intérprete de Língua de Sinais
L1 - Primeira língua
L2 - Segunda língua
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE - Língua Estrangeira
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LSB - Língua de Sinais Brasileira
MEC - Ministério da Educação
ONGs - Organizações Não Governamentais
PNAES - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
PS-Professor Surdo
SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEDUC - Secretária Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UC - Unidades Curriculares

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 MOTIVAÇÕES PROFISSIONAIS PELO OBJETO DE PESQUISA	16
1.2 ESPECIFICIDADES DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	17
1.3 CAMINHOS DA PESQUISA	18
2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PPGEDS DA UFPA E UEPA	22
2.1 DISSERTAÇÕES E TESES DO BANCO DE DADOS DO PPGED/ICED/UFPA ...	24
2.2 DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DO PPGED/ UEPA	30
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS NO BRASIL	38
3.1 FORMAÇÃO DE INSTRUTORES E PROFESSORES EM LIBRAS	39
<i>3.1.1 Primeiro Curso de Letras/Libras no Pará</i>	<i>57</i>
3.2 A CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES E INSTRUTORES DE LIBRAS NO BRASIL-PROLIBRAS	57
4 O ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS	61
4.1 O PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DOS SURDOS	61
<i>4.1.1 Oralismo</i>	<i>65</i>
<i>4.1.2 Comunicação Total</i>	<i>65</i>
<i>4.1.3 Bilinguismo</i>	<i>68</i>
5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAPANEMA-PA: DA LEGISLAÇÃO A PRATICIDADE	71
5.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	71
5.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARÁ	74
5.3 A COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-COEES	79
5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ- CAS	80
5.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAPANEMA-PA	82
6 O PROFESSOR DE LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS EM CAPANEMA-PA	94
6.1 FORMAÇÃO DOCENTE	95
6.2 DIFICULDADES NO ENSINO	100
6.3 ENSINO DE LIBRAS NAS SRM	108
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	122

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS¹ como primeira língua no ensino de surdos e a inclusão de seus estudos nos currículos dos espaços de formação de professores, junto com o atendimento a esta nova exigência, trouxe a necessidade de se tomar como base diversas leituras voltadas a esse tema. De acordo com dados do Censo Escolar de 2016 e Publicação pelo Ministério da Educação-MEC em 2017² sobre a importância do ensino de Libras segundo esta reportagem o Brasil possui, na educação básica, 21.987 estudantes surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdocegueira. Por esses dados, infere-se a importância de não somente garantir o acesso dos surdos ao ensino básico, mas também promover ações para sua permanência e ascensão no sistema educacional brasileiro. Sendo o ensino básico, por ser a etapa de maior concentração de matrículas, de fundamental importância para a inclusão educacional do surdo.

Alunos surdos apresentam significativas dificuldades de leitura e escrita, o que compromete seu nível de escolarização. As dificuldades escolares que os surdos apresentam nas diversas disciplinas estão, na maioria das vezes, relacionadas a uma estrutura linguística pouco desenvolvida, que repercute na educação de modo geral. As competências linguísticas do aluno surdo são de total relevância para que ele seja de fato incluído na sociedade. Como afirmam Abreu e Leitão (2015, p. 43) em suas pesquisas ao averiguar que os problemas relacionados à aprendizagem estão à falta de concentração, dificuldades de interagir com outras pessoas, problemas de coordenação motora, assim como a dificuldade de acompanhar os conteúdos das disciplinas curriculares e de estabelecer uma comunicação com o professor.

Desta forma o educador deve ter em sua formação de professores para a educação de surdos segundo as autoras Perlim e Miranda (2011) necessita de proximidades das identidades linguística e culturais, assim como uma escola de surdos contemplando essa proximidade linguística e cultural. Notadamente, requer olhar a filosofia, a cultura e a pedagogia.

Dessa maneira, entende-se que a Formação de Professores para o ensino de Libras no contexto da escola inclusiva é importantíssima. É por isso que com base em Freire (2000) nossa pesquisa assume uma compreensão de formação de professor balizada por uma concepção

¹ Utilizaremos a sigla LIBRAS adotada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), apesar da coexistência da sigla LSB como padrão internacional para abreviar a expressão “Língua de Sinais Brasileira”.

² Notícia com o Título “Ensino de Libras é recurso que garante a educação inclusiva” em 06/11/2017. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/56981-ensino-de-libras-e-recurso-que-garante-a-educacao-inclusiva>

teórica crítica que se assenta na ideia de evolução e continuidade e é um processo permanente, constituindo-se como um ato de reflexão, por isso é emancipadora, já que em sua visão a formação dos professores perpassa por momentos fundamentais da reflexão crítica sobre a prática. Com o pensador crítico a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] é ser consciente do inacabamento, do ser.

De maneira que, é importante argumentar o quão nosso contexto educacional, deve buscar atender aos anseios da proposta de educação inclusiva, visto que tem sido alvo de sérias problemáticas que circundam o processo de inclusão escolar, em especial de educandos surdos na sala de aula do ensino regular e suas atividades no AEE / SRM, pois muitas vezes a escola não reconhece que a primeira língua utilizada pelos surdos deve ser a língua de sinais, e que esta servirá de base para a aquisição da segunda língua, que no caso do Brasil é a Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que o AEE é compreendido como um serviço da educação especial realizado em Salas de Recursos Multifuncionais no contra turno, cuja função é a de complementar e/ou suplementar a formação integral do aluno ou pessoa com deficiência³ -PCD. Em relação aos discentes surdos, Quadros (2008, p.9) afirma que “o atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais”.

Neste sentido, o processo de escolarização dos alunos surdos precisa estar relacionado ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, no contexto educacional, pois entendemos que seja preponderante o ensino de LIBRAS no âmbito escolar, como modo de promover a inclusão da pessoa surda, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes na escola, para que, assim, se crie um espaço de valorização e respeito às diferenças individuais.

De acordo com estes pressupostos, acreditamos que, realizar estudos sobre a Formação de Professores para a educação de alunos surdos do ensino fundamental acerca do ensino de LIBRAS ministrado no AEE / SRM, contribuirá para a compreensão de como estes docentes constroem e socializam nas suas interfaces com a Educação Infantil, fundamental e a educação especial/Inclusão; neste contexto educacional. Sendo assim, essa pesquisa é imprescindível, para que possamos estimular reflexões e ações sobre saberes, conhecimentos, formação atinentes às práticas socioculturais e educativas no contexto educacional brasileiro, amazônico

³ Utiliza-se o termo “Pessoa com Deficiência” conforme o ordenamento jurídico pelo Decreto nº3.956/01. Esta definição foi dada na Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação. Sendo ampla porque não importa se a limitação ocorreu em uma forma total ou em menor grau. É necessária tão somente a limitação.

e, principalmente do município de Capanema-Pa e, desta forma, contribuir com outros educadores e pesquisadores que intentam apontar e analisar a formação na educação especial de educadores e educandos de nossas escolas.

1.1 MOTIVAÇÕES PROFISSIONAIS PELO OBJETO DE PESQUISA

Esta pesquisa surge, inicialmente, a partir de experiências da pesquisadora, como professora de Língua Brasileira de Sinais – Libras e Intérprete e Tradutora de Libras, desenvolvendo atividades de Coordenação do Núcleo Amazônico de Acessibilidade Inclusão e Tecnologia/ACESSAR⁴ na Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA no Campus do município de Capanema-Pará na qual faz parte com trabalhos como docente da disciplina Libras e de formação como “professor-formador” junto a professores universitários da instituição e prestando serviços de Formação através de Projetos de Pesquisa e Extensão.

O interesse por pesquisar a Formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de Capanema-Pa, surgiu depois de algumas experiências que me instigaram a conhecer mais sobre a educação dos alunos surdos, havendo interesse e a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a formação destes professores.

A aproximação com a temática, parte do pressuposto que, no período de 2017 a 2019 a pesquisadora teve a oportunidade de ter contato com a secretaria de Ed. Especial do Município de Capanema obtendo informações sobre o Atendimento Educacional Especializados-AEE aos alunos Pcds e em especial ao alunado surdo, a pesquisa emerge do entendimento que o AEE, desde sua implementação em 2008 e dentro dos objetivos do decreto 6.571/2008, essa legislação promove a garantia e permanência destes alunos com profissionais capacitados a atendê-los, revogado pelo decreto 7.611/2011, é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Destaca-se que a relevância científico-acadêmica desta pesquisa está fundamentada na possibilidade de contribuir com os estudos sobre a formação de professores/as de educação especial no Município de Capanema-Pa. Na relevância institucional intencionamos oportunizar

⁴ ACESSAR promove ações multidisciplinares para possibilitar o processo de inclusão social das Pessoas com Deficiência por meio do desenvolvimento tecnologias; capacitação para pessoas com deficiência; capacitação para profissionais da educação e da tecnologia por meio dos cursos de “ Atendimento Educacional Especializado”, “Acessibilidade Digital” e “Práticas pedagógicas e Tecnológicas em Educação Inclusiva” além da adequação de espaço para Atendimento Especializado.

esclarecimentos acerca do processo formativo dos professores/as que atuam sobre o ensino de libras no Atendimento educacional especializado-AEE em salas de recursos multifuncionais-SRM e esclarecimentos acerca de quais influências a formação docente exerce sobre as práticas pedagógicas destes educadores. Como relevância prático-pessoal entendemos que a pesquisa sobre as políticas de formação de professores/as de escolas que possuem o AEE e as SRM se tornam aliados na minha profissionalização como pesquisadora e formadora.

1.2 ESPECIFICIDADES DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A pesquisa tornou-se pertinente e houve a necessidade de lançar esforços para investigar e analisar a formação de professores que trabalham com o ensino de LIBRAS ministrado no Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, no município de Capanema – Pará, pois compreende-se que apesar de existirem algumas pesquisas em nossa região que analisam acerca das concepções, saberes, formação, ainda escassos os estudos que buscam compreender a formação de docentes que atuam em escolas regulares como professores de LIBRAS do AEE/ SRM.

Parte-se com base na premissa de que o ensino de libras é a forma pela qual o surdo estabelecerá comunicação e inserção social e educacional em seu grupo social, com isto buscase com essa pesquisa investigar a **FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS** como problema de pesquisa fazemos a seguinte indagação **QUE CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TEM DADO PARA OS SUJEITOS ATUANTES NO ENSINO DE LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNIONAIS EM CAPANEMA-PA?** Vale ressaltar que a escolha do município de Capanema – Pará como *lócus* de pesquisa é pertinente, para esta proposta de investigação, em virtude de o município ainda não apresentar pesquisas referentes à educação de pessoas surdas, segundo informações da Coordenação de Ed.Especial Profa. Heloisa Cristina Clemente de Araújo, e principalmente por não se ter registros de estudos sobre a formação de docentes sobre o ensino de Libras até então, o que nos motiva a escolha desses lócus, como um espaço de análises, exploração e produção de conhecimentos.

Portanto, a partir de toda a contextualização delineada acima, e tomada como base para esta proposta de pesquisa, é cabível recorrer ao seguinte objetivo geral: Verificação acerca do processo formativo dos professores/as que atuam sobre o ensino de libras no Atendimento educacional especializado-AEE da sala de recursos multifuncionais-SRM e como objetivos específicos: 1.Averiguar quais formações foram realizadas pelos docentes para o ensino de

Libras; 2. Analisar dificuldades relacionadas ao ensino de Libras ao longo da formação docente; – SRM; 3. Verificar como os professores redimensionam seu aprendizado a partir da influência de sua formação sobre o ensino de LIBRAS no contexto do AEE – SRM. Nesse sentido nossa questão central é: **QUE CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TEM DADO PARA OS SUJEITOS ATUANTES NO ENSINO DE LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNIONAIS EM CAPANEMA-PA?**

1.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para o envolvimento com a temática que intitula esta proposta de pesquisa, fez-se necessário, articular de maneira integrada os elementos epistemológicos que dão base aos estudos em questão: Formação de Professores, Ensino de LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado / Sala de Recursos Multifuncionais.

O procedimento adotado para a construção deste trabalho foi embasado em uma abordagem qualitativa que toma como foco os processos de formação dos professores a partir de sua formação, bem como seu contexto de produção, elaboração e comunicação, justificando o emprego de observação atrelada ao uso de entrevistas, com vias a maior aproximação do contexto histórico-social de produção do fenômeno investigado.

De acordo com Chizzotti (2009, p.79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Ao considerar que a escolha do método de pesquisa, sistematização e análise dos dados prescindem de coerência diante do objeto de estudo apontado, a referida abordagem atende a intencionalidade do presente projeto, pois de acordo com Chizzotti (2009, p.83) “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

A pesquisa teve ainda cunho bibliográfico sobre a formação dos professores e a Libras, a fim de construir um referencial teórico a respeito do tema.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Tal pesquisa bibliográfica foi a base para dar suporte à pesquisa de campo que, de acordo com Fonseca (2002), caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza a coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de outros tipos de pesquisa além destes mencionados, como a pesquisa participante.

A pesquisa é documental pois faz referência a leis, decretos, resoluções, dado coletado em entrevistas direcionados a formação de professores e a educação ao longo do texto. Sobre tais preocupações lembramos Gil (1991, p. 53), quando adverte que “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios”. A posição nos parece pertinente em face da produção do conhecimento se efetuar por um processo sempre aproximativo, nunca definitivo, absoluto.

Minayo (2011), preocupa-se com os aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação dos processos e fenômenos a partir do universo de significados, adotando-se como procedimentos metodológicos, o uso de observação, bem como de entrevistas e levantamento documental, dentre outros com a finalidade de compreender os processos de formação docente para o ensino de Libras.

A pesquisa foi realizada em quatro Escolas Públicas, sendo três da Rede Estadual e uma da Rede Municipal no período de setembro de 2019 a dezembro de 2019. A amostra da pesquisa levou em consideração escolas que tinham alunos surdos matriculados na educação básica.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um modelo de questionário semiestruturado e entrevista para 5 professores atuantes no ensino de Libras, sendo um professor surdo, todos elaborados pela autora desta pesquisa. Os questionários foram elaborados com o objetivo de conhecer o perfil dos professores que atuam com alunos surdos, bem como a realidade de sua formação e as possíveis dificuldades enfrentadas no atendimento a estes alunos. Embora o foco seja a formação do professor, fez-se necessário investigar outros envolvidos no processo como as secretarias de educação de educação especial e os Centros de Formação de professores para a Educação Especial no estado do Pará, como a Coordenadoria de Educação Especial- COES e o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS.

A análise dos resultados foi realizada através da Técnica de Análise do Conteúdo que segundo Chizzotti (2010, p. 114), “a Análise de Conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de

um texto”. E pode ainda “relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Com a revisão da literatura das questões motivadoras e dos objetivos do estudo considerou-se as categorias temáticas encontradas, ou seja, foram agrupadas todas as respostas consideradas relevantes e recorrentes, fazendo a articulação com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Sendo desenvolvido de forma a apreender as unidades de sentido e modalidades discursivas associadas ao conteúdo, possibilitou fazer uma síntese e organizar as informações em termos de um corpo geral de conhecimentos, interpretar as informações e apresentar textualmente os dados obtidos numa visão de conjunto. Desta forma as categorias de análise foram criadas conforme a recorrência das respostas dos docentes. As categorias encontradas foram: 1. Formação Docente, 2. Dificuldades no Ensino, 3. Ensino de Libras no AEE/SRM.

As entrevistas foram construídas em torno dos seguintes assuntos: qual curso fez para poder ensinar libras, há quanto tempo você trabalha como professor de libras? Como você começou a trabalhar como professor de libras? Como você se tornou professor de Libras? Dentre outros questionamentos. Vale pontuar que na realização das entrevistas será imprescindível o uso do gravador do aparelho celular, para o registro dos dados, bem como anotações das percepções diante do entrevistado, constituindo-se as mesmas em dados relevantes para a compreensão e análise da formação docente no AEE/SRM com o ensino de Libras presentes no cotidiano escolar.

Quanto aos cuidados éticos diante da pesquisa foi adotado um documento informativo referente aos objetivos e a metodologia da investigação que foi entregue à escola/professor no momento da acolhida e sensibilização, início da pesquisa de campo. A fim de oficializar a realização da pesquisa foi disponibilizada uma “Declaração de Aceite, que foi assinada por um membro da direção da instituição” (TEIXEIRA, 2009, p.158), bem como o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE com os sujeitos. No que tange à identificação das escolas seu nome foi suprimido e utilizamos a referência de que se trata de escolas da Rede Municipal de Ensino (SEMED) de Capanema e Escolas da Rede Estadual de Ensino (SEDUC). Quanto à preservação da identidade dos sujeitos substituímos seus nomes pelo emprego de codificações (P1 a P5).

O texto está assim estruturado: a seção introdutória apresenta o percurso da pesquisa com os seguintes destaques: motivações profissionais pelo objeto de pesquisa, as especificidades da problemática de pesquisa e a metodologia adotada durante o percurso investigativo. A pesquisa encontra-se estruturada em mais seis seções. Na seção dois um Estado

do Conhecimento sobre Formação de Professores de Educação Especial nos PPGEDS da UFPA e UEPA são apresentados aspectos da formação de professores na Amazônia Brasileira e Paraense no escopo de possibilitar o entendimento do percurso sócio-histórico e de aprofundamentos conceituais através da literatura acadêmica e da apresentação do estado do conhecimento sobre a temática.

Na seção três são apresentadas informações acerca da formação de Professores de Libras no Brasil, baseando-se em leis balizares para atuação desse professor de LIBRAS em sala de aula, a qual possibilita o entendimento do percurso sócio histórico dos primeiros cursos de formação de professores de Língua de Brasileira de Sinais –LIBRAS no Brasil.

A seção quatro o Ensino de Libras no Brasil: Aspectos Conceituais e Históricos apresenta os marcos legais que levaram a Libras a status de língua oficial no Brasil, as suas Metodologias de ensino á educação de surdos.

Na seção cinco a Educação Especial no município de Capanema: da Legislação a Praticidade foi apresenta-se a legislação atual referente à educação especial e educação inclusiva, bem como as leis que regulamentam a educação dos surdos no âmbito nacional, estadual e municipal, a princípio em linhas gerais, sobre a inclusão das pessoas com deficiência e, em seguida, de forma mais específica e voltada para a inclusão das pessoas surdas.

Na seção seis, o Papel do Professor de LIBRAS nas Salas de Recursos Multifuncionais são apresentados os resultados das entrevistas com os mesmos sobre os impactos da formação dos professores de Libras do AEE das salas de Recursos Multifuncionais-SRM, considerando os relatos do coletivo participante.

Por fim, na sétima e ultima seção, apresenta-se considerações conclusivas em relação aos objetivos da pesquisa.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PPGEDS DA UFPA E UEPA

A presente seção tem como finalidade, em consonância com o objeto de estudo, realizar um levantamento bibliográfico, buscando, por meio do Banco de Teses e Dissertações Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará- (ICED) /PPGED, e UEPA Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), investigar a existência de trabalhos sobre *Formação de Professores para o ensino de Libras*, verificando a relevância de propor uma pesquisa sob esse viés. A escolha das duas Universidades Públicas para esta pesquisa é justificada por serem as mais representativas e significativas no que corrobora para Temas referentes a educação de surdos no Estado Pará. Embora as categorias encontradas se aproximem do tema central desta Dissertação e observado a escassez de investigações a respeito da formação docente dentro do AEE/SRM.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014), estado do conhecimento é o registro que leva à uma reflexão e compreensão sobre uma determinada produção científica de uma área distinta, num tempo específico, abrangendo todos os tipos de documentos e literaturas quaisquer temas, trazendo o que há de novo para a produção de monografias.

Para as autoras:

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Em outras palavras, o estudo do conhecimento é essencial para que se possa compreender basicamente o que se pretende buscar e estudar, permite que o pesquisador entre em contato com o que há de mais atual em relação ao objeto a ser investigado, proporcionando uma visão ampla e podendo encontrar novas formas de enriquecer o estudo.

Para a operacionalização dessa pesquisa catalográfica, foram feitas combinações entre as palavras-chave: formação de professores, deficiência, inclusão, Surdez, Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, palavras base na constituição deste objeto de pesquisa. No levantamento feito, identificou-se 30 trabalhos, distribuídos de acordo com as combinações de palavras-chave

da pesquisa, por ano, autor, título, tipo de produção. Posteriormente, fez-se a análise sobre esses achados de modo a delinear as contribuições de tais trabalhos para a constituição do objeto de pesquisa.

Assim, o Quadro 01 e 02, permite-nos visualizar os trabalhos encontrados por meio da busca no Banco de Teses e Dissertações do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará e da Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará- UEPA.

No portal do PPGED do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará identificou-se um total de 11 Dissertações de mestrado e 04 teses de doutorado no período de 2008 a 2018. Todas as pesquisas foram realizadas em municípios do estado do Pará e tiveram como objetos de estudos programas e projetos e políticas de formação dos professores sobre educação especial e/ou educação inclusiva.

2.1 DISSERTAÇÕES E TESES DO BANCO DE DADOS DO PPGED/ICED/UFPA

Quadro 1

ANO DE POSTAGEM	AUTORIA	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO
2010	VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud.	Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva	D
2012	SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva.	O Paradigma da inclusão no Curso de Pedagogia do IFPA: O Projeto Formativo em Debate	D
2012	AMORIM, Adiel Santos de.	A Formação do Professor de Matemática para a Escola Inclusiva: Os Projetos Político Curriculares das IES Públicas do município de Belém-Pa em Análise.	D
2013	CAMPOS, Débora Ribeiro da Silva.	Representações de Alunos com Deficiência Sobre os Currículos de Seus Cursos de Graduação na Universidade Federal do Pará	D
2013	BENJAMIN, Janete	Inclusão no Trabalho de Pessoas com Deficiência: Um Estudo da APAE de Barcarena-Pa	D
2014	LIMEIRA, Carolline Septímio.	Acessibilidade Física e Inclusão no Ensino Superior: Um Estudo de Caso na Universidade Federal do Pará	D
2014	MELO, Ermelinda Nóbrega de Magalhães.	O instituído e o Vivido na Formação Docente para Educação Inclusiva: Representações Sociais de Professores Egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA	D
2016	OLIVEIRA, Tatiana de Castro.	Práticas Pedagógicas Inclusivas no Cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	D
2016	SILVA, Jarbas Marcelino Costa da.	Educação Inclusiva: Um Estudo Autobiográfico Sobre O Processo de Escolarização de Um Estudante Com Deficiência Visual	D
2016	PAULA, Hulda Iza Gonçalves de.	Adaptações Curriculares e a Inclusão Educacional da Pessoa em Situação de Deficiência: Um Estudo de Caso em Escolas Públicas Localizadas no Município de Belém-Pa.	D
2017	OLIVEIRA, Marcia de Fátima de.	Formação Continuada para Atuação Pedagógica Inclusiva na Educação Infantil: Um Estudo no Sistema Municipal de Ensino de Belém – Pará	D

ANO DE POSTAGEM	AUTORIA	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO
2013	MESQUITA, Amélia Maria Araújo	Os Elementos de Inclusividade na Prática Curricular de Uma Professora: Uma Análise a Partir da cultura Escolar	T
2015	SOUZA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de.	A Pessoa com Deficiência Física: Representações Sociais de Alunos Usuários de Cadeira de Rodas Sobre a Escolarização e as Implicações no Processo Formativo	T
2016	GONÇALVES, Arlete Marinho	Sinais de Escolarização e As Repercussões nos Projetos de Vida: Representações Sociais de Universitários Surdos	T
2017	GODIM, Suelen Tavares.	In/exclusão de Pessoas Com Deficiência no Mercado de Trabalho no Estado do Pará	T

Fonte: dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2019.

Vieira (2010) em sua pesquisa abordou a formação dos professores de alunos com deficiência, tendo como objeto o Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com deficiência no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará”, desenvolvido entre os anos de 2002 e 2005, por meio da Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Pará (COEES/SEDUC), Seu objetivo geral foi analisar se a formação dos professores, desenvolvida no Programa “Conhecer para Acolher. Em sua análise dos dados percebeu que a formação proporcionou às professoras o repensar de suas práticas pela assimilação e uso dos conceitos teórico-práticos como recurso para sua ação, ao afirmarem que ativaram postura mais reflexiva, mais participativa em seu contexto profissional; ao se perceberem como mais sensíveis às diferenças que se manifestam em suas salas de aula; ao recorrerem a estratégias diferenciadas para efetivar o processo de ensino e se perceberem como co-responsáveis pela organização da inclusão educacional.

Santos (2012) em seu estudo buscou analisar O Paradigma da Inclusão no Curso de Pedagogia do Ifpa: o projeto formativo em debate e como se desenvolveu no curso de Pedagogia mantido pelo IFPA, em Belém, para o desenvolvimento de um perfil profissional inclusivo, que atenda, além da política da educação especial, aquelas que atendem ao negro, ao indígena, aos jovens e aos adultos, entre outras. A importância da pesquisa se dá na possibilidade de apresentar à academia e à sociedade como a legislação educacional tem sido compreendida e

aplicada pelas Instituições de Ensino no sentido de desenvolver um perfil profissional inclusivo nos estudantes do Curso de Pedagogia, a fim de que estejam, ao final do curso, aptos para atuar em uma escola inclusiva.

Amorim (2012) no estudo tratou da formação dos professores de matemática das IES públicas do município de Belém-PA. Nesse estudo mostrou a necessidade de que a educação inclusiva seja considerada como um construto social flexível e não limitado ao trato da pessoa com deficiência, o que incide na necessidade de uma formação inicial que busque fomentar no futuro professor uma atuação que tenha a diversidade como princípio de atuação profissional. O estudo mostra, também, que as competências, enquanto eixo estruturador dessa formação, presentes nas prescrições oficiais vigentes para a educação, traz uma matriz de competência funcionalista, fundada nas psicologias behaviorista e cognitivista, matriz essa que exerceu influências significativas em uma das propostas de formação pesquisadas (UFPA), ao passo que a proposta de formação da UEPA não atendeu as prescrições oficiais no sentido de adotar as competências como eixo nuclear de formação, bem como quanto a uma formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. A terceira proposta (IFPA) buscou atender as prescrições oficiais vigentes, tanto quanto à adoção das competências, como eixo de formação, quanto uma formação de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva, adotando, para tanto, como um diferencial significativo, competências e concepções que trazem a aprendizagem fundada nas interações entre os atores envolvidos no processo educativo.

Campos (2013) trouxe em sua pesquisa como objeto de estudo as representações de alunos com deficiência sobre os currículos dos seus respectivos cursos de graduação na Universidade Federal do Pará. A pesquisa propôs elucidar os conteúdos dessas representações, que, quando representados, perdem sua condição de invisíveis ou não perceptíveis e permitem a apropriação da realidade social, possibilitando rupturas com realidades excludentes. Identificou as representações de alunos com deficiência sobre os currículos dos seus cursos de graduação indicando que, embora essa arena de conflitos e disputas por poder ainda reproduza desigualdades históricas, o currículo se mostra um potencial instrumento para a construção e a efetivação de práticas inclusivas na Universidade.

Benjamim (2013) investigou acerca das políticas públicas de formação para inclusão no trabalho das pessoas com deficiência da APAE de Barcarena, como resultado obtido da pesquisa estes programas atendem em parte a necessidade do trabalho formal do município, os alunos incluídos exercem atividades de serviços gerais por possuírem baixa escolaridade e

nenhuma experiência no trabalho formal, os programas de formação possibilitam Inclusão Social das pessoas com deficiência por meio do trabalho informal e formal, funcionam com precariedade devido a insuficiência de recursos para sua execução.

A pesquisa de Limeira (2014) teve como objeto de estudo a acessibilidade física na Universidade Federal do Pará- (UFPA) no período de 2009 a 2013, objetivou analisar as condições de acessibilidade física no campus da UFPA em Belém, segundo a avaliação de estudantes com deficiência. A socialização do conhecimento entre os estudantes e que, diante das barreiras encontradas na estrutura física da UFPA, os discentes sugerem a expansão das atuais obras de acessibilidade física, bem como o fomento a pesquisas que abordem a acessibilidade física no ensino superior.

Melo (2014) teve por objeto de investigação as Representações Sociais de egressos do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA acerca de sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiências. Desta forma os resultados mostraram que as representações dos professores acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma variada, revelando a necessidade de redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais e estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura educacional vem reforçando a imagem do aluno com deficiência, associada à concepção de deficiência e de aluno que foge ao modelo estabelecido pela sociedade.

Oliveira (2016) na sua proposta da pesquisa abordou temas latentes da educação inclusiva, tais como: o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas. A pesquisa revelou o pensamento dos docentes da Educação Infantil da EAUFPA, sobretudo, acerca de suas práticas pedagógicas diante do paradigma da inclusão, denunciando a fragilidade de suas formações, a questão da formação continuada sazonal no âmbito escolar, sendo esta assumida pelos próprios professores como autoformação.

Na pesquisa de Silva (2016) intitulada autobiográfica realizou-se uma trajetória no Ensino Básico de um Aluno com Deficiência Visual. Tratado a partir da história de vida, estabelecendo um percurso histórico da pessoa cega à luz das concepções e práticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, contextualizando, dessa forma, a relação de construção/desconstrução de conceitos, que permite ao leitor compreender as práticas pedagógicas vivenciadas pelo autor no período de 1982 a 1986. Uma perspectiva de rupturas, de descontinuidades e de reorientação de processos sintetizando a trajetória acadêmica, num processo de superação.

Paula (2016), em seu trabalho, inseriu-se na temática da Inclusão Educacional da pessoa em situação de deficiência. Os objetivos neste estudo foram analisar se o processo de implementação de adaptações curriculares de grande porte promove a inclusão educacional, acesso e permanência da pessoa em situação de deficiência em escolas públicas do município de Belém/PA, bem como problematizar sobre ações que as escolas pesquisadas têm efetivado para garantir o acesso ao currículo e a inclusão educacional destas pessoas. Os resultados deste estudo nas escolas pesquisadas têm implementado ajustes paliativos no âmbito da adequação de seus espaços físicos, estruturais e de recursos para a promoção da inclusão educacional, os ajustes efetuados, contudo, não suprem a demanda das necessidades dos estudantes em situação de deficiência nelas matriculados, em especial nos quesitos espaços, mobiliários acessíveis e recursos de acessibilidade.

Para Oliveira (2017), em sua dissertação intitulada “Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva da Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém-PA”, investigou o processo de formação continuada, planejado, organizado e desenvolvido junto aos/às professoras/as de Educação Infantil pela rede municipal de ensino de Belém, com vistas à inclusão de crianças com deficiência. Os resultados apontam que as formações continuadas se configuram como ações pontuais, com temas específicos da Educação Especial e com pouca articulação com a educação geral. As concepções que permeiam as formações têm suas raízes nas concepções “médico-pedagógica e psicopedagógica”, sugerindo que sejam implantadas e efetivadas políticas públicas de formações continuadas para que os processos formativos possam contribuir, de fato, para a formação docente.

Mesquita (2013) teve como objetivo analisar os argumentos da comunidade escolar da Escola Pará na indicação da prática de uma professora como inclusiva, buscando, a partir daí identificar os elementos de inclusividade presentes numa prática com fortes marcas de uma educação tradicional. Os argumentos apresentados, desenvolveu-se a tese de que a prática curricular inclusiva para a comunidade escolar da Escola Pará é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir se apropriar da cultura escolar, enquanto cultura própria da escola.

Souza (2015) em sua pesquisa objetivou-se compreender as representações sociais dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeiras de rodas sobre sua escolarização e a influência no processo formativo. Em seus resultados nas dimensões sobre acessibilidade e curriculares apresentou-se infraestrutura inexistente ou precárias com

instalações precárias e poucas modificações curriculares como métodos, avaliações. O estudo sugere políticas públicas para atender as necessidades dos alunos com deficiência física, promovendo sua integração de fato na sociedade.

Gonçalves (2016) teve como objetivo analisar a constituição das Representações Sociais de Surdos universitários acerca dos processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida. Os resultados apontaram que a maioria dos sujeitos faz opção pelo uso da Língua de Sinais como forma de comunicação. Aprenderam a Libras em contato com amigos Surdos, intérpretes e professores bilíngues. A maioria deles recebem salários baixíssimos e assumem profissões limitadas. As mulheres recebiam valores abaixo de um salário mínimo e os homens até o valor de mil reais. Os elementos que constituíram a escolarização dos estudantes Surdos foram ancorados em denúncias, enfrentamentos, superações, estratégias afetivas, realização acadêmica, expectativas futuras para a escola e os projetos de si. Essa necessidade provoca no sujeito Surdo uma nova forma de pensar a educação de Surdos e, conseqüentemente, à resistência de sua cultura linguística – a Libras nos espaços educacionais num futuro próximo, onde ele se sinta parte dessa mudança do interior das instituições escolares.

Godim (2017) objetivou analisar o processo de in/exclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho paraense, em especial, em uma indústria alimentícia de grande porte, a fim de verificar como tem sido a in/exclusão desses indivíduos com base nos parâmetros de seleção, progressão e promoção funcional. O processo de Inclusão das pessoas com deficiência na indústria alimentícia pesquisada caracteriza-se como precária, porque a seletividade se faz mediante o tipo de deficiência/limitação apresentada; Marginal, porque os critérios de Escolarização/Capacitação/Formação são atrelados diretamente às demandas imediatas da potencialização, racionalização e reestruturação produtiva; subordinada, porque os critérios de ascensão funcional estão assentados em uma lógica meritocracia. A dialética in/exclusão segue, dessa forma, a lógica estruturante da sociedade do capital, que exclui em massa e promove uma inclusão seletiva, precária, marginal, subordinada e imposta segundo suas próprias regras e interesses.

2.2 DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DO PPGED/ UEPA

Quadro 02

ANO DE POSTAGEM	AUTORIA	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO
2009	LIMA, Kátia do Socorro Carvalho	EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO UM ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS	D
2009	SOUZA, Roseane Rabelo	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	D
2010	CORDEIRO, Albert Alan de Sousa	NA RODA DA INCLUSÃO PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO GRUPO UNIÃO CAPOEIRA	D
2011	FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos	ESTUDOS E OBSERVAÇÕES SOBRE VIVÊNCIAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.	D
2013	ALVES, Lígia Maria Acácio	FORMAÇÃO E PRÁTICAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS ESTADUAIS REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	D
2013	ARAÚJO, Monica Dias de	TESSITURAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA – PARÁ	D
2014	SILVA, Cynthia França Cavalcante de Andrade da	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO LETRAS-DE LIBRAS DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA	D
2014	SOUZA, Loyana da Costa	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO	D

		FÍSICA DA UEPA: A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.	
2015	MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos	CENAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UMA ESCOLA DE BELÉM	D
2015	LOBATO, Huber kline Guedes	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS A RESPEITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS	D
2015	PINTO, Gicele Holanda da Silva	EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O QUE A PRÁTICA DOCENTE REVELA?	D
2015	OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR	D
2016	MOTA, Carina da Silva	GLOSSÁRIO VISUAL BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	D
2016	BATISTA, Maria Valdeli Matias	SABERES CULTURAIS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA DE COMUNIDADES DAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA	D
2017	OLIVEIRA, Janiby Silva de Oliveira	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COM O ALUNO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	D

Fonte: dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2019.

No Portal do PPGED/UEPA do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará identificou-se 16 (dezesseis) textos dissertativos acerca da Formação de Professores no Pará. Os textos analisados abordam objetos de investigação pautados ao longo da última década em políticas públicas para os saberes e fazeres dos professores da Amazônia Paraense. O PPGED da UEPA até o ano de 2018 não possuía turmas de pós-graduação em

nível de doutorado, justificando assim o quantitativo de pesquisas analisadas em nível de mestrado encontradas de 2008 até 2018.

Lima (2009) apresentou na sua dissertação o tema: Educação de Surdos no Contexto Amazônico: Um Estudo da Variação Linguística na Libras a discussão destes dados analisados, no âmbito da educação de surdos, da Língua Brasileira de Sinais– Libras, como língua natural desse sujeito, reconhecendo que as línguas variam, mudam, e que esse processo é inerente ao sistema linguístico, um princípio que rege todas as línguas, não seria diferente com a Libras. Os resultados indicaram que os surdos apresentam pouco domínio da Libras, e que nas falas dos alunos oralizados são identificadas mais variações semânticas, e cujos sinais diferem do padrão normativo da Libras, se comparadas ao proposto por Capovilla; Raphael (2001).

Souza (2009) em sua pesquisa de campo teve como objetivo analisar como os professores de uma escola pública de Belém constroem suas representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com alunos com deficiência. A pesquisa revelou como o processo de inclusão está se familiarizando nas escolas e neste sentido a formação de professores é um provável caminho para superação de representações excludentes e anúncios de representações includentes que se traduzam em práticas pedagógicas mais humanas e fraternas.

Na pesquisa de Cordeiro (2010) analisou os processos educativos presentes na prática da capoeira e verificou como estes foram capazes de incluir pessoas cegas e com baixa visão, a partir da experiência de trabalho de Waldecy Rodrigues da Silva, conhecido na capoeiragem como professor Chocolate, membro do grupo União Capoeira, que atua no Instituto José Alvares de Azevedo, instituição de educação especial que visa o atendimento das pessoas com deficiência, na área da visão e/ou associada(s) a outra(s) deficiência(s), havendo predominância da deficiência visual. Os fazeres do grupo União vão ao encontro desta premissa, já que o professor Chocolate conseguiu ensinar o jogo aos alunos cegos e com baixa visão realizando diversas adaptações e utilizando os sentidos remanescentes do alunado, como audição e tato, sendo esta outra atribuição inclusiva, as práticas pedagógicas devem estimular os demais sentidos dos sujeitos envolvidos, ou seja, a educação precisa centrar-se nas potencialidades e não nas limitações.

Em Fernandes (2011) foi analisado, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar. Entre os resultados destacou-se que mesmo em tempos de inclusão encontrou-se turma de educação especial segregada no ensino regular, sem sala de recursos multifuncionais, dentre outros. Há problemas de

acessibilidade e a prática docente não atende às necessidades especiais dos educandos nem às especificidades etárias. Contudo, constatou-se que ainda é encontrada a política de integração no interior escolar e nas práticas vivenciadas nesta.

Alves (2013) sua dissertação objetivou analisar a formação continuada de professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais e as implicações nas suas práticas pedagógicas no contexto de escolas públicas estaduais. Os resultados permitiram observar que embora o Estado venha desenvolvendo a formação dos professores desde a implementação da educação inclusiva nas escolas estaduais, estas formações sozinhas não têm sido suficientes para atender suas necessidades em SRMs. E para o atendimento educacional especializado em SRMs, é imprescindível uma prática fundamentada pelos conhecimentos do professor na área da Educação Especial adquiridos por meio da formação dos professores, pela observação e interação com o aluno com deficiência no contexto educacional.

Na dissertação de Araújo (2013) a pesquisa constituiu um Estudo de Caso, de abordagem Crítico-Dialética e Análise Qualitativa, cujo objetivo geral foi analisar como a escola de ensino fundamental —Roda de Sisos¹, na cidade de Altamira – Pará, considerada referência na Educação Inclusiva, inclui estudantes com deficiência, na Educação de Jovens e Adultos. Como resultado de sua pesquisa destacou-se o processo de inclusão escolar manifestando-se de forma contraditória entre o que está determinado pelas leis, bem como, o estabelecido nas políticas educacionais e o que se concretiza na prática. O Atendimento Educacional Especializado não está priorizado para jovens e adultos com deficiência na escola pesquisada.

Silva (2014) em sua pesquisa trata sobre o debate as Representações Sociais dos discentes do curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará acerca da pessoa surda. Tendo como objetivos analisar as Representações Sociais de discentes, com suas contribuições para o conhecimento da pessoa surda, caracterizar o perfil dos discentes do curso de Letras-Libras da UEPA e identificar as concepções que os discentes atribuem às pessoas surdas. Concluindo-se que a maioria das Representações Sociais apresentadas estão pautadas no discurso da diversidade, porém a diferença como alteridade também apresenta um número significativo de representações, o que leva a crer que o curso contribui para desconstrução de Representações Sociais negativas acerca da pessoa surda.

Souza (2014) na sua pesquisa analisou o processo de formação de professores do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF-UEPA) para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar, diante da perspectiva da Educação

Inclusiva. O estudo possibilitou identificar que o CEDF/UEPA ao propor uma formação que ambiciona um professor intelectual, crítico e reflexivo, que reconhece seu papel diante dos grandes antagonismos sociais e busca possibilidades superadoras, traz intrinsecamente o reconhecimento da inclusão como um paradigma social a ser buscado no âmbito desta formação, mas que ainda não se concretiza nesse Curso a inclusão como eixo de formação, sendo no entanto fundamental, tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

Na pesquisa de Maia (2015) analisou as práticas educativas utilizadas na alfabetização de crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone (IFS) pautadas nas concepções de letramento e multiletramento. Há incompreensão sobre os tipos de letramento e sobre o uso das múltiplas linguagens ou semioses. Conclui que o IFS desenvolve um importante trabalho educativo com as crianças surdas, porém é necessário fortalecer a compreensão do letramento e do multiletramento como concepções que subsidiam o processo educacional de crianças por meio do uso de múltiplas linguagens ou semioses.

Em Lobato (2015) o estudo pauta-se no problema: que Representações Sociais professoras elaboram sobre o Atendimento Educacional Especializado para discentes Surdos em Sala de Recursos Multifuncionais e que influência essas RS exercem sobre as práticas pedagógicas destas docentes do município de Breves - Pará? O estudo teve como principal objetivo identificar e analisar as RS de professoras a respeito do AEE destinado a alunos Surdos e a influência dessas representações para a prática pedagógica destas professoras em Breves. Conclui-se com o estudo que o ideal é que o aluno Surdo aprenda em um espaço educacional em que os conteúdos sejam ministrados em Libras, para que este aluno tenha professores e colegas que vivenciem cotidianamente está língua.

Pinto (2015) sua pesquisa teve como objetivo geral analisar como os pressupostos teóricos metodológicos da Educação Inclusiva eram articulados na prática pedagógica das docentes que atendiam crianças com deficiência em salas regulares na Educação Infantil em Tucuruí. Como resultados da pesquisa verificou-se a ausência de formação continuada na área da Educação Inclusiva aos docentes da sala regular, a necessidade de reflexão sobre a organização de recursos específicos às crianças com deficiência no planejamento docente e a necessidade de análise coletiva sobre a construção da proposta pedagógica de Educação Infantil do município e de melhores condições de trabalho para sua efetivação.

Oliveira (2015) em sua pesquisa apresenta um estudo acerca das representações sociais sobre a atuação do intérprete educacional, por parte de educandos surdos matriculados no

Ensino Superior. O objetivo geral da pesquisa é analisar as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais, no contexto educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos. Os resultados alcançados foram sistematizados em três eixos temáticos: Saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva; Representações Sociais: o intérprete educacional sinônimo de inclusão; e Imagens e sentidos de educandos surdos sobre a prática do intérprete educacional no nível superior. De acordo com os resultados das representações sociais dos educandos surdos, o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, haja vista que sem ele o surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. Desse modo, a este profissional é atribuída à responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do ensino superior.

Mota (2016) a pesquisa “Glossário visual bilíngue na educação de surdos: estudo sociolinguístico na Língua Brasileira de Sinais” tem por objetivo Geral constituir um glossário, com vocabulário proveniente de inventário de sinais. O estudo relacionou cultura e variação linguística no ambiente escolar, enfatizando-as como marcas identitárias que distinguem os grupos sociais e que o educador, embora perceba no dia a dia de sua atividade profissional, em alguns casos, tem dificuldades de mediar, tanto em salas de aula de ensino da Língua Portuguesa, quanto de Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, foram apresentados indicativos de uso dos termos catalogados no glossário com discentes do curso de Letras-Libras que revelam a importância do material no que tange à valorização, em sala de aula, de variantes linguísticas convencionadas por diferentes grupos sociais, de faixa etária e formação distinta.

Batista (2016) analisou e descreveu os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba, buscando compreender como se dá o processo de aprendizagem desses saberes. Constatou-se por meio dos resultados obtidos que os jovens e adultos com deficiência são conhecedores de vários saberes. Foram analisados vinte e seis saberes e destes prevaleceram os que auxiliam na vida cotidiana. Sobre as formas de aprendizagem desses saberes analisados pelas categorias de análise, destacou-se a categoria “foi ele/ela que me ensinou”, num percentual de 61% de ocorrência, em seguida “aprendi na prática, só olhando” com 32 %; e “foi um dom deixado por Deus” com 7% de ocorrência. As reflexões acerca dessas problemáticas são de grande relevância e poderão contribuir para a compreensão de que as pessoas com deficiência das ilhas são capazes de aprender as atividades culturais de várias formas.

Oliveira (2017) esta pesquisa analisou a prática pedagógica do professor do 5º ano do Ensino Fundamental com o aluno autista no processo de inclusão. Teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna autista em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Belém, Pará. O estudo fundamentou-se teoricamente em documentos legais. Os resultados refletiram que a inclusão ainda é um desafio, uma vez que os professores nem sempre possuem uma formação sólida sobre este campo, principalmente no que pese a inclusão de pessoa autista. Há ainda o fato de que muitos ainda precisam sentir-se participes de um projeto que de fato tenha a inclusão como um compromisso, uma responsabilidade coletiva. Foi analisado, que a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo, deixando de lado metodologias que priorizem não apenas os alunos sem deficiência, mas também a aluna autista, ou seja, a turma como um todo. Tal situação foi relatada pelas professoras quando disseram ter muita dificuldade em desenvolver atividades voltadas para a inclusão devido a vários fatores. Entre eles, está a falta de formação adequada e o desconhecimento de metodologia específicas que garantam a interação e a participação de todos.

Com o levantamento dos textos acadêmicos, infere-se que as políticas de formação de professores se baseiam em formações iniciais e continuadas, se evidencia materializando de uma forma distante dos contextos escolares, a fundamentação teórica destes são materiais pedagógicos institucionais, distantes das realidades locais, desconsiderando as práticas das particularidades contextuais locais e de especificidade das deficiências e dos próprios sujeitos.

A formação continuada de professores envolvidos nesta abordagem inicial proporciona um repensar nas práticas profissionais, recorrendo a estratégias diferenciadas com inclusão e valorização do profissional interprete educacional de língua de sinais-LIBRAS nas salas de aulas e, de como as legislações vigentes são de extrema importância para se consolidar um ensino inclusivo. A educação precisa ser pautada nas potencialidades dos alunos com deficiência, não somente integra-los, mas de fato inclui-lo no processo educativo com suas singularidades

Como pode-se perceber encontramos nos bancos de dados dos programas de pós-graduação das universidades poucos trabalhos com foco voltado a formação de professores de LIBRAS, neste sentido acredita-se que, realizar estudos sobre a Formação de Professores para o ensino de alunos surdos do ensino fundamental acerca do ensino de LIBRAS ministrado no AEE / SRM, contribui para a compreensão de como estes docentes constroem e socializam nas suas interfaces com a Educação Infantil e Ensino Fundamental e a educação especial/Inclusão;

neste contexto educacional. Sendo assim, considera-se imprescindível, a realização dessa pesquisa, para estimular reflexões e ações sobre saberes, conhecimentos, formação atinentes às práticas socioculturais e educativas no contexto educacional brasileiro, amazônico e, principalmente do município de Capanema-Paraná, desta forma, contribuir com outros educadores e pesquisadores que intentam apontar e analisar a formação na educação especial

Na seção seguinte se abordará acerca da formação destes professores de libras no Brasil

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS NO BRASIL

O Brasil, com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996-LDBN , no título II que trata dos Princípios e fins da Educação Nacional em seu inciso VII assume o compromisso com a capacitação de profissionais por meio do Programa de valorização do profissional da educação escolar, como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns como parte importante de sua formação, pois para professores que já atuam na docência, o parágrafo 4º do artigo 18 especifica que lhes devem ser “oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1996). Assim uma análise precípua esclarece que os documentos oficiais contribuem no que tange da necessidade da formação deste profissional para a melhoria da educação.

Um outro parâmetro importante neste íterim refere-se a um outro documento mais específico, aqui relacionado a Educação Especial, trata da Resolução CNE n. 02/2001, a qual afirma que a formação pode ser para capacitar professores ou especializá-los (BRASIL, 2001). Sendo essa capacitação para educadores de surdos e ouvintes no espaço do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez -CAS como política de ação do MEC.

Nesta seção discute-se a formação de professores de Libras no Brasil, basendo-se em leis balizares para atuação desse professor de libras em sala de aula, a qual possibilita o entendimento do percurso sócio-histórico dos primeiros cursos de formação de professores de Língua de Brasileira de Sinais –Libras no Brasil. A formação inicial de professores de Libras é uma constante preocupação no âmbito educacional, e se tornou um projeto governamental, intitulado: “Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos – PNAES” (2001) atuando com cursos de capacitação – formação de instrutores de Libras no CAS e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos -FENEIS, e o curso superior em licenciatura Letras Libras-Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC (2006). As comunidades surdas iniciam sua organização, a discussão da educação bilíngue se amplia e a necessidade de ensinar Libras aumenta durante a década de 1990. Inicialmente aos que eram fluentes em Libras assumiram o ensino da língua de sinais. Desta forma o surdo era a pessoa mais indicada a este ensino, havendo ampliação dos interessados, neste caso ouvintes, e a percepção de que a Libras merecia ser ensinada de maneira mais adequada.

3.1 FORMAÇÃO DE INSTRUTORES E PROFESSORES EM LIBRAS

A partir do processo de inclusão educacional e de documentos normativos que obrigam as escolas a prestarem um serviço de qualidade e equidade aos alunos com deficiência, mais especificamente aos alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais-Libras, as escolas oferecem suas matrículas nas salas de recursos Multifuncionais-SRM e no Atendimento Educacional especializado AEE. Com isso, a formação de professores se torna imprescindível para além da teoria, poder oferecer atendimento de qualidade por meio de uma prática pedagógica intermediadora dentro de sala de aula, sendo um desafio aos professores terem esta habilidade articuladora entre o saber e o saber fazer inclusivo.

Desta forma, cabe as instituições superiores a responsabilidade de oferecer aos seus discentes/professores o saber fazer, para ingressarem em sala de aula com trabalhos que atendam aos alunos com deficiência, amenizando e até erradicando o discurso do não saber fazer/trabalhar com alunos surdos. As escolas de ensino básico devem da mesma forma oferecer aos seus professores a formação continuada diante das transformações e avanços na educação inclusiva, pois o professor com os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, terá que desenvolver-se profissionalmente neste seu novo papel de educador e formador num contexto diferente do da escola dita “regular”, com uma população muito mais heterogênea do que aquela a que está habituado bem como com um currículo específico desconhecido ainda aos seus olhos.

Assim, os professores que lecionam nos Cursos de educação básica e Formação vêm-se numa nova situação, num contexto diferente daquele em que estavam habituados a exercer a sua atividade profissional. Torna-se notória a necessidade de uma formação específica destes profissionais para que levem a oportunidade de práticas pedagógicas ao plano da educação promovido por novas políticas educativas inclusivas, visando a escolarização e qualificação de todo seu alunado dito especial. Segundo Esteves e Rodrigues (1993) a Formação continuada será:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção em relação á formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como etapa de formação inicial (ESTEVES; RODRIGUES, 1993, p.44).

O saber docente está ao lado da teoria e a prática pode ser vazia de saber ou pode conter um falso saber, baseada em crenças e ideologias. Para Tardif, o saber é produzido na prática. Aquilo a que chamamos de "teoria" torna-se concreto num sistema de práticas e de profissionais que a produzem e as assumem: pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, modifica as suas

relações humanas, objetivando a transformação de sua própria situação e a do coletivo onde está inserido (TARDIF, 2010).

Para Saviani (2010) a formação inicial deveria dar condições de um trabalho docente consciente da teoria e prover a prática do processo ensino-aprendizagem para que:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 53).

A formação mínima em nível superior para ser professor na Educação Básica, passou por um período de discussão na década de 90 e foi registrado posteriormente nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996). Para ser professor poderia apenas ter o magistério a nível médio, o que se fazia ser questionar quanto à qualidade desta formação, necessitando de uma formação a nível superior. Era necessário rever o currículo desta formação.

No artigo 59, da LDB 9.394/1996 destaca-se:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;
III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Com a lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 que a regulamenta e reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, na qual destaca no seu artigo 3º, ...

... deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Diante da necessidade de uma formação específica aos surdos e aos ouvintes para ministrarem aula de Libras criou-se em todo o Brasil o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS, com o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, assegurando o princípio da igualdade de oportunidade e cumprimento da legislação brasileira”. Constitui-se, basicamente, em um local de formação continuada de professores regentes de sala comum, de intérpretes de língua de sinais, de instrutores surdos e demais profissionais que atuavam na área de surdez.

O CAS é um programa do governo federal, em parceria com as prefeituras e as Secretarias de Educação dos Estados, cujo objetivo é capacitar profissionais que trabalham na educação de surdos e dar visibilidade à língua de sinais. Ele tem um grande programa, no âmbito federal, que é o Interiorizando Libras, que visa tornar a Libras acessível para um número cada vez maior de pessoas. O CAS funciona assim: o Ministério da Educação fornece os equipamentos, enquanto os governos municipais e estaduais se encarregam de fornecer e manter o espaço e também manter o corpo de profissionais que trabalharão nesse local (FERNANDES, 2009, p. 01).

Segundo Martins (2004), a criação e atuação dos CASs foram efetivadas por intermédio de consórcios entre Secretarias Estaduais de Educação, Ministério da Educação e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, o qual faz indicações sobre o projeto de criação do CAS que previa para 2002 a implantação de seis unidades: CAS de Brasília (DF), CAS de Porto Alegre (RS), CAS de Belo Horizonte (MG), CAS de Recife (PE), CAS de Belém (PA) e CAS de Campo Grande (MS), sendo esse projeto concretizado.

Conforme Albres (2014), todos os CASs foram criados na perspectiva de promover a política de educação inclusiva, apoiada e financiada pelo MEC. Dentre as ações está a formação dos instrutores de Libras em vários estados do país. Os CAS começam a promover os cursos de capacitação de instrutores e formação em serviço dos instrutores contratados pelas secretarias de educação, exclusivamente para surdos. Nesse mesmo período, em 2004, o curso de capacitação de 68 instrutores da FENEIS passou por uma nova reformulação, alterando basicamente a carga horária, subdividida em disciplinas e ampliando o conteúdo do que foi inicialmente desenvolvido pelo MEC em 2001, sendo reorganizado em quatro disciplinas: Disciplina 1 – Leitura e compreensão dos textos (24 h), Disciplina 2 – Metodologia para Ensino de Libras (24 h), Disciplina 3 – Linguística Aplicada ao Ensino de Libras (24 h), Disciplina 4 – Prática de Ensino de Libras (48 h), e Estágio supervisionado (60 h).

A FENEIS – Federação Nacional de Integração de Surdos – atua na representação de pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural, sendo afiliada à Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal.

Em 1977 foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, composta apenas por ouvintes envolvidos com a problemática da surdez. Em 1983, a comunidade surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, uma entidade não legalizada, com trabalho significativo, porque buscava os direitos dos surdos como cidadãos. Nessa época esta Comissão reivindicou a participação efetiva das pessoas surdas como membro da Diretoria da FENEIDA, o que foi negado por não acreditarem na capacidade do surdo dirigir uma entidade. No entanto a Comissão formou chapa e conquistou em Assembléia Geral a presidência por um ano. Foi reestruturado o Estatuto e a Entidade ganhou a denominação de FENEIS em nova Assembléia Geral em 16 de maio de 1987 (FENEIS, 1993).

Com o propósito de capacitar instrutores de Libras, surgiu o projeto da necessidade manifestada pelos surdos participantes da FENEIS, que, ensinando a Libras sem preparo

acadêmico e metodológico, perceberam a importância de uma sistematização para o ensino dessa língua e construíram então o primeiro material didático (FENEIS, 2012).

Figura 01: Capa do livro “Material do curso de formação de instrutores

Livro Libras em contexto – 21ª edição 2011



A FENEIS em parceria com o Ministério da Educação e do desporto – MEC por meio da então Secretaria de Educação Especial – SEESP criou um curso e o expandiu, de forma a atingir surdos adultos de todas as regiões do Brasil, sendo o primeiro curso realizado em 2000 (FENEIS, 2012).

O CAS e a FENEIS destinaram-se a realizar cursos de formação de professores e instrutores de LIBRAS em todo o Brasil, porém estes cursos embora tenham sido o marco inicial na formação complementar e continuada deixaram lacunas no âmbito de novas propostas pedagógicas bilíngues, conforme citado:

Os cursos intensivos são reflexos da política de capacitação desenvolvida pelo MEC, pois verbas são destinadas à formação de servidores públicos a fim de promover novas propostas pedagógicas, como essa de educação bilíngue, sendo necessário ter professores de Libras, mas sem condições de promover cursos graduais, progressivos. Em cursos aligeirados, falta espaço/tempo para reflexão, para experienciar a prática pedagógica (ALBRES, 2014).

Os cursos oferecidos em parceria com o Governo Federal/MEC/SEESP tiveram seu valor na expansão do ensino de professores/instrutores de Libras, mas como quaisquer outros profissionais, precisam de formação inicial, formação em serviço e formação continuada, já que se comprometem com tarefas plurais, complexas e que merecem atenção formativa.

A questão é que o curso de capacitação de instrutores da FENEIS e oferecidos nos CAS, na sua gênese, foi organizado como um treinamento para o uso do material didático “Libras em Contexto”, comercializado pela instituição e que pouco favorecia a reflexão sobre os processos de aprendizagem e as diferentes metodologias de ensino de segunda língua. O “Libras em Contexto” como método fechado é protetivo, dirige o olhar e faz ser minimamente organizado. Isso é importante para uma prática pouco formalizada academicamente como é o ensino de Libras até então, ou seja, este material tem seu mérito, mas ao mesmo tempo só ele e apenas ele empobrece, não amplia os debates e não promove crescimento do saber docente e de seu fazer (ALBRES, 2014).

Ampliando a necessidade de uma formação para além de instrutor de Libras e a nível de ensino superior, inicia-se o primeiro curso de formação superior de professores de Libras no Brasil que foi elaborado na modalidade de ensino de educação à distância, fazendo uso da plataforma Moodle para interação de nove polos em todo o Brasil; mais de 500 alunos na primeira turma (2006-2010) e ampliação para 20 polos, e 1000 alunos na segunda turma (2008-2012) Estas formações estavam de acordo com o decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005 que prevê a formação de professores de Libras em licenciatura específica.

A primeira turma foi instalada nos seguintes polos: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e Centro Federal de Formação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO).

Com isso, houve a ampliação das parcerias e as instituições passaram a integrar o Letras Libras, a partir de 2008, sendo elas: Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O curso Letras Libras foi planejado na modalidade à distância para atender aos surdos interessados em ensinar a língua e posteriormente aberto às inscrições a ouvintes o curso de Letras Libras bacharelado, destinado à formação de tradutores-intérpretes.

A FENEIS como parceira deste inovador projeto de formação de Professores de LIBRAS, exigiu prioridades aos alunos surdos no curso de graduação, atendendo as exigências do Decreto 5.626/05.

Para Albres (2014) foi importante frisar que [...] professores, em sua maioria, não tinham experiências como professor de Libras, o que tornava complexo o processo de formar professores sem se saber quais eram as necessidades formativas de professores que têm a tarefa de ensinar uma língua gestual visual. Como todo projeto pioneiro, foi necessário partir de um ensino com base nas teorias e nas experiências de ensino de línguas orais[...]. Desta forma para as pesquisadoras Cerny, Quadros e Barbosa (2009), o curso é fruto da luta política dos surdos. E afirmam que:

Este curso está em consonância com as políticas afirmativas que o Brasil vem assumindo nas últimas décadas. Em observância ao Decreto 5626/2005, o curso de Letras-Libras procura garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio da formação acadêmica, abrindo espaços para a sua inserção no mercado de trabalho. Os professores formados neste curso irão atuar na formação de professores em nível universitário, na formação de fonoaudiólogos e na formação básica de alunos surdos e ouvintes. Essa formação prioriza a Língua de Sinais como primeira língua (CERNY; QUADROS; BARBOSA, 2009, p. 1).

Apesar das incertezas e do compromisso entre a educação a distância por meio de novas tecnologias e a particularidade de uma língua visuo-espacial da Libras, o projeto pedagógico proposto pela UFSC seguiu adiante na perspectiva que segundo Cerny, Quadros e Barbosa, 2009 definem:

As práticas relacionadas à realização do curso contemplam a instabilidade do seu currículo, pois é da natureza do currículo a sua instabilidade. Apostar na ideia de currículo instável é acreditar que as manifestações da cultura não podem ser consideradas como definitivas e absolutas, mas interpretáveis ou provisórias em relação às circunstâncias nas quais foram construídas. (CERNY, QUADROS e BARBOSA, 2009, p. 4).

Corroborando para o entendimento de currículo, Sacristán (1999) ressalta que a instabilidade é uma condição da modernidade, a qual faz uso da razão e da autonomia, consciente da realidade do currículo escolar desestabiliza-se de forma perene, sendo este sempre um texto entre outros possíveis, em permanente busca de representar algo valioso para todos, ao mesmo tempo em que se faz pluralidade possível dos textos (SACRISTÁN, 1999, p. 157).

O curso de Letras /Libras foi organizado em quatro anos com disciplinas introdutórias e com núcleos de formação em linguística e em educação (metodologias de ensino). Uma grande preocupação dos organizadores do curso foi o respeito à condição linguística dos alunos, proporcionando acesso ao conteúdo de cada disciplina em Libras (texto traduzido em Libras, vídeo-aula em Libras e DVD em Libras) e oferecendo a possibilidade de produção dos alunos em Libras, por meio de registro em vídeo (SOUZA, 2010). Ver anexo 01 sobre currículo UFSC. Como proposta Político Pedagógica do curso de Letras/Libras segue abaixo sua definição:

A proposta pedagógica deste Curso de Licenciatura em Letras –LIBRAS ancora-se em três importantes princípios para a formação na modalidade à distância: a interação, a cooperação e a autonomia. A ideia é de que tais princípios sejam considerados como meta para orientar o percurso teórico-metodológico do Curso. Estes princípios demarcam o referencial conceitual para a estruturação dos objetivos, a escolha dos conteúdos, a elaboração dos passos metodológicos das disciplinas e a construção dos instrumentos de avaliação. Além de nortear a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, é o referencial básico para toda a equipe multidisciplinar, envolvida na construção dos materiais didáticos (UFSC, 2006, p. 06).

Os princípios gerais da formação de professores, realizados por meio de um sistema de educação à distância, aliados à dinâmica dos atuais meios de comunicação, tais princípios objetivam uma relação pedagógica que vá além do processo de transmissão de conhecimentos, ao proporcionar, principalmente, processos de interação e de desenvolvimento da autonomia que permitam um movimento de aprendizagem dinâmico, multirreferencial, crítico e construtivo.

O currículo de Letras-Libras organizou-se/organiza-se a partir de três áreas do conhecimento: a) Área de Conhecimentos Específicos, que envolve as disciplinas de conteúdos específicos; b) Área de Formação Pedagógica Geral, que envolve as disciplinas que discutem e analisam os processos educativos e c) Área de Formação Pedagógica Específica, com disciplinas que discutem a formação do professor. (CERNY; QUADROS; BARBOSA, 2009, p. 10).

A carga horária presencial das disciplinas, aproximadamente 30% do total, é desenvolvida a partir das seguintes atividades:

- a) Aulas por meio de Videoconferência: essa ferramenta é utilizada pelo professor para ministrar aulas, apresentar seminários, debater temas, entre outras atividades didático pedagógicas.
- b) Encontros obrigatórios entre os alunos e professores tutores nos pólos regionais.
- c) Acompanhamento das avaliações presenciais das disciplinas.

A carga horária a distância, aproximadamente 70% do total, é desenvolvida com o auxílio das seguintes mídias:

- a) Caderno de Estudo: contempla as orientações de estudo para cada uma das disciplinas.
- b) Ambiente virtual de ensino-aprendizagem: disponibiliza os conteúdos e atividades de cada disciplina em Libras.
- c) DVD: aprofunda uma temática específica de cada disciplina.

A ampliação do curso Letras Libras para além das primeiras turmas na modalidade à distância tem conquistado avanços e a partir dele novos cursos foram abertos. A própria UFSC abriu, em 2012, o curso Letras Libras presencial, com reformulação da grade curricular abaixo:

Curso: **705 - EaD - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – Licenciatura**
 Currículo: **20062**

Habilitação: Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS

Documentação: Resolução 002/CUn/2007, de 02 de março de 2007

Objetivo: O Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar professores para atuar no ensino da língua de sinais como primeira e segunda língua.

Titulação: Licenciado em Letras

Diplomado em: Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Período de Conclusão do Curso: Mínimo: 8 semestres Máximo: 8 semestres

Carga Horária Obrigatória: UFSC: 2200 H/A CNE: 2200 H/A

Coordenador do Curso: RONICE MULLER DE QUADROS

CURRÍCULO DO CURSO

Disciplina tipo H/A Aulas Equivalentes Pré-Requisito Conjunto

1º Período

EED9201 Fundamentos da Educação de Surdos Ob 60

História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos. Identidades surdas: identificações e locais das identidades (família, escola, associação, etc.). O encontro surdo-surdo na determinação das identidades surdas. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais.

LLE9101 Introdução aos Estudos da Tradução Ob 60

Conceitos, tipologias e conscientização dos problemas teóricos e práticos da Tradução. Mapeamento dos Estudos da Tradução.

LLV9101 Estudos Linguísticos Ob 60

Iniciação aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens da Linguística Moderna.

LLV9102 Introdução aos Estudos da Literatura Ob 60

Introdução aos conceitos básicos da teoria literária necessários a uma iniciação eficiente na leitura crítica de textos literários

MEN9101 Introdução à Educação a Distância Ob 60 3

A modalidade de Educação a distância: histórico, características, definições, regulamentações.

A Educação a distância no Brasil. A Mediação pedagógica na modalidade Educação a distância. Organização de situações de aprendizagem. Ambientes virtuais de Ensinoaprendizagem.

2º Período

LLE9102 Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (PCC 30 Ob 90h/a)

Estudo de princípios de Linguística Aplicada e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa em LA em diferentes contextos. Posicionamento crítico e interativo quanto ao processo de ensino e aprendizagem, no que concerne os princípios fundamentais da LA. Atividades de prática como componente curricular.

LLE9111 Escrita de Sinais I Ob 60

Aspectos históricos, culturais, lingüísticos, educacionais e sociais de surdez. Vocabulário em língua de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais e trabalho prático com a mesma.

LLE9121 Língua Brasileira de Sinais I (PCC 30 h/a) Ob 90

O cérebro e a língua de sinais. Processos cognitivos e lingüísticos. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: fonologia e morfologia. Atividades de prática como componente curricular.

LLV9103 Fonética e Fonologia Ob 60

Introdução aos princípios gerais da Fonética Articulatória. Relação entre fonética e fonologia. Introdução às premissas da descrição e análise fonológica. Processos fonológicos básicos.

LLV9104 Morfologia Ob 60

As palavras e sua estrutura. Morfemas: conceito, tipologia e análise morfológica.

3º Período**LLE9112 Escrita de Sinais II Ob 60**

O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. Produção de literatura na escrita da língua de sinais.

LLE9122 Língua Brasileira de Sinais II (PCC 30 h/a) Ob 90

Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Atividades de prática como componente curricular.

LLV9105 Sintaxe Ob 60

Os constituintes. A relação núcleo, argumentos e adjuntos. A estrutura das sentenças.

LLV9106 Aquisição da Linguagem Ob 60

Estágios de desenvolvimento lingüístico na criança. Cognição e linguagem. Natureza do conhecimento lingüístico na criança. Universalidade e uniformidade na aquisição da linguagem. O papel da experiência na aquisição.

LLV9107 Sociolingüística Ob 60

Língua e sociedade. Preconceito linguístico. Contato linguístico. Pidgins e creoulos.

4º Período**EED9202 Teoria da Educação e Estudos Surdos Ob 60**

Abordagens tradicionais do currículo na escolarização dos surdos: práticas e discursos. Introdução à Teoria Crítica do currículo. Currículo e ideologia, linguagem, poder, cultura, política cultural. Estudos Surdos. Estudos Culturais, o currículo na educação de surdos.

EED9203 História da Educação dos Surdos Ob 60

História da surdez e dos surdos. Relações históricas entre a educação e a escolarização. A comunidade surda: organização política, lingüística e social. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais. Educação dos surdos e família: os pais ouvintes e os pais surdos. O diagnóstico da surdez. As relações estabelecidas entre a família e a criança surda. O impacto na família da experiência visual. A língua de sinais e a família com criança surda. A formação da identidade da criança surda filha de pais ouvintes. Atividades de prática como componente curricular.

LLE9103 Ensino de Língua Materna Ob 60

Ensino operacional e reflexivo da linguagem. Análise e produção de material didático.

LLE9113 Escrita de Sinais III Ob 60

Continuação do processo de aquisição da leitura e escrita de sinais. Construção de dicionário

escrita de sinais e português. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais conforme a faixa etária dos alunos: infantil, juvenil e adultos. Estudo de expressões literárias próprias da cultura surda.

LLE9123 Língua Brasileira de Sinais III (PCC 30 h/a) Ob 90

O uso do espaço. Classificadores: Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso dos mesmos. O papel dos classificadores na língua de sinais. Os verbos complexos classificadores. Atividades de prática como componente curricular.

5º Período

EED9204 Educação de Surdos e Novas Tecnologias Ob 60

A utilização do vídeo, da videoconferência, da Internet, das redes e multimídia na educação de surdos. Conhecer alguns softwares disponíveis específicos para surdos.

LLE9104 Literatura Surda Ob 60

LLE9105 Leitura e Produção de Textos Ob 60

Leitura: criação de vínculos leitor/texto, pela introdução do aluno na tradição do conhecimento veiculado pelo texto escrito. Interpretação: leitura nas entrelinhas. O diálogo oralidade/escrita. Da fala para a escrita - atividades de retextualização.

LLE9124 Língua Brasileira de Sinais IV (PCC 30 h/a) Ob 90

Descrição visual (técnicas e habilidades). Explorando o espaço de sinalização do ponto de vista lingüístico e topográfico. Atividades de prática como componente curricular.

LLV9108 Semântica e Pragmática Ob 60

Noções básicas: sentido e referência, acarretamento, anáfora, pressuposição, tempo, aspecto, modalidade, operadores, quantificadores. Máximas conversacionais. Implicaturas. Atos de fala. Dêixis.

6º Período**EED9205 Didática e Educação de Surdos Ob 60**

Por uma educação de surdos com base na experiência visual: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante. O currículo na educação de surdos. Propostas de ensino para educação de surdos com enfoque nas experiências visuais. Didática e dinâmica na aula de/com surdos.

LLE9106 Análise do Discurso Ob 60**LLE9107 Tradução e Interpretação da Língua de Sinais Ob 60**

A mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais. O papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. A definição do que representa o `intérprete-pedagógico` na educação de surdos.

LLE9125 Língua Brasileira de Sinais V (PCC 30 h/a) Ob 90

Tópicos de lingüística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular.

PSI9102 Psicologia de Educação de Surdos Ob 60

Da gestação ao nascimento da criança surda. Do descobrimento da surdez pelos pais. O desenvolvimento da comunicação familiar. A descoberta, pelo surdo, da diferença. A fase escolar. A profissionalização. Representações da surdez e o seu impacto no desenvolvimento da criança surda. O desenvolvimento cognitivo da criança surda. Pensamento e linguagem na criança surda. Aparelho psíquico e alteridade. Língua materna (transmissão da falta) e língua de sinais (transmissão da cultura). Corpo natural e corpo simbólico. A descoberta do eu e do outro. A constituição da personalidade.

7º Período

LLE9126 Língua Brasileira de Sinais VI (PCC 30 h/a) Ob 90

Tópicos de lingüística aplicados à língua de sinais: análise do discurso e sociolingüística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação lingüística. A questão do bilingüismo: português e língua de sinais. Atividades de prática como componente curricular.

LLE9130 Metodologia de Ensino em Literatura Visual (PCC Ob 120 90 h/a)

Metodologia do ensino da literatura visual. Organização de unidades pedagógicas de língua e literatura na língua de sinais brasileira. Atividades de prática como componente curricular.

LLE9131 Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1 (PCC 30 h/a) Ob 60

Aspectos metodológicos do ensino da língua de sinais, por meio do contexto e textualização em sinais articulada com o uso da língua e da prática da análise lingüística. O ensino de língua de sinais a partir da diversidade textual sinalizada: análise dos aspectos temáticos, estruturais, lingüísticos e a funcionalidade dos textos nos diferentes contextos sociais. Aspectos estruturais do conto e abordagem no ensino. Análise dos livros didáticos existentes no país. Análise de fitas de vídeo didáticas. Atividades metalingüísticas como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua. Uso de recursos expressivos da língua que convêm às condições de produção do discurso e às finalidades e objetivos do texto sinalizado. Produção de unidades pedagógicas para o ensino fundamental, tendo em vista a

articulação dos componentes lingüísticos: leitura de textos literários e não literários, produção textual e análise lingüística. Noções de planejamento. Atividades de prática como componente curricular.

LLE9132 Metodologia Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2 (PCC 30 h/a) Ob 120

Aspectos metodológicos do ensino da língua de sinais como segunda língua, por meio do contexto e textualização em sinais articulado com o uso da língua e da prática da análise lingüística. Análise dos livros didático existentes no país. Atividades metalingüísticas como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua. Uso de recursos expressivos da língua que convêm às condições de produção do discurso e às finalidades e objetivos do texto: expressões não manuais. Noções de planejamento. Produção de unidades pedagógicas. Atividades de prática como componente curricular.

8º Período

LLE9140 Estágio em Literatura Visual Ob 60

Metodologia do ensino da literatura visual a partir de diversos gêneros literários explorando diferentes elementos da língua de sinais (configurações de mão, movimentos, pontos de articulação). Organização de unidades pedagógicas de língua de sinais e literatura visual, enfocando a produção em vídeos.

LLE9141 Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L1 Ob 180

Realização de sondagem/diagnóstico em aulas de língua de sinais e escrita da língua de sinais: Conhecimento da realidade e análise do processo de articulação teoria/prática. Planejamento e programação de estágio língua de sinais e escrita da língua de sinais. Docência compartilhada com a escola campo de estágio nos níveis Fundamental ou Médio de ensino, pela Regência de Classe Regular ou sob forma de Projetos Especiais de ensino da língua de sinais e escrita de sinais.

LLE9142 Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L2 Ob 180

Realização de sondagem/diagnóstico em aulas de língua de Sinais como segunda língua. Planejamento e programação de estágio da língua de sinais como segunda língua

compartilhado com o campo de estágio. Docência compartilhada com o campo de estágio nos níveis Fundamental ou Médio de ensino, pela Regência de Classe Regular ou sob forma de Projetos Especiais de ensino de língua de sinais como segunda língua.

Fonte: UFSC – Currículo do curso – Registrado na Data: 10/07/2009

Núcleo de Processamento de Dados.

Abaixo quadro 3 com os atuais cursos de Letras/Libras no Brasil. Dados do registro do E-MEC 2019.

Quadro 03

Curso de Graduação	Quantidade
Licenciatura presencial	47
Licenciatura à distância	118
LETRAS – LIBRAS	
Licenciatura presencial	26
Licenciatura à distância	112
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS	
Licenciatura presencial	15
Licenciatura à distância	6
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA COM DOMÍNIO DE LIBRAS	
Licenciatura presencial	3
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA (presencial)	1
PEDAGOGIA BILÍNGUE - LIBRAS/PORTUGUÊS (Presencial)	1
LETRAS – LIBRAS/ LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Licenciatura presencial	1
Total	165

UNIVERSIDADES PÚBLICAS

1. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
3. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA
4. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

5. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – (LICENCIATURA E BACHARELADO PRESENCIAL)
6 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (LICENCIATURA)
7. UNIVERSIDADE DE GOIÁS (LICENCIATURA)
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (LICENCIATURA E BACHARELADO)
9. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
10. UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
11. UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (LICENCIATURA)
12. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
13.. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (LICENCIATURA)
14. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
15. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
16. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (LICENCIATURA EAD)
17. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
18. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
19. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
20. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
21. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (LICENCIATURA E BACHARELADO)
22. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (LICENCIATURA)
23. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
24. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (LICENCIATURA)
25. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
26. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
27. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
28. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
29. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS
30. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
31. CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA
32. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
33. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
34. INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANT'ANA
35. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
36. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

37. CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST
38. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
39. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
UNIVERSIDADES E CENTROS PARTICULARES
01-CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI
02-CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU
03-UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA
04-CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JAGUARIÚNA
05-CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRB
06-FACULDADE PARQUE
07-CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS
08-FACULDADE SÃO BRAZ
09-FACULDADE EFICAZ
10-CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PARANÁ
11-CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE
12-FACULDADE FACCAT
13UNIVERSIDADE BRASIL
14-CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE FRANCA
15-FACULDADE DO EDUCADOR
16-CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA

Fonte: E-MEC 2019

Desde a criação da primeira turma em 2006 os cursos de Letras/Libras cresceram substancialmente, criando oportunidades em todo o Brasil para a Formação de professores de Língua de Sinais.

A reflexão é sobre o fato de se tornar um professor de língua de sinais, é uma tarefa árdua, se tratando de uma minoria e da necessidade social/educacional para formar esses profissionais da língua, havendo surdos e ouvintes em uma sociedade que oportunidades são mínimas as classes menos privilegiadas de recursos econômicos. Não é apenas formar um professor para ensinar Libras como segunda língua para a maioria dos estudantes – é mais que isso – trata-se de adentrar num grupo com restrições sensoriais, que depende desta língua para a constituição de sua identidade, subjetividade, e depende de interlocutores nesta língua para enfrentar o espaço educacional e constituir-se como sujeito.

Desta forma o educador deve reconhecer a importância de estar sempre atualizado e tendo seus conhecimentos sempre renovados, devendo esta renovação compreender tanto saberes teóricos, quanto saberes populares. Castro (2018) faz menção à concepção sobre o ser professor:

Como relevância prático-pessoal entendemos que a pesquisa sobre a educação inclusiva para alunos surdos se torna aliados concretos em minha profissionalização como educadora e pesquisadora, além de contribuir com o processo de formação de profissionais voltados para atender alunos surdos (CASTRO,2018, p. 32).

Assim, professores de Libras, como quaisquer outros profissionais, precisam de formação continuada, já que há responsabilidade com tarefas significativas e singulares, complexas e que merecem atenção formativa leva-nos a refletir sobre o conteúdo ao qual os alunos tiveram contato, e oferece subsídios para formação dos professores de língua de língua de sinais.

Como proposta de curso inicial de Letras/Libras a UFSC através do ensino EAD foi pioneira na formação de Docentes de uma língua tão singular e, foi importante para uma proposta de educação bilíngue sendo consolidada quando se faz uso de ambas as línguas no ensino-aprendizagem, com proposta de um currículo, atividades, eventos, ações, que oportunizam uma ação interativa e não apenas tradutória, enfim todos que fazem da Universidade e da Escola espaços de usos da língua Portuguesa e a Libras, sempre respeitando as peculiaridades do aluno surdo.

Com base no quadro acima pode-se observar o crescimento de cursos de Libras, seja na Licenciatura, Bacharelado, Educação a Distância -EAD ou Presencial, ao total 165 cursos São 13 anos desde a implementação do primeiro curso de Letras/Libras. A formação de professores que atuam na educação de surdos é de extrema importância para o desenvolvimento de incluir alunos surdos na escola regular o que acarreta desafios e obstáculos relacionados à comunicação, interação, conhecimento e capacitação de professores que traduzem as próprias barreiras do ensino como também, professores em formação ou capacitação em Libras, como resultado, devem conhecer os variados contextos da Língua de Sinais para desenvolver e ministrar aula a eles. O professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formar cidadãos [...] sua atuação está comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. É ele, o professor, a autoridade responsável pelo processo de ensino aprendizagem de seus alunos. Assim, cada vez mais é necessário que profissionais da educação, em especial os professores de Libras, conheçam, estimulem o uso e utilizem a Libras no ensino de Surdos.

3.1.1 Primeiro Curso de Letras/Libras no Pará

Em parceria com o MEC a Universidade do Estado do Pará (UEPA) em convenio com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou no ano de 2008 o primeiro curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras), modalidade a distância – da região Norte do país. Este curso vem atender a necessidade de uma pessoa que propicie Com os cursos é possível obter formação específica ainda na graduação para o atendimento de pessoas surdas, além disso, os cursos têm por mérito de oferecer formação superior com uma abordagem mais próxima da realidade das pessoas com deficiência auditiva, que também são o público dos cursos, como na turma de Licenciatura, cuja maioria dos alunos são portadores de deficiência auditiva.

Os profissionais com licenciatura plena em Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras) estão qualificados para atuar no ensino de Libras como primeira (L1) e segunda língua (L2) nas escolas de Educação Básica, com capacidade de analisar e vivenciar a educação multicultural, a partir de uma compreensão pluralista da realidade sociocultural, além de promover orientações curriculares sob a metodologia de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos com metodologia de segunda língua (L2). O profissional pode atuar como professor em escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio; em instituições especializadas; em secretarias de educação; com atendimento educacional especializado; e em instituições superiores de educação. Poderá, também, atuar como pesquisador na área da Educação de Surdos, em institutos de pesquisas e atendimento as pessoas com deficiência.

3.2 A CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES E INSTRUTORES DE LIBRAS NO BRASIL-PROLIBRAS

O Programa Nacional para a Certificação de Proficiência -Prolibras foi uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação como uma ação concreta prevista no Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, chamada “Lei de Libras”. Basicamente, esse exame objetivou avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais – Libras, além de ter como propósito ampliar o número de pessoas que possam ministrar aulas e interpretar em Libras. O exame Prolibras não substituiu a formação nos diversos níveis educacionais. Desta forma os cursos de graduação para a formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa iniciaram no mesmo ano de criação do exame em 2006. No entanto, o prazo de formação e criação desses cursos é mais longo. Assim, o exame Prolibras vem resolver uma demanda de curto prazo.

O Decreto n. 5.626/2005, artigos sétimo e oitavo, refere-se ao exame ProLibras da seguinte forma:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I – Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II – Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III – professor ouvinte bilíngue: Libras – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior, por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior.

O exame de proficiência identifica a proficiência na Libras e o mesmo exame certifica o candidato para o exercício de duas profissões: (1) o ensino da Libras e (2) a tradução e interpretação da Libras e Português.

O Ministério da Educação, reuniu uma Comissão formada pela Portaria Nº 1, de 6 de fevereiro de 2006, publicada no Diário Oficial n. 28, quarta-feira, dia 08 de fevereiro de 2006, página 13. Os especialistas que formaram essa comissão foram os seguintes: Enilde Faulstich, da Universidade de Brasília; Heveraldo Alves Ferreira, do Instituto Nacional de Educação de Surdos; Myrna Salerno, da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Ronice Müller de Quadros,

da Universidade Federal de Santa Catarina; Tânia Amara Felipe, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos; Maria Medianeira, representante da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação; Ana Lúcia Bezerra Pedroza, representante da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Marlene de Oliveira Gotti, representante da Secretaria de Educação Especial. Estes profissionais especializados em Libras foram primordiais para delinear o formato desse exame, bem como definir a forma de sua aplicação. Assim, para o reconhecimento dos professores de Libras foi desenvolvido o Exame Prolibras, sendo realizado em duas etapas. A primeira etapa composta por prova objetiva tanto para proficiência em ensino de Libras quanto para proficiência em tradução e interpretação de Libras. São questões fechadas com múltipla escolha e a prova é apresentada em Libras (vídeo), dessa forma o candidato não tem acesso às questões escritas em português, sendo o material todo apresentado em Libras. E a segunda etapa é composta por uma prova prática, com um teste de aplicação de uma aula.

A prova objetiva em Libras deveria ser gravada em DVD, apresentar caráter eliminatório comum para os dois grupos de participantes, ser constituída de questões de múltipla escolha que envolvessem a compreensão da Libras, legislação específica da Libras e ética profissional. As provas práticas deveriam ser elaboradas observando-se dois níveis de exigência em cada categoria:

Categoria Ensino de Libras

- a) Instrutor de Libras – nível médio
- b) Professor de Libras – nível superior

Categoria Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa

- c) Tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa –nível médio
- d) Tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa –nível superior

Para a categoria Ensino de Libras, o candidato deveria realizar uma prova didática em Libras (sobre temas sorteados no dia da prova objetiva) com 15 minutos de duração para cada participante.

Para a categoria Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa-Libras, o candidato deveria realizar uma prova prática de tradução e interpretação da Libras-Língua Portuguesa-Libras, com temáticas relacionadas à educação, com dez minutos de duração para cada participante.

Quadro 04: Critérios para aprovação no Prolibras

PROVA PRÁTICA DE PROFICIÊNCIA EM	NOTA
LIBRAS	MÁXIMA
NOTA	Fluência 4 4
MÁXIMA	Plano de aula 1 1
Fluência 4 4	Contextualização 2 2
Plano de aula 1 1	Utilização adequada do tempo de aula 1

Fonte: Prolibras - site da UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC foi a primeira Instituição a fazer parceria com MEC para a realização dos exames que ocorreram de 2006 a 2008. Escolhida por ter experiência em pesquisas relacionadas a língua de sinais e por ter criado o primeiro curso de Letras/Libras em 2006. A partir de 2008, outras instituições de ensino superior poderiam ser credenciadas para executar o Prolibras. E como esperado nos exames seguintes houve a necessidade de ajustes em razão das suas especificidades e do aprendizado obtido com a realização de cada exame. A responsabilidade do exame é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Que foi determinada pela Portaria Normativa nº 29, de 20 de julho de 2007.

O Decreto nº 5.626/05 determinou que, por dez anos, o MEC promoveria esse exame de forma a certificar a proficiência de pessoas surdas ou ouvintes, com escolaridade de nível médio ou superior, com fluência no uso e competência no ensino de Libras, bem como certificar a proficiência de pessoas ouvintes com competência para os serviços de tradução e interpretação de Libras/Português/Libras. Este período finalizou em 2016.

Este breve histórico, objetivou elencar alguns elementos que constituíram a formação e a certificação dos professores de Libras e de tradutores e intérpretes da língua de sinais, possibilitando-os ao mercado de trabalho e a difusão da Libras como meio de interação social. O Prolibras amenizou esta carência para a atuação docente, principalmente do surdo e, significou importante impacto em âmbito nacional pela sua abrangência em quase todas as regiões do Brasil.

4 O ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

A seção aborda o percurso histórico educacional sobre o ensino de Língua de sinais, assim como da sua chegada ao Brasil. É tratado sobre o desenvolvimento histórico das atuais filosofias/abordagens educacionais para surdos. Através deste breve histórico, sendo possível situar as implicações de cada uma das filosofias. Não há intenção de aprofundamento em estudos históricos, mas descrever parte do percurso em direção ao desenvolvimento de um projeto de ensino inclusivo para compreensão do cenário atual.

4.1 O PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DOS SURDOS

A história dos surdos segue trajetórias vistas por muitos pesquisadores como a hegemonia de um povo ouvinte, que tem em sua cultura o domínio sobre outras culturas ditas inferiores. Numa síntese segundo (SÁ 2004.p.3), a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram „descobertos“ pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem educados“ e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isola-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersa-los, para que não criassem guetos.

Um dos mais importantes intelectuais do Império Romano, Sêneca (4 a.C. à 65 d.C.), na época do Renascimento declarou:

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se os cães que estão com raiva; exterminam-se touros bravos; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas. Matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos. Se nascerem defeituosos ou monstruosos, afogamo-los. Não é devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA apud SILVA, 1986, p.128-129).

Estas ações destinadas às pessoas com deficiência entre o século XIII e início do século XVII ocasionou ausência de direitos em relação à própria sobrevivência, assim, pode-se afirmar que, se os deficientes não tinham sequer direito a vida, jamais chegariam a ter direito à educação ou, ainda, a um tratamento digno, pois eram levados à morte ao nascerem ou ao serem descobertos com suas deficiências.

A Igreja disseminou que os surdos não tinham alma mortal, uma vez que não conseguiam proferir os mandamentos divinos, os surdos sofreram os mais diversos tipos de preconceito e crueldade, sendo sacrificados de maneira penosa ou, então, vistos como incompetentes ao ponto de não poder casar, possuir propriedades, receber herança ou ter empregos dignos, pois realizavam serviços como de “bobos da corte” pois, entre inclusões e

exclusões sociais como elementos característicos de processos básicos de processo de socialização, o poder, a influência e a autoridade estão diretamente relacionados à produção e reprodução de preconceito e discriminação dos grupos minoritários.

No decorrer da história da humanidade, os surdos tiveram seus direitos negados, sem poderem se defender, ficavam a mercê da “vontade divina”, segundo os conceitos religiosos daquela época. Esses conceitos mudaram apenas no fim da Idade Média, mas até então surgiram vários estudiosos, médicos e intelectuais que tentaram de diversas maneiras ensinar aos surdos, todavia em divergência quanto ao método utilizado, uma vez que alguns defendiam o oralismo enquanto outros utilizavam gestos e outros, ainda, apenas dedicaram-se ao ensino da escrita, aspectos que discutiremos nas subseções seguintes, onde faremos descrição de cada método adotado para a educação dos surdos.

Goldfeld (2002) explica que, os educadores, assim como atualmente, criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas na linguagem oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o francês, o inglês etc. outros pesquisaram e defenderam a língua espaço-visual criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuravam como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Girolamo Cardano, italiano, percussor na educação de surdos, afirmava ser um crime não educá-los. Em seu trabalho utilizava sinais e linguagem escrita.

Na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), monge beneditino, passa a ser conhecido pela experiência de ter educado quatro surdos, filhos de nobres, utilizando, além dos sinais, a oralização e a escrita. Foi ele o fundador de uma escola voltada para professores de surdos.

Incentivados por essas experiências, outros estudiosos seguiram o mesmo exemplo e começaram a voltar à atenção para a educação dessas pessoas.

Na França, relata Goldfeld (2002), que a experiência mais notável foi do Abade Charles Michel de L’Epée, que conseguiu aprender a língua de sinais com surdos que perambulavam pelas ruas de Paris e criou os “sinais metódicos”, que eram a combinação da língua de sinais com a gramática francesa. O Abade era tão envolvido com a causa dos surdos que transformou sua casa em escola pública, na qual atendeu, durante os anos de 1771 a 1785, setenta e cinco alunos surdos. Ele defendia que além do direito à escolarização, os surdos deveriam frequentar escola pública e gratuita. Na Alemanha, segundo Goldfeld (2002), paralelo ao trabalho de L’Epée, Samuel Heinick usava somente a linguagem oral no ensino do surdo. Ele foi fundador

da primeira escola pública baseada somente no método oral, por acreditar que a língua de sinais não favorecia a integração social do surdo. Pela discordância nos aspectos metodológicos eram inúmeras e diferentes concepções existentes. Para uns, a oralização do surdo era a mais indicada; para outros, a língua de sinais ou o método combinado (ensino dos sinais e da fala) eram mais importantes para mediação da aprendizagem.

Havendo divergências, os métodos de L'Epée e Heinick foram confrontados e submetidos à apreciação da comunidade científica. O método de L'Epée foi considerado o mais adequado, e, devido a isso, Heinick não conseguiu mais os recursos necessários para a manutenção de sua escola.

A educação dos surdos teve grande repercussão no século XVIII, pela valorização da língua de sinais. Neste período a língua de sinais exerceu influências na história dos surdos e testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral, dirigidos por professores surdos.

Situar cronologicamente a trajetória histórica da educação oferecida às pessoas surdas configura-se como uma tarefa complexa, devido à sua dialeticidade, pois, implica questões sociais, culturais e políticas. Entretanto, “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (PERLIN, 1998, p. 56).

Se faz necessário para uma possível compreensão conceitual da condição da surdez, que o processo educacional seja otimizado, é preciso considerar essa condição da surdez, como uma das diferenças que devem ser reconhecidas e aceitas pela escola, e que, por conseguinte, apresentam singularidades que devem ser, também, conhecidas e respeitadas, no espaço escolar.

A audição é um sentido fundamental para a maioria das pessoas; afinal, o ouvido é um canal importante para receber informações do mundo externo. Essas informações são fundamentais para a construção de um modo de interação que é o mais comum em nossa sociedade: aquele em que as pessoas usam a linguagem verbal, oral (LIMA; VIEIRA, 2006, p. 52).

Os níveis ou graus de surdez são definidos em relação à faixa de decibéis (dB). O decibel (dB), unidade utilizada para medir intervalo de potência, é igual a 1/10 do bel. Em todos os casos de surdez, podem existir diferenças entre os dois ouvidos, quanto ao grau de audição residual. Assim, de acordo com Lima e Vieira (2006), a surdez pode ser classificada em:

- Leve: de 20 a 50 dB.
- Moderada: de 50 a 70 dB.
- Severa: de 70 a 90 dB.

- Profunda: acima de 90 dB.

A deficiência auditiva é definida dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 8) como:

[...] perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

No Brasil em 12 de setembro de 1854, pelo Decreto nº 1.428, foi fundado pelo imperador Dom Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, o qual atendia, educacionalmente, os alunos com deficiência visual - tualmente, o Instituto é conhecido como Benjamin Constant (IBC) -. Três anos depois, em setembro de 1857, Dom Pedro II funda o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 1999-p.28).

Em 1857, inicia-se, então, a história da educação de surdos no Brasil quando, a convite de D. Pedro II, o professor francês surdo Hernest Huet, veio ao Brasil para fundar a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES. Este convite se deu ao fato de, em junho de 1855, Huet ter apresentado ao Imperador D. Pedro II um relatório em língua francesa, cujo conteúdo manifestava o plano de um estabelecimento para surdos. Sua solicitação foi atendida através da Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857, que fixava a despesa e orçava a receita do Império para o exercício de 1858/1859.

Huet, assim como L'Épée, era adepto a língua de sinais e utilizava em suas aulas o método combinado. Os surdos tiveram, finalmente, a oportunidade de criar sua própria língua: a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que utilizavam livremente para a comunicação e expressão e também a recebiam em sua educação acadêmica, ministrada naquela época, apenas em escolas especializadas.

Contudo, o perfil de tais instituições, era voltado apenas para as deficiências visuais e auditivas, continuando a excluir as limitações físicas e principalmente as intelectuais. Tal cenário começou a mudar apenas a partir de meados do século XX quando se inicia a articulação de uma política de educação especial (MAZZOTTA, 1999).

Estas características sobre a concepção de quem era o surdo e as atitudes que levariam para uma escolarização ou não marcaram a história da educação dos surdos sob a égide da normalidade e anormalidade do ser.

Para melhor entender este processo cronológico da história sobre as características, concepções, atitudes e se havia ou não escolarização aos surdos segue abaixo quadro explicativo:

Quadro 05: Linha do Tempo sobre as características, concepções, atitudes e o processo educacional do surdo.

Período	Características Principais	Concepção	Atitude	Escolarização
I. antiga	Razão/ Militarismo	Não Humano/ Defeito	Morte	-
I. Média	Religiosidade		Caridade	Institutos e Internatos
I. Moderna	Ciências/ Medicina	Doença	Cura	Escolas Especiais
Contemporânea	Direitos	Deficiente	Educáveis	Salas Especiais
I. Pós-Moderna	Humanismo/ Tecnologia	Diferente	Cidadania	Sala Regular

Fonte: Criação da pesquisadora

Como se pode observar no quadro acima desde a idade antiga até a idade pós-moderna os elementos constitutivos das características principais da sociedade evidenciam a evolução do pensamento humano e conseqüentemente da concepção que se tinha sobre o surdo, que por sua diferença linguística ocasionou o processo de criação de escolas voltadas para aqueles que não se enquadravam nos padrões ditos “normais” pela sociedade.

4.1.1 Oralismo

A educação de surdos chegou ao Brasil em 1855, com o professor surdo francês Hernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, para a educação de duas crianças surdas. Mas foi no século XVIII que ocorreu uma mudança favorável na educação dos surdos, pois neste período acarretou um grande aumento de escolas para surdos, com isso, os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos, e vindo a exercer várias profissões.

Para Goldfeld (2002) devido aos avanços tecnológicos houve uma facilitação na aprendizagem da fala pelo surdo, em 1860, o método oral ganhou força com Alexander Graham Bell, defensor do Oralismo na educação dos surdos.

Chega, no entanto, a Idade Contemporânea, uma grande perda para a história da educação dos surdos no mundo, pois em Milão, na Itália, em 1880, realizou-se o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, onde ficou definido que o Método Oral era o mais adequado na

educação do surdo. Nesse Congresso, a visão oralista defendeu a tese de que só através da fala o indivíduo surdo poderia ter seu pleno desenvolvimento e uma perfeita integração social.

Lamentavelmente a língua de sinais foi proibida para a comunicação e ensino dos surdos, obrigando-os a fazerem uso da língua oral e foi através desta que se efetuou, a partir de então, a educação dos surdos no mundo todo. Cita Skliar, que existiram dois grandes períodos na história da educação de surdos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única “equação” segundo a qual a educação de surdos se reduz á língua oral (SKLIAR, 1997, p. 109).

Uma história que se iniciou marcada pelo sofrimento em consequência da opressão e até mesmo pela ausência de conhecimento por parte dos ouvintes, seguida de experiências educacionais divergentes entre si, ora através da gestualidade (língua gestual), ora através da imposição do oralismo. Foram décadas e até mesmo séculos sem uma definição concreta de como alcançar o surdo por meio de um ensino eficaz e isso tudo se agravou a partir do Congresso de Milão – evento que denotou uma perda imensurável para educação de surdos. Quanto a isso, Skliar (1997) afirma que todas essas transformações foram produtos de interesses políticos, filosóficos e religiosos e não educativos e que essa concepção, em que a educação é subordinada ao desenvolvimento da expressão oral, enquadra-se com perfeição no modelo clínico terapêutico da surdez, valorizando a patologia, o déficit biológico.

Segundo Goldfeld (2002) o Oralismo baseia-se na integração da criança surda na comunidade de ouvintes, pois esta condição favorece o desenvolvimento da língua oral e gera o conhecimento necessário para a mesma. A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que haja comunicação é necessário que ela possa oralizar.

O Oralismo na visão de Goldfeld (2002) é se permitir “perceber a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. “Ou seja, o oralismo visa fazer uma reabilitação dos surdos em direção à normalidade, a “não surdez”. Nessa tentativa de alcançar esses objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização como: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico, etc. Tentativas que se baseiam em pressupostos teóricos diferentes, pois essas metodologias acreditam que a língua oral é a única forma desejável de comunicação da pessoa surda, rejeitando qualquer forma de gestualização, como por exemplo, as línguas de sinais.

As crianças surdas não recebem com a mesma facilidade os estímulos auditivos como

as crianças ouvintes, por isso necessitam de ajuda especializada. Neste sentido, a criança surda se submete a um processo de estímulos para compreender e oralizar gradativamente as regras gramaticais, até chegar a um bom domínio da língua portuguesa. O oralismo não consegue ter êxito na educação de surdos, pois vai depender dos vários graus de perda auditiva de cada indivíduo surdo.

4.1.2 Comunicação Total

Goldfeld (2002) afirma que, no final da década de 1970, chega ao Brasil uma nova forma de trabalho com o surdo, baseada na comunicação total, que articula a língua de sinais com outras formas de comunicação (mímicas, desenhos, escrita, etc.), trazida pela educadora de surdos, Ivete Vasconcelos, por ocasião de uma visita na Universidade Gallaudet (Washington – EUA).

Para o autor a filosofia da Comunicação Total se preocupa com “os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes.” Essa relação de comunicação que a Comunicação Total prioriza entre os próprios surdos e ouvintes favorece a interação de ambos os grupos. Neste sentido, essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas também acredita que os aspectos cognitivos e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por essa razão, esta filosofia defende o uso de recursos espaço-visuo-manuais como facilitadores da comunicação. Segundo Goldfeld (2002) apud Ciccone (1990) fala que “os profissionais que seguem a Comunicação Total percebem os surdos de forma diferente dos oralistas: ele não é visto, apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada”, mas ser tratada como uma pessoa, já a surdez deve ser tratada como uma marca que interfere nas relações sociais, no desenvolvimento afetivo e cognitivo desse indivíduo. Conforme Freeman, Carbin, Boese (1999), a Comunicação Total é definida da seguinte maneira:

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos lingüísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo. (FREEMAN, 1999, p.171)

A Comunicação Total acredita que somente o aprendizado da língua oralizada não assegura pleno desenvolvimento da criança surda. Neste sentido, Goldfeld (2002) ressalta que muitas crianças que foram expostas sistematicamente a modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, consegue aprender esta língua de forma satisfatória, porém, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional não foram tão bem-sucedidas. Cabendo a

família decidir qual a forma de educação seu filho terá, e não ao profissional que lida com essa criança.

Goldfeld (2002) diz que uma das diferenças da Comunicação Total para as outras filosofias esta no fato de que a Comunicação Total defende a utilização de qualquer recurso linguístico, ou seja, a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com outras pessoas.

A Comunicação Total, enfim, encontra-se ao meio dessas duas importantes vertentes: o Oralismo e o Bilinguismo. Por constituir-se através do acesso à língua oral e aos sinais, a Comunicação Total torna-se bimodal, ou seja, refere-se a uma língua produzida em duas modalidades: oral e gestual. Por ser uma mescla de oralização, Língua de Sinais, gestos e escrita, a Comunicação Total ainda permanece presente em muitas interações comunicacionais da atualidade, sendo utilizada principalmente na comunicação entre surdos e ouvintes e entre surdos oralizados e surdos conhecedores da Língua de Sinais

4.1.3 Bilinguismo

Na década de 80 a professora linguista Lucinda Ferreira Brito desenvolveu pesquisas sobre a Língua de Sinais, propondo o contato da criança surda, o mais cedo possível, com a língua de sinais e a língua oral do seu país. Começou a propagar a educação com bilinguismo para surdos, a qual faz uso tanto da língua escrita como da língua de sinais, em situações linguísticas distintas.

Goldfeld (2002, p. 42) fala que o Bilinguismo se caracteriza da seguinte forma: “O bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”.

Os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferentes dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. As propostas educacionais começam a estruturar-se a partir do Decreto 5 626/05 que regulamentou a Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dessa forma, os surdos passaram a ter direito ao conhecimento a partir desta língua. O português é utilizado na modalidade escrita, sendo a segunda língua, e a educação dos surdos passa a ser bilíngüe. Nesse sentido, Quadros contribui dizendo que: “Quando me refiro ao bilingüismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas

envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”. (2000, p.54).

Segundo (KUBASKI et al., 2009, p.2). Atualmente existem divergências referente à inclusão dos alunos surdos, pois, para alguns, a escola especial é segregadora, devido ao isolamento destes, os resultados não são os mais adequados. Na visão de outros, essa escola enaltece a comunidade surda, sua cultura e sua identidade, o espaço torna-se favorável á aquisição de uma língua e promove o desenvolvimento cognitivo da criança. A interação é vista como vínculo entre as duas línguas. Havendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas, independentemente do espaço escolar em qjue a criação surda esteja inserida. O conhecimento do sujeito na sua singularidade linguística é um importante fator para reconhecer que os alunos surdos precisam de uma educação específica. A criança aprende primeiro a língua de sinais e, depois a língua portuguesa facilitando a sua compreensão, isto se reflete devido o aprendiz da segunda língua utilizar-se da primeira como estratégia da aprendizagem.

Para Lerner (2002) o desafio que a escola enfrenta hoje é conseguir que todos os seus alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. O bilinguismo permite que, dada a relação entre o adulto e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A proposta bilíngue possibilita ao leitor surdo fazer uso das duas línguas, escolhendo qual irá utilizar em cada situação lingüística.

Goldfeld (2002) conclui que as três filosofias educacionais defendem diferentes aspectos em relação a aquisição da linguagem pela criança surda. Cujas visões em relação à linguagem e sua importância no desenvolvimento da criança são divergentes, ou seja, essas divergências não são expostas claramente pelas filosofias. Já que os estudos acerca da aquisição da linguagem pelos surdos não há aprofundamento teórico sobre essa questão, o que vem prejudicando os estudos nesta área.

Atualmente o bilinguismo tem reforçado a ideia de que os surdos necessitam ser bilíngues, sem a obrigação da oralidade e que professores ouvintes precisem ser proficientes em Língua de Sinais. Podemos evidenciar a transição de um ensino centrado na palavra para o evidenciado no discurso.

Em 1993 o Instituto nacional de Educação de Surdos –INES contrata professores para ministrar suas aulas em Libras, sendo a Língua portuguesa como segunda língua. Esta mudança se deu segundo (ROCHA, 2007, p.107) devido a necessidade do Instituto adequar seu currículo

semelhante ao das escolas regulares, com alunos utilizando uma língua visuo-espacial. Deixando desta forma o ensino focado na escrita e na oralidade e na profissionalização.

Em 2006 o INES inicia seu primeiro curso de licenciatura em pedagogia bilíngue a nível superior, através da fundação do Instituto Superior Bilingue de Educação. Oferecendo o curso de graduação para surdos e ouvintes. Promovendo a integração entre pessoas ouvintes que teriam a oportunidade de estudar numa escola especial.

Para melhor compreender o trabalho docente referente as disciplinas e metodologias utilizadas num percurso histórico evidenciamos a pesquisa de (BENTES, 2010, p.72) no qual mostra um quadro esquemático das formas do trabalho docente no INES.

Quadro 06: Esquemático histórico das formas de trabalho docente no INES de acordo com Bentes (2010).

2006	Instituto Superior Bilingue de educação.
1993	Metódo manual
1975	Método combinado Ens. profissionalizante
1951 a 1957	Formação de professores. Campanha para ed. do surdo.
1920	Dep.oral e Dep. Silencioso. Pedagogia Emendativa. Ens. agrícola
1911 a 1919	Metódo oral Puro. Ens. agrícola
1871 a 1910	Disciplinas: Linguagem escrita, linguagem oral (para os mais aptos). Ens. Agrícola.
1867	Disciplinas ligadas á aquisição da escrita. Ens.agrícola
1856-7	Huet funda o CNSM. Displinas: Linguagem articulada, leitura sobre os lábios e ens. agrícola.

Fonte: adaptado de Bentes, (2010, p.72)

5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAPANEMA: DA LEGISLAÇÃO A PRATICIDADE

Nesta seção é apresentada a legislação atual referente à educação especial e educação inclusiva, bem como as leis que regulamentam a educação dos surdos no âmbito nacional, estadual e municipal, a princípio em linhas gerais, sobre a inclusão das pessoas com deficiência e, em seguida, de forma mais específica e voltada para a inclusão das pessoas surdas. A partir de seus elementos estruturantes, concepções e princípios; a contextualização histórica e educacional do município lócus da investigação.

5.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nos aspectos legais, a Constituição Federal de 1988 – em seu Art. 3º, inciso IV – traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.11). Define ainda, no artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Nos seus artigos 206 e 208, incisos I e III respectivamente, estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, “a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 76-77).

A constituição Federal é o recorte histórico legal maior na esfera legislativa que dá garantias e direitos a pessoa com deficiência, com proposta de educação inclusiva. Seguida de acordos internacionais, aceitos e ratificados pelo Brasil dentre eles citamos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a de Salamanca (1994); instituição do Ano internacional das pessoas deficientes (1981); a Declaração de Jomtien (1990); a Convenção da Guatemala (1999).

O Brasil elaborou suas próprias metas para o cumprimento das diretrizes estabelecidas globalmente. Resultando em metas locais que foram elaboradas dentro do Plano Decenal de Educação para Todos, divulgado no ano de 1993. Desse modo, até 2003, o País deveria, dentre outras coisas elevar em 50 % os níveis de aprendizagem nas matérias de núcleo comum; elevar a 94% a cobertura da população em idade escolar, assegurar melhorias do fluxo escolar; ampliar a educação infantil; proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, ampliar o atendimento de jovens e adultos.

A Declaração de Salamanca propõe a implantação de escolas integradoras com o princípio fundamental de que “todas as crianças, sempre que possível devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A partir do ano de 2000 as políticas públicas institucionalizarem efetivamente na educação inclusiva com medidas decretos, pareceres, resoluções, dentre outros, para consolidar uma proposta de educação inclusiva em consonância com o que se determinava internacionalmente.

Destacam-se dentre os marcos norteadores:

[...] 1. Nota Técnica Nº 9 de 2010 - Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado; 2. Nota Técnica Nº 11 de 2010 - Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais; 3. Decreto Nº 7.611 de 2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; 4. Lei Nº 13.146 de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); 5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que traz um capítulo dedicado exclusivamente à Educação Especial (BATISTA JÚNIOR, 2016, p. 44-45).

A partir dos marcos balizadores da educação inclusiva analisados por Batista Junior (2016) estas ações foram intencionadas politicamente como orientações para o sistema de ensino e, assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desta forma garantindo a inclusão escolar e a continuidade dos estudos. Entre os objetivos dessa legislação estava a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que conforme o decreto 6.571/2008, revogado pelo decreto 7.611/2011, é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Em 2008, o Ministério da Educação passa a divulgar um documento denominado *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Tal documento explicita as diretrizes adotadas pelo Governo, para a construção do que é denominado “Educação Inclusiva”. Articulando-se a construção de um caminho na educação de alunos historicamente foco da Educação Especial. Este direcionamento aponta para: 1) Todas as crianças devem estar matriculadas numa escola comum; 2) A educação especial é contemplada por um atendimento educacional especializado; 3) O atendimento educacional especializado é apenas complementar ou suplementar á educação comum obrigatória.

O Atendimento Educacional Especializado- AEE é um atendimento obrigatório, funciona num espaço próprio na escola, recebe materiais tecnológicos e pedagógicos do MEC,

justamente para a complementação ou suplementação na formação dos alunos, desenvolvendo estratégias pedagógicas para que se estabeleça uma articulação com os professores das classes comuns, cultivando um autêntico intercâmbio de saberes e práticas, de forma que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM repercuta positivamente na escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ,concomitantemente com os professores da sala regular para que os alunos adquiram o conhecimento, mas levando em considerações suas dificuldades e potencialidades, prevalecendo os aspectos qualitativos. Esse tipo de atendimento acontece no horário oposto ao ensino regular do aluno que é assistido.

O objetivo da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM não é trabalhar o conteúdo ministrado na classe regular, mas sim possibilitar aos alunos com deficiência o acesso pleno ao desenvolvimento através de instrumentos que facilitam o conhecimento e que também desenvolva as potencialidades em qualquer aspecto, seja na vida familiar, escolar e cotidiana. Logo, este atendimento para os surdos é trabalhar a Libras, o português como segunda língua e o acesso ao conhecimento científico através de estratégias metodológicas.

A escola deve exercer um importante papel através do seu Projeto Político Pedagógico direcionado para a educação do aluno com deficiência contribuindo para a construção de uma educação inclusiva. A Lei nº 13.146 de 2015 – em seu Art. 28º, inciso III – ratifica tal importância ao incumbir ao poder público o dever de assegurar “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado [...] para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade [...]” (BRASIL, 2015). Garante-se deste modo uma educação pautada na singularidade

de cada deficiência, no intuito de não haver qualquer tipo de discriminação referente a inclusão dentro das escolas e as visões particulares de professores com práticas divergentes a proposta pela lei.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Para reafirmar esta Lei, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta para que alunos surdos tenham a sua disposição a inclusão de Libras como disciplina no currículo escolar, aborda também a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, já a Língua Portuguesa para eles deve ser a segunda língua, como princípio uma educação bilíngue,

Este mesmo Decreto ainda aborda no Art. 14 sobre a formação do professor para o ensino de Libras, além do uso a difusão na comunidade escolar, que a educação disponibilize equipamentos, acesso as novas tecnologias, assim como uma educação bilíngue, materiais alternativos e humanos para um ensino de qualidade, o Decreto nº 5.626 (2005, art.22) determina:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I- escolas e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II- escolas bilíngues ou escolas comuns regulares de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

A educação de surdos, resulta em uma nova concepção sobre o papel do professor através de mecanismos que auxiliem no processo ensino-aprendizagem, promovendo a socialização e interação do conhecimento no ambiente escolar.

Cabe o docente exercer práticas pedagógicas determinantes no processo de aprendizagem, com metodologia, adaptações curriculares, propondo estratégias que estabeleçam a relação professor-aluno como agentes do conhecimento, oferecer aos alunos surdos o uso habitual da língua, nos mais diversos contextos. Dentro das ações docentes, evidenciar momentos de troca de experiência. Vale ressaltar que não é apenas obrigatoriedade do professor conhecer a Libras e promover acessibilidade ao surdo, mas é preciso oferecer a formação a todos que fazem parte do cotidiano da escola, ou seja, todos os profissionais que atuam na instituição. Desta forma Correia (2008, p.28):

[...] os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia deve ser considerada para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

A escola deve passar por modificações para atender seu público, pois é ela que precisa ser capaz de atender as necessidades dos alunos e não o contrário, a integração é a oposição do atual movimento de inclusão.

5.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARÁ

Vimos, até o momento, indicações que levam ao encaminhamento de formas de atendimento a esses alunos, em princípio justificadas por questões sociais: a necessidade de convívio; do cumprimento do direito constitucional: acesso á educação.

Neste momento adentraremos sobre um breve histórico da educação especial no estado do Pará, o recorte que se faz na linha do tempo compreende o período de 1953 a 2006. Com o enfoque maior para a criação do Coordenação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS e a Coordenação de Educação Especial -COEES. Entidades Públicas criadas para capacitação de Professores atuantes na educação especial e para pessoas surdas.

Segundo Almeida, Neto (2005, p.2010) em suas pesquisas sobre o processo histórico da educação especial no estado do Pará, tendo como principal referência os documentos oficiais que desenvolveram uma análise contextualizada do ensino regular executada pela Secretária de Executiva de Estado de Educação do Pará- SEDUC. O estudo é apresentado em três momentos históricos, o primeiro enfoca os anos de 1953 a 1972, tendo como marco histórico as primeiras iniciativas a criação do Centro de Educação Especial-CEDESP. O segundo período vai da estruturação a organização do CEDESP, até 1989 quando se transforma em Departamento de educação Especial-DEES subordinado a Secretária de Executiva de Estado de Educação do Pará- SEDUC. O terceiro período inicia nos 90 apresentando a Educação Especial e a segunda metade da década de 90 aos dias atuais.

As primeiras iniciativas da educação especial no estado do Pará ocorreram em 1950, foi através de seleção de docentes da rede pública municipal e estadual para participarem de dois cursos de pós-graduação voltados para a educação especial, sendo o primeiro “Curso de professores e Instrutores de cegos”, realizado no Instituto Benjamin Constant o segundo curso oferecido foi para a “Orientação Psicopedagógica em Deficiência Mental” realizado na Sociedade Pestalozzi do Brasil, ambos ocorreram no Rio de Janeiro. Foram encaminhadas três professoras, duas para o curso de de cegos e uma para o de deficiência mental. Após o retorno das profissionais iniciou-se a educação especial em Belém.

A criação da escola de surdos deu-se através do esforço de uma professora que cursou uma especialização em educação de surdos no Rio de Janeiro, que conveniada com a campanha de Educação do Surdo Brasileiro-CESB e a SEDUC. Através do Decreto Nº3174/59 criou-se a escola Astério de Campos, a mesma foi inaugurada em 17 de maio de 1960 pelo governo de Aurélio do Carmo, funcionando em duas salas das escolas, por ausência de recursos.

O curso de especialização que as professoras do Pará participaram foi uma ação institucional implementada nos anos de 1957 a 1961. O estado visava a formação destes profissionais em centros de referência em educação de surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de surdos – INES.

No Brasil todo foram formados segundo estatísticas divulgadas por Rocha (2007, p.108) cerca de 524 professoras de várias regiões do Brasil na década de 1950.

Em 1967 a Escola Astério de Campos passa a ter local próprio situada até hoje na Avenida Almirante Barroso nº 200.

A proposta para a educação de surdos se dava pelo método oralista, como já vimos em sessão anterior visava meios de repetição e treinamento da fala. Em 1968 a escola inicia seu departamento Auditivo que visava atendimento quanto a detecção do grau de acuidade auditiva, proporcionado diagnóstico mais adequado.

No período de 1970 a 1996, há a fase da Integração, campo de atuação da educação especial, que visa integrar as pessoas com deficiência no que denomina sala de recursos, e se inicia um trabalho pedagógico voltado a atender alunos nas classes regulares. O professor acompanha estes alunos e são denominados de Itinerantes, pois realizam visitas nas escolas para atendimento em classes especiais. Cria-se em 1968 a Assessoria de Educação Especial com a finalidade de supervisionar a educação das pessoas com deficiência. Em 1972 através da lei Nº 4398 de 14/07/1972 surge o Centro de Educação Especial do Pará-CEDESP com a finalidade de reestruturar a assessoria de educação especial que através de indicadores avaliativos constatou-se um conjunto de fatores que o deixavam ineficaz para o serviço a população. Em 1989 a SEDUC passa por uma reestruturação e passou a designar-se Departamento de Educação Especial-DEES. Em 1992 sob nova direção organiza a educação especial propondo formação docente, adequação curricular e ação-técnica pedagógica.

2º momento: da criação do Centro de Educação Especial do Pará (CEDESP) à organização em Departamento de Educação Especial – DEES (1989)

A criação do Centro de Educação Especial do Pará (CEDESP), órgão gerenciador da política de Educação Especial desenvolvida no Estado do Pará, propiciou aos Institutos José Álvares de Azevedo e Astério de Campos transformarem-se em Unidades Técnicas, para oferecer os serviços especializados e favorecer a integração das pessoas com deficiência visual e auditiva nos diversos contextos da sociedade (ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005). O Centro de Educação Especial do Pará vinculado à estrutura organizacional da SEDUC e sustentado pela política governamental, que definia a Educação Especial como área prioritária do governo, passa a responsabilizar-se pela operacionalização das ações desenvolvidas no Estado. Com isso, há uma expansão do atendimento nas modalidades e nos programas ofertados, centralizando-se as atividades como atividades de triagem, avaliação e diagnóstico. A SEDUC, por meio do Centro de Educação Especial, utilizando-se de recursos federais,

também investiu em ações voltadas para o desenvolvimento da Educação Especial no Estado do Pará, tais como:· a implantação do programa de atendimento à criança superdotada;· oferta de cursos de formação continuada na área da Educação Especial;· criação da Unidade Técnica Yolanda Martins e Silva, em 1979, para atendimento de alunos com Deficiência Mental;· início da colocação profissional dos alunos surdos e cegos no mercado de trabalho;· interiorização da Educação Especial com a criação dos pólos de Santarém e Castanhal.

Em 1989, a reestruturação da Secretaria de Educação, por meio do Decreto n. 6.069/89, torna o Centro de Educação Especial do Pará – CEDESP – em Departamento de Educação Especial – DEES, o qual passa a ser subordinado à Diretoria de Ensino da Seduc. Assim, a Educação Especial ganha o mesmo patamar administrativo dos demais níveis de ensino 1º e 2º graus e ensino supletivo. Entretanto, ao ser transformado em Departamento, este perde a autonomia financeira e administrativa, pois, enquanto Centro, recebia apoio financeiro de órgãos federais e estaduais, o que trouxe dificuldades em termos de “falta de verbas, dificuldades na aquisição de material permanente, material pedagógico” vivenciadas pelo ensino regular (PARÁ, 1997, p.17 apud ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005, p.219).

3º momento: do Departamento de Educação Especial (DEES) até os dias atuais.

Esse período caracterizou-se pelo redimensionamento da Educação Especial ocorrido na década de 90 e pela busca de um novo paradigma educacional que possibilitasse a democratização do ensino e contemplasse a igualdade de oportunidades aos alunos com deficiências. O compromisso assumido na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em 1990, e na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida no ano de 1994, vieram redefinir a Educação Especial e nortear as ações a serem implementadas pela SEDUC, por meio do Departamento de Educação Especial (DEES). As declarações resultantes das conferências deixaram clara a necessidade de ser a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular o que veio transformar o contexto educacional das escolas estaduais em escolas inclusivas.

Assim, o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular nas escolas estaduais no município de Belém teve início no ano de 1997, com a implementação do Projeto Piloto de Educação Inclusiva. Este Projeto de escolas inclusivas foi iniciado em apenas duas escolas indicadas pelo DEES: a E.E.E.F.M. Presidente Costa e Silva, localizada no bairro do Souza, e E.E.E.F.M. Domingos Acatauassu Nunes, no bairro do Marco. O critério adotado de indicação das escolas para a implementação deste Projeto foi o de escolas abertas às mudanças e que já trabalhassem naquele momento com as denominadas classes

especiais de alunos com Deficiência Mental. (ALMEIDA: TAVARES NETO, 2005). A partir de 1998, o projeto envolveu mais três escolas: E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho, E.E.E.F.M. Professora Marluce Pacheco Ferreira e E.E.E.F.M. Acy de Jesus Barros Pereira, localizadas, respectivamente, nos bairros do Marco, Jurunas e Sacramento. Após estudo e avaliação do espaço físico das escolas da rede pública estadual, realizada pelos técnicos do DEES, o projeto pôde ser ampliado alcançando 55 escolas, que passaram a ser referência de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Para ser referência em inclusão, a escola tinha que obedecer a alguns critérios, como possuir Sala de Apoio Pedagógico (SAPE), Sala de Recursos (SR) para atendimento de alunos com deficiência visual e auditiva Atendimento Itinerante para alunos com deficiência auditiva e visual, acompanhamento de dois técnicos da Educação Especial, chamados de Professores Referência, que articulavam e assessoravam todas as ações para a construção da escola inclusiva (ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005, p.226).

Considerando que no Pará já se desenvolviam ações que se aproximavam do modelo inclusivo, em 1996 a Secretaria de Educação Especial do MEC convidou o Departamento de Educação Especial (DEES) para participar do workshop Necessidades Especiais em Sala de Aula, organizado pela UNESCO e realizado em Lisboa, com o objetivo de formar agentes multiplicadores das discussões sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Posteriormente, cursos como Libras, Braille e outros que contemplassem o atendimento das especificidades dos alunos com necessidades especiais foram desenvolvidos no Estado do Pará pelo Departamento de Educação Especial e as Unidades Especializadas, promovendo a formação de grande número de professores da capital e interior do Estado para a educação inclusiva. Como parte das ações de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais foram criados o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que funciona anexo à E.E.E.F.M. Albanizia Teixeira; o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS), que funciona na E.E.E.F.M Vilhena Alves e o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (NATEE), que funciona na E.E.E.F.M Jarbas Passarinho. Estes espaços tornaram-se referência no atendimento educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação incluídas nas escolas estaduais no Estado do Pará.

5.3 A COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-COEES

Em 22 de junho de 2004 o DEES tornou-se Coordenadoria de Educação Especial - COEES, por meio do Decreto Nº. 1.078/04 e desenvolve uma política de inclusão em todo o Estado, em diferentes níveis de implantação e desenvolvimento, considerando as realidades e necessidades de cada município.

A Coordenadoria de Educação Especial (COEES) em consonância com a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, busca gradativamente ampliar suas ações. Tal ampliação engloba não somente a inclusão de alunos/pessoas com Deficiência no ensino regular, mas também busca a formação continuada de profissionais para empenhar e subsidiar o desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial.

A ação prioritária desenvolvida pela COEES é a formação continuada de professores do ensino regular e da educação especial, e tem como objetivo o acesso e permanência do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular, assim como a implantação de salas de recursos multifuncionais com atendimento educacional especializado.

Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE) Núcleo de Programas, Projetos, Planejamento e Convênios (NUPPLAC) Programa de Formação e Assessoramento (PROFASS).

Com o objetivo de investigar como a COEES contribui para a Formação de Docentes que estão em outros municípios, neste caso especifico do objeto da pesquisa os que residem em Capanema-Pa. Foi realizada uma pesquisa com aplicação de questionário respondida pelo Coordenador da COEES profº. Felipe Lisboa Linhares.

As respostas obtidas estão distribuídas dentro do texto, pois foram utilizadas como informações complementos para o entendimento do processo de Formação de Professores no município de Capanema-Pa

Dentre as respostas obtidas referente aos cursos oferecidos no período entre os anos de 2018 a 2019 direcionados aos professores do referido município pesquisado foram os cursos de:

Em 28/05/2018; 29/07/2018 e 28/07/2018 -CAPACITAÇÃO PARA ESTAGIÁRIOS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, por meio de Wen conferência- 4h (cada turno). Meta de 200 pessoas capacitados (110 pela manhã e 90 pela tarde) Local: E.E. Anísio Teixeira. Objetivo: capacitar profissionais e estagiários de apoio as USES e URES sobre a atuação de cada um no espaço escolar numa perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 31/05 a 14/06/2019- FORMAÇÃO SOBRE AS FERRAMENTAS DO GOOGLE.Local: COEES-Belém. A quantidade de pessoas atendidas por município: em média 40 servidores. Objetivo da ação: Instrumentalizar os servidores sobre o uso ds ferramentas do Google.

As respostas não esclarecem o número de participantes da cidade de Capanema-Pa. Outra observação feita em relação aos cursos, capacitações, palestras e etc. realizadas neste período é que a oferta destas formações oferecidas aos Municípios é insuficiente, levando em consideração que na capital Belém elas ocorrem com mais frequência.

Dentre os convênios e parcerias para a realização dos cursos de Formação continuada, há o termo de Compromisso de N° 7392-PAR/MEC/FNDE que será executado para estas ações em 2020.

Espera-se que estas ações se concretizem, pois, a carência destas formações reflete diretamente na qualidade das qualificações necessárias para o AEE/SRM e conseqüentemente no aprendizado de alunos surdos.

5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ- CAS

É um espaço de formação, de complementação curricular, pesquisa, produção e adaptação de material e de convivências em LIBRAS, que foi implantado em novembro de 2003 na cidade de Belém-Pa, localiza-se em sede própria na Avenida Almirante Barroso nº 3107.Em parceria entre o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial e as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação ,com o objetivo de desenvolver a política de inclusão, disseminando informações sobre a educação dos surdos, deficientes auditivos e dos surdocegos, incluídos no ensino regular, propiciando formação continuada de professores, oferecendo o ensino da Libras e da língua portuguesa como segunda língua, além de viabilizar a formação de intérprete educacional e de guia-intérprete.Tem como objetivos promover a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o atendimento às pessoas com deficiência, especificamente dos estudantes surdos,deficientes auditivos e surdocegos; valorizar a diversidade linguística dos estudantes surdos,deficientes auditivos e surdocegos; promover a formação continuada de profissionais da educação para atendimento aos estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos; oportunizar acessibilidade comunicacional; oferecer suporte técnico e pedagógico à organização, implantação e ao funcionamento dos serviços de produção de material didático bilíngue aos estudantes surdos,deficientes auditivos, surdocegos

e índio surdo. No início da sua criação a previsão de atendimento de forma direta foi de 743 alunos com surdez, e de forma indireta 2.54 alunos com surdez, representando um grande quantitativo de público.

Em pesquisa realizada juntamente ao CAS através do Coordenador Ney Giovanni Rodrigues Corrêa no intuito de investigar como ocorriam as Formações aos professores de AEE/SEM dos municípios e em particular de Capanema-Pa. Foi solicitado o quantitativo de Cursos oferecidos no período entre 2017 e 2019. Os resultados seguem abaixo:

Quadro 07: Quantitativo de professores Atendidos

ANO	PROFESSORES ESTADO	PROFESSORES MUNÍCIPIO	PROFESSORES PARTICULAR	TOTAL
2017	104	57	11	172
2018	152	42	27	221
2019	143	35	04	182

Fonte: Criação da professora-pesquisadora

Os Municípios participantes neste período foram Ananindeua, Augusto Corrêa, Barcarena, Belém, Benevides, Bragança, Capanema, Castanhal, Jacundá, Marituba, Região das Ilhas, Santa Barbrá, Santa Maria do Pará, Santo Antonio do Tauá. Dentre os cursos oferecidos foram:

Formação continuada de Surdos e Libras. Carga horária de 60 h. Nº de participantes 20

Curso de Educação de Surdos: Fundamentos para uma Prática Bilíngue. Carga horária de 60 h. Nº de participantes 22.

Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa como segunda Língua para alunos Surdos. Carga Horária 60 h. Nº de participantes 24.

Intercâmbio Formativo-CAS/INES. Carga Horária 16 h. Nº de participantes 60.

Curso de Libras em Níveis I, II e III. Carga Horária 80 h por nível. Nº de participantes 30 por turma.

Estes dados corroboraram para identificarmos a quase inexistência da participação dos professores do Município de Capanema- Pa, para surpresa da própria Coordenação nos últimos 3 anos apenas a professora-pesquisadora participou das formações.

Levando a conclusão que as dificuldades referentes as dimensões territoriais e as condições econômicas dos professores e do próprio CAS são fatores significativos na ausência dos profissionais da educação nas formações.

5.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAPANEMA-PA

Os relatos fornecidos pela Prof. Helena Duarte, primeira Coordenadora de Ed.Especial em Capanema-pa, foram imprescindíveis para coleta de dados, sendo uma transcrição de sua entrevista gravada em forma de áudio através do celular da professora- pesquisadora ocorrida em dezembro de 2019 com o objetivo de nortear a pesquisa como fonte documental como informações referente ao início do atendimento aos alunos com deficiência no Município de Capanema- PA.

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado. De acordo com os autores:

Callado e Ferreira (2004) os espaços de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo, portanto a localização dos documentos pode ser muito diversificada. Essa distinção vai exigir que o pesquisador tenha conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas.

A Educação Especial no Município de Capanema-Pa, segundo a narrativa da profa. Helena teve início no ano de 1991, no governo do prefeito Edmilson Lopes Acácio, tendo como secretária da educação a professora Erodite de Souza Pereira. As primeiras escolas municipais a serem implantadas classes especiais devido a constatação de alunos com deficiência- PCDs, foram Maria Natividade e Euclides Cumaru.

Duas professoras foram á Belém fazer o curso de Estudos Adicionais no Centro de Treinamento e Recursos Humanos do e Estado do Pará - CTRH ⁵em Educação Especial e assim teve início o trabalho nessa modalidade com duração de 4 meses e 950h.

⁵ A modalidade de ensino Estudos Adicionais foi criada pela Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, recomenda em seu Art. 30, § 1º que para lecionar de 5ª a 6ª séries do 1º grau, antigo Ensino Fundamental os professores deveriam ter habilitação em quatro séries ou, três com Estudos Adicionais de um ano letivo incluindo formação pedagógica.

No ano de 1992, ampliou-se o serviço e as escolas Escola Municipal Terezinha Travassos e a Escola Municipal Inácio Guilhon passaram a fornecer o atendimento especializado.

Em 1993, na gestão do Prefeito Jorge Neto da Costa criou-se uma coordenação para fazer o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos nessas classes especiais. Tendo como Coordenadora da Ed. Especial a Profa. Helena Duarte Ramos e como secretária da Educação a Profa. Benedita Justino.

No ano de 1997 na gestão do Prefeito Francisco Neto e da Secretária de Educação Marli de Barros Vieira. Os avanços foram acontecendo gradativamente e o número de alunos aumentou para 63, e já se contabilizam no total de 06 escolas com o atendimento nessa modalidade.

A cidade de Capanema no ano de 1998, também começou a fazer parte dos municípios brasileiros que lutaram pela inclusão de alunos /pessoas com deficiência, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 em seus artigos 58,59 e 60 que trata sobre a educação especial e o “Tratado de Salamanca”. Havendo a garantia de ensino nas redes regulares para os alunos /pessoas com deficiência.

Foram enfrentadas muitas dificuldades segundo os relatos da profa. Helena por conta do sistema de ensino não está preparado para a inclusão destes alunos. Entretanto a partir do ano de 2001, na gestão da Secretária de Educação Profa. Eliane de Matos Leal, a Educação Especial teve avanços significativos. E as redes de ensino passaram a ter serviços dos profissionais da Psicologia e fonoaudiologia, para diagnosticar e acompanhar os alunos /pessoas com deficiência.

Trabalhou-se a inclusão social, pois antes se via apenas o educacional; mudanças no contexto social foram necessárias para o trabalho pedagógico dentro e fora dos muros da escola

Pensando em tudo isso iniciou-se no ano de 2003 o Projeto “Criança Saudável Educação e Qualidade”, foi um trabalho bem abrangente envolvendo as famílias dos alunos; alunos cardíacos, com câncer, problemas neurológicos, portadores do vírus HIV, etc. Este projeto foi submetido ao Mec, tendo aprovação e posteriormente verbas para a execução do mesmo.

A boa qualidade na educação depende de vários esforços e da organização social para superarem as várias barreiras que impedem o crescimento educacional e social de nossos educandos com deficiência.

Em consequência destes avanços criou-se 03 classes especiais e o restante dos alunos com deficiência foram incluídos nas classes comuns no ensino regular. Neste período haviam

09 professores que atuaram nessa modalidade de ensino, sendo 03 professores em classes especiais por conta das grandes dificuldades e comprometimento dos alunos e, 06 professores realizam apoio especializado com educandos que estavam inseridos nas classes comuns de ensino regular, pois os referidos alunos passaram por triagem especializada e suas necessidades eram de adaptação social, pedagógica, fonoaudiológica ou mesmo carência afetiva, em médio essas dificuldades foram minimizadas.

Havia Planos de Ação e projetos no MEC, Secretária de Educação Especial-SEESP e nas Universidades UEPA, UFPA, DEES, SESMA, Secretária de Educação Especial do Rio de Janeiro e etc.

No ano de 2007 as secretárias de educação se habilitaram conforme as ações do Plano de ação articulada-PAR/MEC e o município recebeu as duas primeiras Salas de Recurso Multifuncionais funcionando nas escolas Maria Natividade e a escola Jorge Travassos, com a chegada de vários materiais pedagógicos.

Em 2008 no governo de Alexandre Buehacro chegaram materiais para a abertura de mais 05 classes especiais, totalizando 07 salas multifuncionais.

No ano de 2011 houve o curso de Formação Continuada para AEE para a Região dos Caetés oferecido pela Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA, sediado em Capanema na escola Municipal Jorge Travassos, curso com duração de 6 meses para professores de classe comum. Em 2012 A UFRA retornou para fazer a Formação de Materiais Lúdicos para Salas do AEE.

Algumas escolas receberam no ano de 2013 verbas do Plano de Desenvolviemnto da Escola-PDE e acessibilidade conforme ações do PAR/MEC para Cursos de Formação de Professores Pacto pela Alfabetização com direcionamento para o trabalho com alunos ditos “normais” e PCDs.

Em 2015 houve a criação do cargo de Cuidadores totalizando 05 profissionais auxiliando dentro das escolas.

No ano de 2016 haviam 10 professores de AEE, pedagogos especialistas em educação especial, uma coordenadoria, uma assistente social.

Os anos de 2017, 2018 e 2019 a profa. Helena Duarte já se encontrava aposentada não sabendo nos informar com detalhes as ações realizadas para a educação especial naquele período. Outras coordenadoras perpassaram o cargo, conforme relatos da professora- pesquisadora que teve seu primeiro contato com a coordenação de educação especial profa. Nazaré Socorro Jaques em 2017.

Em 2018 a profa. Heloisa Cristina de Araújo assume a Coordenação da Ed. Especial, integrando-a até o momento. A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), em parcerias com as prefeituras do estado do Pará ofereceu o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para a Pessoa com Autismo, no período de dezembro de 2018 até junho de 2019 nos seis campi da UFRA, com carga horária de 180 horas, através do Projeto TEA, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e as Prefeituras de seis municípios paraenses: Tomé-Açu, Paragominas, Parauapebas, Capanema, Capitão Poço e Belém. Este projeto teve como objetivo oferecer formação presencial a professores em exercício para atuar no atendimento educacional voltado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Neste período a professora-pesquisadora inicia as primeiras investigações sobre a educação especial no município de Capanema-pa e a atual coordenadora nos fornece o quantitativo de alunos especiais matriculados nas escolas. Estes dados fornecidos pela Coordenadora de Ed. Especial mostram as matrículas dos alunos especiais nos últimos 3 anos. 2017, 2018 e 2019. Ao total são 12 escolas que possuem matrículas de alunos PCDS tendo o AEE/SRM. Tendo em 2017 o total de 05 alunos surdos matriculados, em 2018 o total de 10 alunos matriculados e em 2019 o total de 05 alunos matriculados.

Diante do percurso histórico da educação especial acima, a professora-pesquisadora instituiu parcerias com a Coordenação da Educação Especial/SEMED para fomentar a Formação dos Professores a priori os que atuam dentro do AEE/SRM e posteriormente aos professores de sala dita regular. Como reflexo desta parceria, aconteceu no dia 10/12/2019 no Auditório Frei Lêonidas Vavassori no horário de 08h as 18 hs. O I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, tendo como Tema: Educar na Diversidade: Desafios e Possibilidades da Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. A cerimônia de abertura contou com apresentações em libras do Hino Nacional Brasileiro por professores da Rede Municipal e da canção "Era uma vez" por alunos das escolas Jorge Travassos e fizeram uma linda apresentação cultural inclusiva com uma aluna especial. Ainda contou com a exposição de materiais didáticos utilizados para o trabalho pedagógico com alunos PCDs. As palestras ministradas foram: A Trajetória da Educação Especial no Município de Capanema-Pa. Prof^a. Especialista Helena Duarte; O Trabalho do Atendimento Educacional Especializado no Município de Capanema – Prof^a Esp. Claudia Ancelmo – SEMED / Capanema; Legislação e Educação Inclusiva – Prof^o Ms. Felipe Alex Santiago Cruz – UFRA; Palestra sobre Adaptação Curricular para o aluno com deficiência – Prof^a Esp. Ana Keila Castro – UFRA (Coordenadora do Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia - ACESSAR). Os professores

que contribuíram para esta pesquisa e a Coordenadora da 14^o Ure foram convidados a participar da formação.

O Prefeito Chico Neto participou do evento e parabenizou a equipe da Secretaria de Educação pelo grande evento com objetivo de capacitar ainda mais os professores para oferecer uma educação pautada na inclusão e respeito.

Na certeza de estender as formações futuras aos professores da Rede Estadual de Ensino Seduc-Pa. O planejamento para 2020 no qual a professora-pesquisadora coordena pelo Núcleo ACESSAR consiste em parcerias entre UFRA/SEMED/ SEDUC-PA. O intuito é levar ao Município Formação com cursos de Pós-graduação através do Projeto Educar tendo como público Docentes e Discentes da UFRA e de diferentes instituições de ensino fundamental, médio e superior. Pessoas com Deficiência ou Necessidades Específicas e seus familiares, professores da rede pública estadual e municipal, professores do ensino fundamental e médio da rede particular e diversos profissionais interessados nas áreas de educação inclusiva, educação especial e acessibilidade.

A iniciativa faz parte do Programa Educar, promovido pelo Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR) com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (PROPED) e do Instituto Ciberespacial (ICIBE). O curso constitui-se como o primeiro curso em nível de especialização na área da Educação Especial promovido pela UFRA e Coordenado pela professora-pesquisadora.

O curso proposto ocorrerá na modalidade presencial, inicialmente na cidade de Belém-Pa e, posteriormente se estendo aos outros municípios nos quais a UFRA possui seus polos, incluindo a cidade de Capanema-pa, tendo com carga horária o total de 400 horas de aulas teóricas e práticas. Com 30 (trinta) vagas ofertadas, o curso será oferecido de forma completamente gratuita. A especialização em Educação Especial e Educação Socioeducacional é destinada não somente a pedagogos, mas também a todos os profissionais com ensino superior que atuam ou pretendem atuar junto a Pessoas com Deficiência (PcD), tais como psicólogos, docentes, assistentes. A previsão para início é em janeiro de 2020.

Além deste curso, a professora-pesquisadora informa que há mais dois cursos que tem previsão para lançamento de edital no 2^o semestre de 2020.

Abaixo alguns registros referentes ao I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.

Figura 02: Folder do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora de 10/12/2019.

Figura 03: Folder da Palestra do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva.
prof.^a Palestrante Ana Keila da Silva Castro.

I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva

Palestra:
Materiais Didáticos Adaptados para a Educação Básica para Alunos com Deficiência;

Capanema-PA
10 de dezembro de 2019
Auditório Frei Leônidas Vavassori

Prof.^a Esp. Ana Keila Castro – UFRA
(Coord. ACESSAR- Capanema)

 **SEMED**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora de 10/12/2019.

Figura 04: Folder da Palestra do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva prof.^a Palestrante Helena Duarte.



I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva

Palestra:
A Trajetória da Educação Especial Municipal em Capanema;

Capanema-PA
10 de dezembro de 2019
Auditório Frei Leônidas Vavassori

Prof.^a Esp. Helena Duarte

 **SEMED**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora de 10/12/2019.

Figura 05: Folder da Palestra do I Seminário Municipal de Educação Especial e Inclusiva
prof.^a Palestrante Ana Keila da Silva Castro recebendo certificado das mãos da Coordenadora
da Ed. Especial Prof.^a Heloisa Araújo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora de 10/12/2019.

Figura 06: Professores na Formação e o Prefeito Chico Neto.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora de 10/12/2019.

Figura 07: Cerimônia de abertura com apresentações em libras do Hino Nacional Brasileiro por professores da Rede Municipal e da canção "Era uma vez" por alunos das escolas Jorge Travassos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora de 10/12/2019.

Figura 08: Exposição de Materiais Pedagógicos para alunos PCds.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora de 10/12/2019.

6 O PROFESSOR DE LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS

Nesta seção é apresentada o Professor de LIBRAS nas Salas de Recursos Multifuncionais-SRM e a caracterização dos indivíduos da pesquisa e os resultados das entrevistas com os mesmos sobre a Formação para o ensino de Libras no AEE das salas de Recursos Multifuncionais-SRM, considerando os relatos do coletivo participante.

No processo de análise de dados há várias etapas para significação aos dados coletados e no que se refere às diferentes etapas inerentes à análise de conteúdo, autores utilizam diferentes terminologias, as quais são bastante semelhantes (Triviños, 1987). Diante dessa diversificação e também aproximação terminológica, optou-se por elencar as etapas da técnica segundo Bardin (2006), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré –análise foi realizada com a leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados; posteriormente houve a consonância com as repostas aos objetivos específicos que deveriam ser respondidos, juntamente com os recortes do texto da transcrição da entrevista.

A exploração do material coletado que possibilitou a interpretação e as inferências, constituindo uma descrição analítica. As mesmas foram feitas de forma sequencial, tendo como critérios os indivíduos e a ordem das categorias encontradas, ou seja, foram agrupadas todas as respostas consideradas relevantes e recorrentes, fazendo a articulação com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

As categorias de análise foram criadas conforme a recorrência das respostas. As categorias encontradas foram: 1.Formação Docente, 2.Dificuldades no Ensino, 3.Ensino de Libras nos SRM.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Etapa destinada ao tratamento dos resultados, ocorrendo a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. A cada categoria encontrada houve o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Os indivíduos foram identificados da seguinte forma: Escola Estadual Silvestre Carneiro (P1) P1 Licenciada em Pedagogia, Geografia, possui pós-graduação em Educação Especial, Ambiental e Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Santos (P2) Licenciada em Pedagogia, possui pós-graduação em Educação Inclusiva. Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Travassos (P3 Licenciada em pedagogia, especialização em Educação Especial e Inclusiva e

Psicopedagogia. P4 licenciado em Pedagogia, possui Especialização em Educação Inclusiva, é Professor surdo -PS), Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Oliveira Brito (P5) Licenciada em Pedagogia, possui Especialização em Educação Inclusiva e no Atendimento Educacional Especializado-AEE e na Docência do Ensino Superior.

O Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez-AEE, segundo Damázio (2007) respeita princípios pedagógicos essenciais para as duas línguas garantindo uma organização didática e metodológica do fazer aula especializada. Sendo assim, a organização didática dessa aula especializada para o AEE, idealizada a partir do diagnóstico inicial e de um planejamento contextualizado, implica o uso de todo o tipo de referenciais, ou seja, de muitas imagens visuais e de pistas que possam colaborar com o processo comunicacional e a participação ativa e interativa dos alunos com surdez, assegurando uma aprendizagem significativa. O AEE envolve três momentos didático-pedagógicos a saber: Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras (AEE de LIBRAS); Atendimento Educacional Especializado em Libras (AEE em Libras), e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa escrita (AEE de Língua Portuguesa).

6.1 A FORMAÇÃO DOCENTE

O AEE para o ensino de Língua de Sinais (AEE de LIBRAS) tem como objetivo o ensino desta língua, tornando o aluno com surdez um usuário em potencial da língua em questão. O profissional responsável por este atendimento é o instrutor e/ou professor de LIBRAS, sendo preferencialmente uma Pessoa Surda.

[...] o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. (ALVES, DAMÁZIO, FERREIRA, 2010, p.17)

Fazendo-se necessário uma formação adequada que implica um processo contínuo que permita ao professor refletir sobre a sua prática, administrar a própria formação, transformar conteúdos em objetivos de aprendizagem, articular as teorias empregadas com os projetos discentes, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Sendo assim, a organização didática dessa aula especializada para o AEE, é idealizada a partir do diagnóstico inicial e de um planejamento contextualizado, implica o uso de todo o tipo de referenciais, ou seja, de muitas imagens visuais e de pistas que possam colaborar com o processo comunicacional e a

participação ativa e interativa dos alunos com surdez, assegurando uma aprendizagem significativa.

A Resolução 400/2005, do Conselho Estadual de Educação do Pará, em seu Capítulo VI, trata da habilitação profissional para atuação na Educação Especial, conforme o quadro 7 abaixo.

Quadro 08: Da habilitação profissional

Art.21. O atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica deverá contar com profissionais devidamente habilitados, consoante as orientações abaixo discriminadas:

I - professores de classes comuns que comprovem habilitação nos cursos para formação de professor, em nível médio ou superior, conforme as séries ou etapas que atuem.

II - professores especializados que, além da habilitação prevista para as séries ou etapas que atuem, comprovem formação adequada ao atendimento educacional especializado, em nível de complementação de estudos ou graduação ou pós-graduação.

III - especialista em educação inclusiva, como inserção obrigatória no seu quadro de pessoal técnico, até o final do ano 2006.

Parágrafo Único:

As Instituições responsáveis pela formação de professores, em todos os níveis de ensino, deverão assegurar em seus cursos conteúdos adequados ao desenvolvimento de competências e valores, conforme prevêem os incisos de I a IV, do parágrafo 1º, artigo 18 da Resolução 2/2001 – CEB/CNE.

Art.22. Os professores em exercício terão prioridade aos cursos para formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais dos Municípios e Estado, visando suprir o atendimento escolar.

Fonte: Conselho Estadual de Educação do Pará Art.21. O atendimento dos alunos com necessidades educacionais.

Essa formação deve considerar que, antes de tudo, o aluno é um ser humano formado de expectativas, necessidades, possibilidades e anseios e em permanente construção.

Por isso é imprescindível que as políticas para a formação docente inicial e continuada resultem numa sólida qualificação profissional em todos os níveis e modalidades de ensino, pautando-se nos princípios da construção da escola inclusiva e para todos e não centrada nas deficiências, nas “ausências”, mas considerando a necessária apropriação dos conhecimentos específicos para a garantia de respostas educativas às necessidades de todo e qualquer aluno.

Diante do exposto acima em entrevista com os 5 professores, foi questionado dentro da Categoria Formação Docente:

Se realizaram curso na área de educação especial, quais seriam estes cursos? As respostas obtidas seguem a baixo:

P2: “Sim, pós-graduação em educação inclusiva”.

P4: “Sim, Especialização em educação inclusiva”.

P5: “Sim, Especialização em educação inclusiva. AEE e na docência do ensino superior”.

Os variados cursos de pós-graduação que os entrevistados realizaram, são voltados para a educação especial e inclusiva e, tem como objetivo geral em sua maioria, propiciar o desenvolvimento de intervenções pedagógicas significativas na vida escolar das crianças com deficiência. Porém sabe-se que a prática somente acontece no cotidiano de sala de aula entre erros e acertos do professor do atendimento educacional especializado-AEE. Na fala dos professores os mesmos atendem aos requisitos básicos da lei referente a suas formações. Observa-se entre os mesmos que um professor realizou curso bem específico, para trabalhar com os deficientes visuais. Como informa P1.

“Em libras e braile e AEE. Através do curso de formação continuada e realizando atendimento no AEE, para aluno surdo”

Outro professor realizou curso específico voltado para a psicopedagogia que no processo de ensino e aprendizagem humana, identifica padrões de comportamentos, patologias além da influência do meio como a família, escola, sociedade, o que vem influenciar no desenvolvimento escolar. Como é o caso da formação do professor P3 abaixo.

“Sim, Especialização em educação especial e inclusiva e psicopedagogia”.

Ainda sobre pesquisa realizada juntamente a COEES sobre a formação mínima exigida aos professores para realizarem atividades profissionais na SRM e especificamente com os alunos surdos foi considerado na lei 7442 de 02 de julho de 2010 (PCCR), para atuar na educação especial o profissional deve ter Licenciatura Plena e especialização na área. Porém o que foi verificado dentro desta pesquisa foi o esforço dos professores para o ensino de Libras e não sua fluência na língua de sinais. O que impacta diretamente no aprendizado do aluno surdo.

No questionamento seguinte a pergunta se refere a Como você se tornou professor de Libras?

P1: “Através do curso de formação continuada e realizando atendimento no AEE, para aluno surdo”.

P2: “Sou professora de sala de atendimento especializado, no qual fiz o concurso da Seduc, onde era exigido somente especialização em ed. inclusiva, tenho alunos surdos, porém não consigo me intitular como professora de libras, por saber somente o básico”.

P3: “Interessei-me pela área e comecei a fazê-lo por minha conta”.

P4: “Sendo surdo é a minha língua”.

P5: “Eu não sou professora de Libras, eu sou professora do AEE. Eu me tornei pela necessidade, a escola recebeu alunos surdos. Eu só tenho o curso básico, desde que vim morar em Capanema aqui é muito difícil. Nós já chamamos professores surdos, mas só oferecem o básico porque a clientela é pouca para eles saírem de Belém para Capanema e dispendioso, requer hotel, despesa de alimentação e deslocamento. Então ofereceram até ontem curso básico, mas eu vou procurando. Eu quero de fato um outro curso para mim poder atender as minhas alunas porque este curso básico elas já sabem. Que é o que oferecem para elas o sinal de mamão, sinal de uma pera, sinal de caderno. Isso elas já sabem, né! Eu quero outros, uma conversação, eu quero poder explicar o assunto que as vezes elas trazem copiado pra mim e eu não sei explicar, além de que eu não sei os sinais”.

Como se pode observar com as respostas acima os professores que atuam dentro das salas de recursos multifuncionais AEE/SRMS, não conseguem através de suas formações total êxito e segurança para ministrarem aulas em libras, pelo fato de possuírem apenas cursos básicos. Neste contexto, a escola necessita de profissionais capacitados, tanto no AEE quanto na sala comum com formação inicial e continuada que contemple a docência e os conhecimentos específicos relacionados à escolarização de pessoas surdas. Como ressaltam Silva et al (2010).

Organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva implica disponibilizar nas escolas as funções de Instrutor Surdo, Tradutor-Intérprete de LIBRAS e Guia Intérprete bem como de Monitor ou Cuidador para os alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (SILVA, 2010, p.24).

A formação inicial é contemplada na legislação e como visto anteriormente neste texto por dados do E-MEC 2019 totalizando 165 cursos (p.37), sendo oferecidos o curso de Graduação em Letras/LIBRAS (Licenciatura e Bacharelado) em algumas Universidades Federais e Estaduais. Segundo Silva et al (2010) são 20 polos contemplados em 12 estados, além de oferecer nestas instituições o curso de Bacharelado para formação de tradutores Intérpretes de LIBRAS. Contudo, apesar de alguns avanços nas políticas públicas com o decreto nº 5.626, diversos autores (SILVA ET ALL 2010; MACHADO, 2010; OLIVEIRA, 2008) discutem a falta de profissionais com qualificação para o trabalho com o aluno surdo. O professor do AEE e aqueles que realizaram a capacitação em LIBRAS sejam na formação inicial ou continuada tornam-se os responsáveis por este discente e neste sentido, permanece o aluno surdo isolado no processo de escolarização.

Em relação a Formação dos professores foi abordado dentro do questionário a seguinte pergunta: Como é realizada a formação continuada na escola em que trabalha com relação a educação de Surdos?

P1: “Através de formação continuada ministrada pela SEDUC e Formação continuada de cursos livres”.

P2: “Não temos formação continuada, cada professor procura fazer o curso com recursos próprios”.

P3: “As formações são mínimas, procuro me especializar por conta própria”.

P4: “Estou há 07 meses na escola e não teve formação”.

De acordo com relatos dos 5 professores entrevistados apenas um realizou capacitação oferecida pela a escola, os outros informaram que há grandes dificuldades e que o interesse surge deles mesmos, arcando com as custas dos cursos de capacitação ou aperfeiçoamento. Os relatos de P5 chega a sensibilizar com o pouco conhecimento adquirido em Libras ofertou uma oficina aos outros colegas das classes regulares dentro da escola, mas o interesse foi mínimo por parte dos docentes, levando-a a desistir de oferecer a capacitação.

P5: “Na nossa escola nós não temos este tipo de formação, há um tempo atrás a SEDUC ofereceu, só que foi muito limitado, pra primeiro para professores do AEE. Eu tive o prazer de poder ir. Só que para lhe dar com o surdo não só o professor do AEE, nós temos os professores das salas regulares que não sabem sinal nenhum e não tiveram a oportunidade de fazer, já tentei duas vezes a ministrar uma oficina com o pouco que sei, só que tem um ditado “Santo de casa não faz Milagre”. Ai eu não tive ninguém, apenas duas professoras que se inscreveram, somente a professora Elis que se inscreveu, aí eu até trabalhei com ela um período, mas se você não praticar você esquece, trabalhei somente com uma professora”.

A formação continuada é um serviço de extrema importância para que as práticas da educação inclusiva se efetivem. É destaque na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no art. 63, no inciso III, define que as instituições formativas deverão propiciar programas de formação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis. E no art. 67, inciso II declara que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim (BRASIL, 1996).

A COEES em resposta a pesquisa informou que há convênios/parcerias que se realizam constantemente nos cursos de formação continuada aos professores da rede estadual de ensino- SEDUC. Estas formações são direcionadas aos professores que atuam na Educação Especial. Dentre as quais constam 3 cursos direcionados a surdez são eles: Formação continuada em Ensino de Língua de Sinais-Libras. Meta de 100 professores capacitados em 80 horas de

curso; Formação continuada em Língua Portuguesa na modalidade escrita para Surdos. Meta de 100 professores capacitados em 80 horas; Formação em Língua Brasileira de Sinais- Libras para professores de escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez no ensino regular. Meta a definir com 40 horas. Estas formações acontecem na cidade de Belém, oportunizando preferencialmente aos professores da rede estadual que trabalham no AEE/SRM e se estendendo aos que estão nas salas ditas regulares e posteriormente formando os educadores dos municípios, instituições federais, além do ensino privado. Havendo continuidade destas formações através de um termo de compromisso de nº 7392-PAR/MEC/FNDE, onde constam as ações a serem executadas em 2020.

6.2 DIFICULDADES NO ENSINO

Nos municípios a dificuldade apresentada é a grande extensão territorial do estado do Pará, impossibilitando a participação dos professores, o alto custo do preço do deslocamento, principalmente quando a formação é realizada em Belém. Uma das estratégias encontrada pela COEES para suprir essa necessidade, é a realização de formação por Pólos (nas unidades regionais de educação-URES, municípios prioritários ou por Região de Integração). No caso do Município de Capanema-Pa é a 14^o URE.

Qualquer profissão exige a prática, incluindo a de professor porque o curso prepara o futuro professor para prática, ou seja, precisa de teoria e de prática, como instrumento e desenvolvimento de habilidades, a atividade teórica é que possibilita de modo inseparável o conhecimento da realidade e estabelece finalidades para sua transformação e para produzir essa transformação não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente.

Em busca desta prática questionou-se: Qual tipo de curso você fez para dominar a Língua de Sinais-Libras?

P1: “Formação continuada em Libras e cursos livres em Libras”.

P2: “Fiz curso básico de Libras, não consigo dominar ainda”.

P3: “Os três níveis do curso de Libras (básico, médio e o avançado), ultimamente estava fazendo um curso (CAS), porém por motivo de saúde foi necessário cancelar”.

P4: “Capacitação no Centro Gabriel Lima Mendes”.

P5: “Eu busco através de cursos, que pago para ter este pouco conhecimento”.

Os professores buscam formação na perspectiva de uma organização de seu trabalho pedagógico diante ao desafio da Língua Brasileira de sinais -Libras, cientes das suas limitações

linguísticas e diante de fatores inerentes a condição econômica. É evidente o esforço dos mesmos em busca de uma qualificação. Levando em consideração a atuação destes com alunos com outras deficiências e a singularidade de cada uma. O que torna seu trabalho árduo, diante de distintas metodologias de ensino na educação especial. Questiono se não seria mais adequado profissionais com formação inicial em licenciaturas de Letras/Libras que possuem qualificação para atender a demanda exigida na educação de surdos com os três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras (AEE de LIBRAS); Atendimento Educacional Especializado em Libras (AEE em Libras), e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa escrita (AEE de Língua Portuguesa).

O AEE para o ensino de Língua de Sinais (AEE de LIBRAS) tem como objetivo o ensino desta língua, tornando o aluno com surdez um usuário em potencial da língua em questão. O profissional responsável por este atendimento é o instrutor e/ou professor de LIBRAS, sendo preferencialmente um Professor Surdo.

[...] o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. (ALVES, DAMÁZIO, FERREIRA, 2010, p.17).

Desta forma, o AEE de LIBRAS assegura o direito do aluno surdo, no que diz respeito ao aprendizado desta língua, respeitando sua singularidade linguística. Sendo assim, o AEE de LIBRAS é um dos momentos didático-pedagógicos para o aluno com surdez, que de acordo com Alves, Damázio e Ferreira (2010) se principia a partir da avaliação inicial do aluno a respeito do seu conhecimento sobre esta língua. Em seguida, o professor pensa na organização e planejamento deste atendimento, levando em consideração a necessidade de um amplo acervo de imagens, objetos diversos, vocabulário, dentre outros.

O AEE em Libras possibilita através da comunicação para o aluno surdo, o acesso aos conceitos e conhecimentos curriculares trabalhados em classe comum. Contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e, posteriormente, com o seu desenvolvimento em classe comum, bem como a sua relação com o todo da escola.

Este atendimento, de acordo com Damázio (2007) deve ocorrer diariamente, em horário contrário aos das aulas da classe comum, acompanhando o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula comum, para que o aluno com surdez relacione estes conteúdos apreendidos também em Língua de Sinais. A presença do intérprete em sala de aula é fundamental para o

aprendizado dos conteúdos, porém são trabalhos distintos, este profissional não é do AEE, mas sim da Educação Especial e de momentos variados em que a escola necessite de sua presença, pois o intérprete não é professor de disciplina e sim um tradutor da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais e vice-versa.

Desta forma há um planejamento necessário á educação do alunado surdo conforme descrito abaixo:

O planejamento do AEE em Libras é atribuição do professor deste atendimento, conforme as seguintes etapas essenciais: Acolhimento de todos os alunos [...] A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos [...] Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares [...] Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras [...] Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE [...] Avaliação da aprendizagem por meio da Libras (ALVES, DAMÁZIO, FERREIRA, 2010,p.12-14).

Dentre as escolas pesquisadas identificou-se o planejamento ao atendimento destes alunos surdos com os planejamentos individuais, projeto pedagógicos interligados com projetos voltados para os surdos. Embora alguns professores não apresentaram seus PDIs, devido avaliações que ocorreram no mesmo período da pesquisa, há o PDI padrão utilizado nas escolas Estaduais-SEDUC e da Municipal –SEMED. Embora nosso foco não seja PDI, Projeto pedagógico ou adaptação curricular, se faz necessário citar que todo estes fazem parte do saber do professor para sua formação profissional.

O AEE para o ensino de Língua Portuguesa é um atendimento que ocorre no horário contrário ao da classe comum e diariamente, atendendo as especificidades desta língua e para tal precisa contar com professores que tenham formação em Letras, preferencialmente, e que conheçam os pressupostos lingüísticos e teóricos desta língua.

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue - Libras e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas. (ALVES, DAMÁZIO, FERREIRA, 2010, p.18)

Para o ensino de Língua Portuguesa é imprecisível considerar o estágio de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita do aluno, para posteriormente organizar e planejar as atividades a serem desenvolvida ao longo do semestre. O objetivo do AEE para o

ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência linguística e textual, para que sejam capazes de aprender a ler e escrever, compreendendo o que estão lendo e escrevendo, isto requer sistematização e sequência do atendimento, pois o aprendizado de uma língua exige um exercício constante.

Em relação ao questionamento sobre quais as maiores dificuldades que você encontra como professor de Libras? Obteve-se os seguintes relatos:

P1: “O acesso de recursos necessários para desenvolver atividades”.

P2: “As dificuldades são várias, a primeira é essa formação de Libras, pois não foi feita formação alguma nesse sentido, o professor precisa pagar algum curso (que foi o que conseguir). A outra é a falta de tradutor e intérprete em sala de aula regular, onde meu aluno se sente desmotivado para aprender Libras, uma vez que ele não utiliza nem na sala de aula, nem na sua casa, pois sua família também não tem o curso. Outro ponto seria a formação do professor de sala regular do aluno. A maior dificuldade se dá com relação a alfabetização dos alunos, o mesmo chega a escola sem o conhecimento da língua de sinais, pois a família não tem esse conhecimento e a criança só passa a ter contato com sua língua materna ao chegar na escola. Quando ainda temos também alunos que não aceitam a língua de sinais, isso atrasa bastante o seu processo de alfabetização, pois sabemos da importância de se estimular uma criança o quanto antes para a introdução da leitura e escrita. Outra dificuldade muito grande que encontramos é com relação aos demais professores, pois não se dedicam a conhecer a língua de sinais e por isso acarreta as atividades na sala de recursos por não saberem se comunicar com os alunos surdos, esses deveriam ter pelo menos o básico da Libras”.

P3: “A maior dificuldade se dá com relação a alfabetização dos alunos, o mesmo chega a escola sem o conhecimento da língua de sinais, pois a família não tem esse conhecimento e a criança só passa a ter contato com sua língua materna ao chegar na escola. Quando ainda temos também alunos que não aceitam a língua de sinais, isso atrasa bastante o seu processo de alfabetização, pois sabemos da importância de se estimular uma criança o quanto antes para a introdução da leitura e escrita. Outra dificuldade muito grande que encontramos é com relação aos demais professores, pois não se dedicam a conhecer a língua de sinais e por isso acarreta as atividades na sala de recursos por não saberem se comunicar com os alunos surdos”.

P5: “Como professora de AEE tenho muitas limitações e isto gera muitas dificuldades. Porque o que eu sei as alunas, elas já não têm motivação para aprender e ir para a sala. Nós temos muita resistência dos professores das disciplinas de sala regular, temos resistência da família que as vezes por superproteção não deixam seus filhos irem no contra turno ou as vezes já estão acostumados a interagir com sinais caseiros que não se interessam. Então estas são umas das barreiras.

Os relatos evidenciam a falta de recursos necessários para o atendimento ao aluno, a falta de formação continuada para os professores da educação especial e dos professores das salas regulares, a falta do envolvimento dos mesmos incide diretamente na deficiência do aprendizado do aluno surdo, além da falta do profissional intérprete de Libras em sala de aula. A família é um importante fator estimulante para o desenvolvimento linguístico da criança

surda, o não envolvimento da mesma implica em atrasos deste a alfabetização, assim como a proteção demasiada criam barreiras no aprendizado da língua de sinais.

Os professores adotam práticas e técnicas construídas através de suas práticas pedagógicas a partir de recursos financeiros próprios, há uma inversão em torno dessa política de formação. A LDB/1996 prevê a garantia de condições dignas de trabalho como segue abaixo:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.

Em entrevista com a COEES sobre Formação mínima para atuar nas SRM da educação inclusiva nas escolas estaduais do estado do Pará temos a lei LEI Nº 7.442, DE 2 DE JULHO que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará informa em seu Art. 3º:

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração de que trata esta Lei objetiva o aperfeiçoamento profissional e contínuo, a valorização dos profissionais da educação básica, a percepção de remuneração digna, a melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino prestado à população do Estado, baseado nos seguintes objetivos, princípios e garantias:[...] II - profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional contínuo, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho; III - formação continuada.

Ainda dentro da lei nº 7.442 em sua seção VI da formação e qualificação profissional descreve abaixo:

Art. 22. A qualificação profissional ocorrerá por iniciativa do servidor ou incentivo do Governo do Estado, com base no levantamento prévio das necessidades da instituição, tendo em vista atividades que primem pela valorização do profissional do Magistério mediante a integração, atualização e o aperfeiçoamento profissional, objetivando a melhoria da qualidade do ensino público.

Art. 23. A qualificação profissional deverá atender aos seguintes programas:

I - Programa de integração à administração pública aplicado a todos os servidores do quadro permanente da rede pública de ensino, para informar sobre a estrutura e organização da administração pública da Secretaria de Estado de Educação, dos direitos e deveres definidos na legislação estadual e sobre o Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação;

II - Programa de capacitação aplicado aos servidores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades, decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração da legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função;

III - Programa de desenvolvimento destinado à incorporação de conhecimentos e habilidades técnicas inerentes ao cargo, através de cursos regulares oferecidos pela Instituição;

IV - Programa de aperfeiçoamento aplicado aos servidores com a finalidade de incorporação de conhecimentos complementares, de natureza especializada,

relacionados ao exercício ou desempenho do cargo ou função, podendo constar de cursos regulares, seminários, palestras, simpósios, congressos e outros eventos similares reconhecidos pela SEDUC;

V - Programas de desenvolvimento gerencial destinados aos ocupantes de cargos de direção, gerência, assessoria e chefia, para habilitar os servidores ao desempenho eficiente das atribuições inerentes ao cargo ou função.

Art. 24. A qualificação profissional de que trata esta Lei será regulamentada por Decreto do Poder Executivo.

A formação do professor é fragilizada quando se ver obrigado pelo sistema em atender as metas estipuladas pela instituição, as normas e, a hegemonia da formação continuada que permeia o cotidiano educacional, levando o professor como responsável e grande vilão do fracasso escolar de seus alunos. Há um contexto de contradições e desvalorização profissional, na lei estadual há informação de remuneração digna e condições adequadas de trabalho. Porém o que se observou foram AEE/SRM com espaço reduzido na maioria das escolas pesquisadas, equipamentos como computadores, impressoras sem funcionamento; mobiliário como mesas adaptáveis, materiais pedagógicos e outros materiais específicos para deficientes visuais e surdos bem ultrapassados e com desgastes.

Sobre a valorização profissional relacionada a formação, embora não questionada efetivamente nesta pesquisa, o que pode se diagnosticar dentro das leis vigentes estaduais no estado do Pará ainda dentro da Lei. 7.442 em sua Seção II das vantagens “Parágrafo único. A gratificação de que trata o caput deste artigo será paga no percentual de 50% (cinquenta por cento), para o Professor de Educação Especial”.

Uma outra observação importante quanto a disponibilidade de tempo que este professor irá precisar ausentar-se para poder realizar uma formação continuada; em relatos anotados dentro do roteiro de observação feita por esta pesquisadora, constatou-se a preocupação dos mesmos quanto a esta situação. Os gestores e coordenadores das escolas tem dificuldades em permitir que seus professores de AEE/SRM se ausentem, pelo motivo de serem os únicos que prestam este atendimento ao alunado PCD. Uma das professoras que exerce função numa escola estadual pesquisada, de forma informal e meio que em segredo confidenciou-me que após seu retorno de licença maternidade sua sala de AEE /SRM virou depósito, e seus equipamentos haviam sumido, além disto não houve reposição de outro professor para ocupar suas atividades neste período, ocasionando reflexos negativos nas avaliações de seus alunos PCDS e conseqüentemente o desistímulo dos mesmos após seu retorno. A professora teve que rever a condição de seus alunos e repôs com seus próprios recursos financeiros os equipamentos

que sumiram em sua ausência, como por exemplo o computador e impressora para poder oferecer aos seus alunos materiais pedagógicos para as atividades no AEE. A mesma solicitou a direção uma reunião com os professores de sala regular e coordenação pedagógica exigindo respostas pela falta de assistência aos alunos especiais. Mesmo com a gratificação de 50 % aos professores da educação especial, nada pode pagar a situação constrangedora que a professora sofreu ao retorno de suas atividades escolares.

Quanto a obrigatoriedade de intérpretes educacionais de Libras em salas regulares, ao desenvolver seu trabalho com o aluno surdo, tem o compromisso de contribuir na construção do conhecimento do educando, sendo um mediador nesse processo; afinal é um profissional capacitado que domina a Libras e proporciona aos alunos surdos a transmissão de informações em Libras, oportunizando a construção de suas competências e habilidades na leitura e escrita; constituindo um elo de interação relevante na educação dos surdos nas classes regulares. Este profissional é imprescindível nas salas regulares de ensino. A fala dos professores que atuam nas AEE/SRM revela o descaso das autoridades locais no esforço de realizarem concursos ou contratar o serviço deste profissional. Conforme as falas abaixo:

P2: “[...] outra é a falta de tradutor e intérprete em sala de aula regular, onde meu aluno se sente desmotivado para aprender Libras, uma vez que ele não utiliza nem na sala de aula, nem na sua casa, pois sua família também não tem o curso”.

P4: “Não tem intérprete de Libras”.

Vejamos o que diz a Lei 9.394/96, no capítulo V estabelece as diretrizes da Educação Especial:

Art. 58º Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

A grande relevância do Intérprete da Língua de Sinais-ILS em sala de aula é amparado nas leis citadas, enfatiza-se que deve haver profissionais qualificados, para que o atendimento seja de qualidade, de acordo com as necessidades dos alunos; pois garantir o direito à educação é uma prioridade e um passo fundamental na consolidação da cidadania e visando esse direito é que se apresenta a relevância do profissional intérprete na sala de aula, para que o aluno surdo tenha uma educação de qualidade conforme suas especificidades. Outro documento legal significativo nessa trajetória histórica é a Lei nº 10.436/2002, com o reconhecimento da Língua

Brasileira de Sinais/Libras, como língua das comunidades surdas brasileiras. E no ano de 2005, foi assinado o Decreto de Lei nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, no que se refere à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas.

E no que se refere aos alunos com surdez, surge os desafios a serem considerados a autora Lacerda (2006) argumenta que:

O problema central é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe. A dificuldade maior está e surdos e ouvintes e que professores e especialistas que participam da atividade escolar continuam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposições de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos (LACERDA 2006, p. 166-167).

Portanto, os alunos surdos precisam do auxílio de um Intérprete da Língua de Sinais, para que haja a interpretação de uma língua falada para a sinalização e vice-versa. Segundo Quadros (2007, p. 27) “o Intérprete deve dominar a Língua de Sinais e a língua falada do país”.

A inserção do ILS deve ser feita mediante reflexões e cuidados, pois este profissional é o elo entre duas pessoas, auxiliando no conhecimento de uma cultura a outra e assim, sucessivamente, numa interação dialógica entre alunos surdos e professores ouvintes, bem como com os demais envolvidos no contexto escolar.

Sobre a importância da família na educação de seus filhos surdos, pode-se identificar o pouco envolvimento com as questões pedagógicas. Embora as escolas realizem movimentos para esta interação, normalmente as famílias se preocupam com a socialização das crianças, envolvendo-se muito pouco com o desenvolvimento cognitivo. Como podemos constatar nos relatos abaixo:

P2: “[...] a maior dificuldade se dá com relação a alfabetização dos alunos, o mesmo chega a escola sem o conhecimento da língua de sinais, pois a família não tem esse conhecimento e a criança só passa a ter contato com sua língua materna ao chegar na escola. Quando ainda temos também alunos que não aceitam a língua de sinais, isso atrasa bastante o seu processo de alfabetização, pois sabemos da importância de se estimular uma criança o quanto da importância de se estimular uma criança o quanto antes para a introdução da leitura e escrita”.

P5: “[...] nós temos muita resistência dos professores das disciplinas de sala regular, temos resistência da família que as vezes por superproteção não deixam seus filhos irem no contra turno ou as vezes já estão acostumados a interagir com sinais caseiros que não se interessam. Então estas são umas das barreiras”.

Cabe a escola promover um ambiente atrativo aos pais para que possam conhecer e compartilhar das dificuldades e avanços educacionais e do aprendizado da Libras, para então poderem acompanhar seus filhos em casa com as atividades realizadas em sala de aula.

As experiências para a socialização da criança no contexto da família, assim como as redes de relações sociais como a escola, são consideradas importantes para o seu desenvolvimento linguístico, discursivo, cognitivo, emocional e social. Os pais que interagem linguisticamente com seus filhos, através de relações dialógicas, favorecem seu desenvolvimento, Goldfeld, 1997:

Os pais e profissionais devem sempre informar a criança sobre os eventos que ela participa, as situações vividas, lembrar de fatos ocorridos e também falar sobre assuntos referentes ao futuro. Não basta que a criança surda aprenda a língua de sinais na escola ou na clínica de reabilitação. Esta língua deve estar sempre presente e, assim como para crianças ouvintes, os assuntos abordados devem ser cada vez mais complexos e abstratos (GOLDFELD, 1997, p.162).

No contexto brasileiro, questões sobre a interação entre mãe ouvinte e filho surdo são semelhantes. As experiências disponíveis para a criança no contexto em que ela vive são consideradas importantes para um bom desenvolvimento (Goldfeld, 1997). Apesar de estudos demonstrarem que as práticas comunicativas das mães são determinantes para o desenvolvimento das crianças, muitas mães de surdos não apresentam junto aos seus filhos práticas comunicativas consideradas essenciais (Goldfeld, 2006). Como exemplo desta relação entre pais e filhos surdos, por experiência como educadora numa instituição de ensino particular da educação fundamental no município de Belém-Pa, ao entregarem o laudo médico a escola, os pais quando informados da identificação dos filhos como surdos, muitos pais passam a sentir “pena” da criança e a se sentir culpados, ficando pouco à vontade para interagir com o filho que não escuta. Esta penalização ou superproteção interfere no desenvolvimento social dos surdos.

6.3 ENSINO DE LIBRAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS-SRM

Nesta seção é descrito os resultados da pesquisa com os indivíduos que atuam nas escolas pesquisadas, dentro do que se elegeu categoria de Ensino no AEE/SRM temos as respostas do coletivo entrevistado.

Tendo como relevante a Libras como língua própria dos surdos e entendendo que essa língua, na maioria dos casos, será aprendida pelas crianças surdas somente na escola e dentro das AEE/SRM, por não partilharem do mesmo sistema linguístico que seus pais, percebe-se o relevante papel dos professores no processo de aquisição da língua de sinais pelos alunos. Seria adequado se os profissionais envolvidos em contextos de ensino de surdos, além de fluentes em Libras, fossem proficientes nessa língua, já que, dessa forma, poderiam aproximar-se do aluno surdo, através do conhecimento de sua história e da imersão em sua cultura, auxiliando-os na aquisição de sua primeira língua dita com L1 (Libras), na aprendizagem de sua segunda língua dita como L2 (Língua Portuguesa escrita) e na sua integração no mundo social.

Desta forma para obter informações sobre a busca desta proficiência em Libras e dentro da **Categoria Ensino de Libras no AEE/SRM** respondendo à pergunta qual tipo de curso você fez para dominar a Língua de Sinais? Obteve-se os seguintes relatos:

P1: “Formação continuada em Libras e cursos livres em Libras”.

P2: “Fiz curso básico de Libras, não consigo dominar ainda”.

P3: “Os três níveis do curso de Libras (básico, médio e o avançado), ultimamente estava fazendo um curso (CAS), porém por motivo de saúde foi necessário cancelar”.

P4: “Capacitação no Centro Gabriel Lima Mendes”.

P5: “Eu busco através de cursos, que pago para ter este pouco conhecimento”.

Através dos relatos acima podemos observar o esforço dos professores em busca de aperfeiçoamento e do conhecimento para o domínio da Libras.

Desta forma, frequentemente nos ambientes regulares de ensino onde há Surdos, conforme descrevem Silva et al (2015, p. 9): “Os professores não são e nem recebem treinamentos para serem capacitados a ministrar aulas para alunos surdos. A realidade é que os alunos com surdez acabam ficando frustrados por não compreenderem o que está sendo repassado”.

Mas os problemas de ensino dos surdos ainda persistem, pois, os professores não utilizam os métodos, as técnicas e os recursos em Libras adequados para proporcionar um bom desempenho linguístico aos alunos, diante disso acabam limitando o desenvolvimento de ensino aprendizagem dos alunos surdos da Língua Portuguesa como segunda língua, induzindo os aos erros de estruturas e as inadequações de uso dos discursos. Esta indução é de forma involuntária e não intencional. Há tentativas de efetivas metodologias adequados, exponho aqui o esforço dos colegas docentes ao ensino de seus alunos surdos. Os mesmos reconhecem a sua não proficiência na língua de sinais.

Entretanto, observa-se que os professores evidenciam suas angústias não apenas com suas limitações linguísticas, mas pela falta de formações sejam elas iniciais na graduação e de forma continuada em seus processos de capacitação. Quando questionados sobre que sugestões dariam para a melhoria da educação dos surdos em Capanema-Pa?

As respostas obtidas foram as seguintes:

P1: “A Implantação da disciplina de Libras no currículo escolar. A Formação continuada em Libras para professores do SAEE e da sala de aula normal”.

P2: “Deveria ter um projeto voltado para os alunos, onde todas as escolas deviam inserir Libras em seu currículo, desde o fundamental menor”.

P3: “Capacitar os profissionais para que possam desenvolver da melhor forma possível seu trabalho, além dos recursos pedagógicos”.

P4: “Falta de professores que sejam fluentes em língua de sinais e falta de intérprete nas escolas”.

P5: “Olha a sugestão é a formação para todo professorado que tem alunos surdos”.

Analisando as respostas acima é quase que unanime a opinião quanto a necessidade de formação continuada voltada para o aprendizado da língua de sinais-Libras. Além da inclusão da disciplina Libras em todos os níveis educacionais, projetos pedagógicos com inclusão no currículo escolar. Todas estas sugestões são amparadas pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

A implementação da disciplina Libras nos cursos de Licenciatura como previsto na Lei Decreto 5.626/2005.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No capítulo capítulo IX das disposições finais do Decreto 5.626/2005 fica claro as exigências para a formação dos professores que possuem em suas salas de aulas alunos com surdez.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A Lei discorre, em seu artigo 13, sobre o ensino da modalidade escrita da Língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, direcionado como ação de docentes atuantes na educação infantil, no ensino fundamental e no médio, sendo eles licenciados em Letras com habilitação em língua portuguesa ou não (BRASIL, 2005). O que deixa claro a importância da formação em Libras pelos diversos professores para que ela ocorra de fato.

Entretanto, no cerne da relação Libras e profissionais da educação, especificamente os que atuam no ensino regular, percebe-se a Libras totalmente desestruturada no âmbito escolar,

em situações que seja utilizada como língua de instrução, muitos docentes não têm capacitação alguma ou adequada para atender às pessoas surdas.

Diante da necessidade de averiguar o desenvolvimento do trabalho com os alunos surdos perguntou-se aos professores como desenvolveriam seu trabalho na sala de Recursos Multifuncionas-SRM?

P1: “Através de recurso adaptados, atendimento individualizado, em parceria com o intérprete de Libras”.

P2: “Meu trabalho é feito com tecnologia assistiva, com jogos lúdicos, ensino de braile e ensino de Libras é muito dinâmico o trabalho na sala de atendimento, pois temos alunos com necessidades educacionais diferentes. Precisamos elaborar um Plano de desenvolvimento individual-PDI para cada aluno, conforme a deficiência e trabalhar com o mesmo individualizado. É feito um cronograma de atendimento com horários no contra turno do educando. Porém encontramos várias dificuldades para esse aluno comparecer no contra turno, como exemplo o aluno do da zona rural que não pode vir no contra turno, alunos que tomam medicamentos não conseguem vim, alunos que dependem de alguém para trazê-los também não vem no contra turno. Tudo isso e outras mais dificultam nosso trabalho. Porém vamos buscando alternativas para esse aluno não desistir da escola, e tentar minimizar a exclusão que ainda persiste em nosso meio escolar. Nosso aluno PCD precisa de uma atenção maior, precisamos mostrar para sociedade que esse aluno existe e que é um ser humano, cheio de vida e sonhos igual a todo mundo”.

P3: “As atividades são desenvolvidas conforme o PDI do aluno. Nele consta as especificidades educacionais do aluno, possibilitando que este se aproprie do conteúdo e no seu tempo com intervenções adequadas para cada caso que se apresenta. Todas as atividades são construídas conforme o PDI, visando desenvolvimento do aluno”.

P4: “Trabalho todas as salas de aula com o ensino de Libras”.

P5: “Bom, na sala Multifuncional o atendimento é no contra turno. Só que atualmente eu estou passando por problemas, estou sendo “Severino” na escola, então estou atendendo a comunidade escolar e deixando a desejar com meu aluno surdo. Mas porque eu não dou conta. Mas eu trabalho da seguinte forma: por exemplo quando o aluno não sabe o sinal, alguma palavra que ele me pergunta aquilo, se eu não sei eu recorro ao dicionário. Aí eu apresento a palavra e se possível se tem a imagem e o sinal em Libras, né? Pra ver se ele consegue assimilar a imagem com a palavra em português e o sinal em Libras”.

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado deve ser elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aula em Libras (professores do AEE/SRM), professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa (professor do AEE/SRM). O planejamento coletivo inicia-se com definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos dos alunos, nos quais os conteúdos são inter-relacionados. No planejamento para as aulas de Libras, há que se fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado, nessa língua. Cada

termo é estruturado, o que amplia e aprofunda o vocabulário. Na sequência, todos os professores selecionam e elaboram os recursos didáticos para o AEE em Libras e em Língua Portuguesa, respeitando as diferenças entre os alunos com surdez e os momentos didático-pedagógicos em que serão utilizados. Na sessão 6 intitulado “O Papel do Professor de Libras nas Salas de Recursos Multifuncionais” localizado na p. 94 deste mesmo texto, é exposto como funciona os 3 momentos do ensino aos alunos surdos.

Em momento de observação e levantamento de dados para a pesquisa houve a oportunidade de se obter algumas informações junto a Coordenação 14^o URE do Município de Capanema- Pa referente ao Plano de Desenvolvimento Individualizado-PDI que é padrão em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará-SEDUC, assim como o PDI da Rede Municipal de Ensino-SEMED de Capanema-Pa. Ambos utilizam esta ferramenta para o atendimento individualizado de seu aluno e planejamento pedagógico específico para cada deficiência, corroborando para o avanço educacional de todos o alundo PCDs.

A avaliação realizada por esta ferramenta possibilita:

A elaboração de um planejamento pedagógico especializado e individualizado que analisa e aponta quais são as condições do aluno para acessar o currículo da série em que se encontra, considerando o espaço da escola e as ações dos gestores e da comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender. Também está previsto nesse planejamento informações sobre sua vida escolar e familiar e suas potencialidades e habilidades que serão exploradas pelo serviço pedagógico especializado proposto pela Sala de Recursos Multifuncional (POKER, R.B.et al. 2013.p.21).

O instrumental tem por objetivo, auxiliá-los nos registros, solicitações e encaminhamentos necessários em prol do estudante público alvo da Educação Especial (estudante com deficiência, Transtornos do Espectro Autista-TEA e altas habilidades/superdotação) no contexto escolar. Dividindo-se em 4 categorias 1. Identificação do estudante, 2. Identificação institucional, 3. Informações dos procedimentos referentes a avaliação inicial no plano de desenvolvimento individual (pdi), 4. Levantamento das necessidades de apoios do Serviço de Atendimento Especializado-SAEE, observando os seguintes critérios para a solicitação.

Contraopondo-se ao instrumental utilizado pela SEDUC/PA o da SEMED/CAPANEMA mudou recentemente e houve reclamações dos docentes que realizam o AEE/SEM. O Diário de Atendimento individual foi baseado na proposta de instrumentos elaborados pelo Ministério Público da Paraíba, através do Projeto “É Incluindo Que Se Aprende”, e foi escolhido para serem utilizados pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede

Municipal de Ensino de Capanema-Pará, uma vez que obedecem os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), e também por serem considerados ferramentas imprescindíveis para registro e planejamento, contribuindo para a excelência do trabalho deste profissional. O Diário trás 36 laudas para preenchimento.

A partir destes dados coletados no processo de avaliação, o professor da sala de recursos irá elaborar e desenvolver o PDI, que tem como objetivo atender às necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula e família como também do próprio aluno.

Nos espaços de AEE/SRM no período da pesquisa foram constatados os materiais utilizados pelos docentes, como jogos lúdicos, dominós de libras, material visuais produzido pelos professores, cadernos de alguns alunos e o PDI de 3 professores não preenchidos totalmente. Os outros dois professores justificaram o não preenchimento dos mesmos. Uma das professoras como o próprio relato é um “Severino” faz tudo na escola, devido a isto não teve tempo para preencher os instrumentos, prejudicando seu trabalho com os alunos surdos. O professor justifica o não preenchimento do formulário devido ao pouco tempo que está na escola. Este atua no ensino da Libras em todas as salas, pois é surdo. Em sua fala reclama da falta de intérprete e a dificuldade encontrada na comunicação com os outros professores.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A chamada para o fechamento deste estudo está longe de ser com um ponto final. O ponto de finalização é apenas desta dissertação a qual vem mais para contribuir como veículo de troca e devolutiva à sociedade acadêmica e profissional, especialmente aos que fizeram parte desta pesquisa, os profissionais de educação do município de Capanema -Pa. Buscou-se com essa pesquisa investigar a Formação de Professores sobre o ensino de Libras das Salas de Recursos Multifuncionais, no Município de Capanema – Pará, como problema de pesquisa fizemos a seguinte indagação: Que contribuições a formação de professores tem dado para os sujeitos atuantes no ensino de Libras da sala de recursos multifuncionais em Capanema-PA?

Na construção da resposta da pergunta específica elaborada inicialmente para dar conta da resposta à questão central, busquei, o desenvolvimento do estudo passando por inúmeras etapas da pesquisa visando tratar especificamente do objeto para o qual traçamos três objetivos que, conjuntamente respondeu ao objetivo maior da pesquisa ora apresentada.

Como primeiro objetivo buscou-se analisar quais formações foram realizadas pelos docentes para o ensino de Libras no município de Capanema-Pa. Os variados cursos de pós-graduação que os entrevistados realizaram, são voltados para a educação especial e inclusiva, o que os possibilita a intervir pedagogicamente na vida escolar das crianças com deficiência. Atendendo a formação mínima exigida aos professores para realizarem as atividades. Porém o que foi verificado foi o esforço dos professores para o ensino de Libras e não sua fluência na língua de sinais, o que impacta diretamente no aprendizado do aluno surdo. Desta forma os docentes não conseguem através das formações êxito e segurança para ministrarem aulas em Libras, pois o que sabem é básico da Libras. Há poucas formações oferecidas pelas escolas nas quais trabalham, o que ocasiona em cada professor realizar estes cursos com recursos próprios.

Em relação ao segundo objetivo que foi de analisar dificuldades relacionadas ao ensino de Libras ao longo da formação docente, para isto como resultado obtivemos através da COEES entidade representativa na formação de professores da educação Especial no Pará, que a grande dificuldade encontrada nestas formações é a grande extensão territorial, impossibilitando a participação dos professores, além do alto custo do preço do deslocamento, quando esta formação é realizada na capital Belém-Pa. Da mesma maneira o CAS corrobora para identificação da quase inexistência da participação dos professores do municípios de Capanema-Pa em suas formações, apresentando as mesmas dificuldades territoriais e condições econômicas desfavores dos professores.

Os profissionais buscam se aperfeiçoar diante do desafio da língua de sinais-Libras, estes são cientes das suas limitações linguísticas e diante de fatores inerentes a condição econômica. O desafio em trabalhar com os três momentos didáticos pedagógicos, sendo o AEE em Libras, o AEE de Libras, e o AEE de Língua Portuguesa. Trabalho árduo diante de metodologias distintas. Desta forma havendo necessidade de um planejamento individualizado para cada deficiência e articulado com o Projeto pedagógico das escolas. Os relatam evidenciam a falta de recursos necessários para o atendimento ao aluno, a falta de formação continuada para os professores da educação especial e dos professores das salas regulares, a falta do envolvimento dos mesmos incide diretamente na deficiência do aprendizado do aluno surdo, além da falta do profissional intérprete de Libras em sala de aula. A família é um importante fator estimulante para o desenvolvimento linguístico da criança surda, o não envolvimento da mesma implica em atrasos deste a alfabetização, assim como a proteção demasiada criam barreiras no aprendizado da língua de sinais.

No que tange o terceiro objetivo, averiguar como os professores redimensionam seu aprendizado a partir da influência de sua formação sobre o ensino de LIBRAS no contexto do AEE – SRM. Os professores não conseguem através de suas formações refletirem sobre o ensino de Libras e acabam não utilizando os métodos, as técnicas e os recursos em Libras adequados para proporcionar um bom desempenho linguístico aos alunos. Diante disso acabam limitando o desenvolvimento de ensino aprendizagem dos alunos surdos da Língua Portuguesa como segunda língua, induzindo-os aos erros de estruturas e as inadequações de uso dos discursos e nem conseguem os fazer avançar no estudo linguístico e gramatical da Libras. Esta indução é de forma involuntária e não intencional. Há tentativas de efetivas metodologias adequados, exponho aqui o esforço dos colegas docentes ao ensino de seus alunos surdos. Os mesmos reconhecem a sua não proficiência na língua de sinais.

Na cidade lócus da pesquisa descrita neste trabalho, até o momento de finalização desta, apenas um espaço de AEE/SRM tinha um professor considerado fluente em Libras o mesmo identificado com a identificação P04, inclusive o mesmo informa ser sua língua, o que não significa que mesmo sendo língua materna o usuário saiba todas as regras da língua no seu aspecto linguístico, pois é necessária formação adequada, conforme o Conselho Estadual de Educação do Pará Art.21. Alguns professores, na verdade três ou quatro, que atuam com surdos em espaços de AEE, do quadro funcional da educação especial tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, somente para constar informalmente, são considerados, na visão da professora-pesquisadora, sujeitos em processo de aprendizado da Libras.

Entretanto, observa-se que os professores evidenciam suas angústias não apenas com suas limitações linguísticas, mas pela falta de formações continuadas em seus processos de capacitação.

Nossa intenção em nenhum momento é desqualificar ou diminuir o prestígio do fazer docente, reconhecendo os desafios e percalços presentes nas escolas, que neste momento não são objetos de nosso estudo, porém destacamos que em ambos os casos, tanto o professor do atendimento especializado-AEE como o professor do ensino comum- salas regulares, desenvolvem ações que são comuns a ambos devido a sua formação inicial que os habilita à docência, entretanto, notadamente, os desafios presentes no fazer docente que indica o perfil do profissional que deve atuar no Atendimento Educacional Especializado-AEE/SRM, revela que se torna humanamente impossível dar conta desse tipo de atendimento proposto.

A formação inicial e permanente dos professores deveriam ser objeto de políticas públicas educacionais, levando em consideração os indicadores que demonstram a fragilidade da educação brasileira diante de outros Países. Defendemos a mudança de um modelo único de atendimento para um trabalho mais particularizado, onde tenhamos profissionais que se dediquem especificamente em determinadas áreas e assim possam desenvolver mais suas aptidões e conseqüentemente ampliar sua contribuição no processo educativo.

Todos esses aspectos apontados na fala dos professores e nas observações da professora-pesquisadora são questões imbricadas no processo de Formação de Professores que trabalham na sala de Recursos Multifuncionais com o ensino de Libras já vastamente discutidas por pesquisadores da área, e como tem sido discutido ao longo deste trabalho, revelam uma problemática que exige uma série de ações, não apenas uma ação de cunho metodológico de ensino. Na interpretação da professora pesquisadora no intuito de contribuir para a efetiva progressão e avanço aponta-se como sugestão para a Formação de Professores de Libras no AEE/SEM em Capanema-Pa:

A. Cursos de Formação de Professores de Libras com a atuação dos professores, tendo como base a prática como referência para a fundamentação teórica;

B. Articulação da Formação continuada com parcerias com Instituições de Ensino Superior que tenham o curso de bacharelado/licenciatura em Letras/Libras.

Assim, tais sugestões permitem de algum modo, contribuir para aqueles que, como nós, compartilham da preocupação com a formação de professores de Libras e com o ensino-aprendizagem desta língua.

REFERÊNCIAS

ABREU, W. F. de; LEITÃO, W. A. M. Olhares sobre a Inclusão no Campus Universitário de Abaetetuba. In: LEITÃO, W. A. M. et al (Orgs.). **Olhares sobre a Inclusão: vivenciando e buscando a efetivação de uma educação para todos**. Belém: Escola de Aplicação da UFPA, 2015.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2013.

ALMEIDA, Rosangela da Silva; NETO, João Gomes Tavares. A Educação Especial no Estado do Pará e as Perspectivas de Inclusão: Análise de Uma Trajetória Histórica. **Ver a Educação**, Belém, v.11, n.1/2, p.209-232, jan. /dez.2005.

ALVES, C.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização das Pessoas com Surdez**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. Educação Inclusiva e atendimento educacional especializado. In: **Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas**. 1.Ed. Recife: Pipa Comunicação, 2016. p. 33-85.

_____. Atendimento educacional especializado. In: **Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas**. 1. Ed. Recife: Pipa Comunicação, 2016. p. 174-263.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas de surdos: estudos históricos e de representações sociais**- São Carlos: UFSCAR. 2010.178 f. Tese Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.2010

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série textos básicos; n. 119). Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html >. Acesso em: 24/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEEP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 24/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº11/2010**, de 07 de maio de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares. MEC/SEEP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. MEC/SEEP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 22/08/2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, n. 127, p. 2, 07 de jul de 2015. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25/08/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Censo Escolar 2016**. E-MEC disponível em: https://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/login/comum_login.php?691ba69561e311dd66adaae89947c631=YW . Acessado em 06/04/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Prolibras-Inep-Proficiência e Certificação**. PORTARIA NORMATIVA MEC 20/2010 – DOU: 08.10.2010.

BENTES, J. A. de O; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e disnormalidade**: formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise dedados**.Disponívelem:<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

CASTRO, Ana Keila da S.; ABREU, W.F. de. Concepções Inclusivas de Paulo Freire na Educação de Surdos. **Anais - LIBRAS**. V Congresso Paraense de Educação Especial realizado durante o período de 17/10/2018 a 19/10/2018. Marabá-Pa.

CENTRO DE APOIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS – CAS. **Projeto de criação do CAS**. 2000.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller de. BARBOSA, Heloiza. **Formação de professores de letras-libras**: construindo o currículo. Revista e-Currículo, PUCSPSP, Volume 4, número 2, junho, p. 1-15, 2009. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3230>>. Acesso em: 10 julho.2019.

Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Esteves, M.; Rodrigues, A. (orgs.). **Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.

QUADROS, Ronice Müller de [et al.]. **Exame Prolibras**. Florianópolis, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

FARIA, E. M. de B. Língua de Sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In DORZIAT, A. **Estudos Surdos: Diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FLEURY, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, mai.-ago. 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos!** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

FREMAN, Roger D., CARBIN, Crifton F, BOESE, Roberto J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, Unicamp, Campinas, v 26, nº 69, p. 163- 184, maio/ago. 2006.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997

_____. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KUBASKI, Cristiane. MORAES, Violeta. O BILINGÜISMO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS SURDAS. In: **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE.** III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia de 26 a 29 de outubro de 2009.PUCPR. Eixo temático: Diversidade e Inclusão.

MACHADO, L. M. C. V. **Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas.** Cadernos de Educação, Pelotas, 45-68, maio/agosto, 2010.

MARTINS, Edileuza Alvez. **Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande - MS:

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** (online). vol. 11, no. 33, p. 406-423,2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 julho. 2019.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013. 100 p.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 400, de 20 de outubro de 2005.** Belém: 2005.

_____. **Educação Especial no Estado do Pará.** CEDESP, Belém, 1978. (mimeo).

_____. **Uma Proposta de Educação Especial no Estado do Pará.** PARÁ, 1996.

_____. **Construindo uma escola para todos.** SEDUC. DEES. Belém, 1997 (mimeo).

_____. **Relatório de Programas e Projetos Prioritários do Governo do Pará.** SEDUC,2001.

_____. **Relatório do Projeto Conhecer para Acolher:** capacitação de educadores para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto 113 da escola regular. Departamento de Educação Especial. Belém: SEDUC, 2002a.

_____. **Projeto Conhecer para Acolher:** capacitação de educadores para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular. Departamento de Educação Especial. Belém: SEDUC, 2002b.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. T.; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. R. L. de (Org.). **Surdos:** qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 101-116.

POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVERIA, A.A.S.; MILANEZ, S.G.C.; GIROTO, C.R.M. **Plano de Desenvolvimento Individual.** São Paulo: Oficina Universitária /Cultura Acadêmica, 2013.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas n3 p.54, 2008.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os Estudos Surdos.** 2004. Disponível em www.feneis.org.br/educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm acessado em 18/07/2019

SACRISTÁN, José Gimeno; GOMES, Perez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVINI, D. XX – formação de professores. In: **Interlocuções Pedagógicas:** Entrevista. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação.** Vol. 1 nº 1, p. 31-49. São Carlos: UFSCar, 2007.

SILVA, Carlos Dyego Batista da et al. **Ensino de línguas para alunos surdos em escolas do Pará e Sergipe.** 2015. Disponível em: Acesso em: 20 de setembro de 2019.

SILVA, L. C. da; LACERDA, C. B. F. de; SOUZA, V. A. **Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à educação de Pessoas Surdas** (Unidade II). Apostila, material do Ensino a Distância, MEC, 2010.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar (Org). **Educação & Exclusão**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997 a, v. 1, p. 105–155.

_____. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 325p.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCALE)

Eu, Ana Keila da Silva Castro, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Federal do Pará (UFPA), Campus Guamá-Belém/PA, venho por meio deste, formalmente, convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: *formação de professores para o ensino de libras na sala de recursos multifuncionais em Capanema*, sob a orientação do Prof.º Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Para seu conhecimento, esta pesquisa tem como fundamental objetivo: investigar e analisar a formação de professores que trabalham com o ensino de LIBRAS ministrado no Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, no município de Capanema – Pará. Para tanto, constitui-se em um estudo qualitativo, através de análise pesquisa descritiva e qualitativa, delimitada na análise bibliográfica, documental e na pesquisa de campo, tendo como lócus as experiências de professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais-SRM no Atendimento Educacional Especializado-AEE no ensino de Libras. Na busca de uma proximidade com a realidade e como procedimento metodológico para coleta e análise de dados realizaremos entrevistas semiestruturadas, objetivando estreitar o contato com os sujeitos que dinamizam e recriam os conhecimentos nas escolas com AEE/SRM. Atendendo o que prescreve a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no qual consta a determinação de que para todo e qualquer trabalho realizado com seres humanos é necessário prévia autorização, esclareço que a identidade dos (as) professores (as) será preservada e a autorização para uso das informações obtidas com este questionário será dada ao pesquisador por meio da assinatura deste Termo. Neste sentido, gostaria de lembrá-lo (a) de que, para o melhor registro da etapa, durante as entrevistas utilizarei um gravador de áudio, o que favorecerá o posterior processo de transcrição e/ou análise dos dados coletados. Enfatizo que sua participação é voluntária e que o presente documento consiste em autorizar o uso de sua entrevista para apresentação na defesa da dissertação, quando pronta, e em apresentações acadêmicas, tais como congressos e eventos do gênero. Sua contribuição poderá ser interrompida a qualquer momento (com a garantia de devolução de seus depoimentos). Somando-se ao exposto, esclareço que a participação na pesquisa não se vincula a nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida, visto que a finalidade do estudo é contribuir com a compreensão do processo de formação de professores do campo nos municípios *lócus* da pesquisa. Desde já agradeço a compreensão e colaboração. Diante dos esclarecimentos e inclinado a esclarecer outras eventuais dúvidas, solicito seu consentimento para utilizar os dados por você fornecidos todas as vezes que fizer referências a este estudo.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, telefone _____, e-mail: _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por livre vontade, aceito participar da pesquisa, colaborando assim com a construção dos dados para posterior análise.

_____ : ____/____/2019.

SUJEITO/PARTICIPANTE DA PESQUISA

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eu, Ana Keila da Silva Castro, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Federal do Pará (UFPA), Campus Guamá-Belém/PA, venho por meio deste, formalmente, convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: *formação de professores para o ensino de libras na sala de recursos multifuncionais em Capanema*, sob a orientação do Prof.º Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

1. Qual é a sua formação?
2. Você Fez algum curso na área de Educação Especial, qual?
3. Como você se tornou professor de Libras?
4. Há quanto tempo você trabalha como professor de libras?
5. Como você começou a trabalhar como professor de libras?
6. Quais as maiores dificuldades que você encontra como professor de libras?
7. Como é realizada a Formação Continuada na escola em que trabalha com relação a Educação de Surdos?
8. Que sugestões você daria para melhorar a Educação dos Surdos?
9. Qual tipo de curso você fez para dominar a língua de sinais?
10. Que sugestões você daria para melhoria da educação dos surdes em Capanema?
11. Como você desenvolve seu trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO COM PROFESSORES NAS ESCOLAS

A infraestrutura e organização da sala regular e da sala de recursos multifuncionais;

A interação entre professores e alunos, especialmente as interações com os alunos surdos na sala regular e na sala de recursos multifuncionais;

A atenção dos professores (as) para com o (s) aluno (s) surdo (s);

As expressões verbais e não verbais dos docentes, principalmente em relação ao (s) aluno (s) surdo (s);

A maneira de comunicar-se dos alunos surdos com os colegas ouvintes, bem como com seus pares.

As metodologias utilizadas nas aulas: emprego de recursos visuais, uso da Libras, localização dos alunos surdos na sala de aula.

Situações que corroboram para a inclusão.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (COEES).

1. Qual é a função da COEES?
2. Que serviços de educação especial são oferecidos nas escolas públicas estaduais no Estado do Pará?
3. Qual a política de formação de professores implementada na rede estadual de ensino para a educação inclusiva?
4. Quantos professores foram atendidos nas formações realizadas nos últimos dois anos e no município de Capanema-Pa?
5. Quais os cursos de formação continuada realizados para a implementação da educação inclusiva no Estado do Pará? Considerar: data, critérios de seleção e número de participantes, carga horária, modalidade presencial/distância, nível de extensão, aperfeiçoamento, etc.
6. Existem convênios/parcerias para a realização dos cursos de formação continuada de professores? Quais?
7. Que conteúdos foram trabalhados nas formações continuadas?
8. Quais as dificuldades apresentadas no processo de formação continuada de professores para a educação inclusiva?
9. Existem documentos norteadores da ed. Inclusiva e do AEE nas escolas estaduais no Estado do Pará? Quais?
10. Qual a formação mínima exigida dos professores para atuar na SRM e quanto ao professor que ensina Libras?
11. Quantas Salas de Recursos Multifuncionais há no Estado?
12. Qual o número de SRM em funcionamento em Capanema e Belém?
13. Quais os recursos existentes nas SRM?
14. Quais as atividades desenvolvidas nas SRM no atendimento ao surdo?
15. Como é feito a avaliação e o encaminhamento do aluno para o atendimento nas SRM?
16. Que serviços são disponibilizados ao aluno nas escolas estaduais de Capanema?
17. Quantos alunos com NEE são atendidos no Estado do Pará?
18. Qual é o número de alunos por deficiência atendidos nas escolas estaduais de Belém?
19. Qual o número de professores das SRM no Estado do Pará?
20. Qual o número de profs. Por SRM/ escola?
21. Quais os benefícios do atendimento ofertado nas SRM?