



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

IRANILDES DE ALMEIDA FERREIRA

**A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: A
QUE SERÁ QUE SE DESTINA?**

Salvador

2010

IRANILDES DE ALMEIDA FERREIRA

**A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: A
QUE SERÁ QUE SE DESTINA?**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Salvador

2010

IRANILDES DE ALMEIDA FERREIRA

**A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Theresinha Guimarães Miranda _____

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo USP.

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Dora Leal Rosa _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia

Salvador
2010

Dedico este trabalho a Deus e a
Nossa Senhora das Graças,
por me ensinarem que vale a
pena ter fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, pelo apoio, colaboração, carinho, amizade e orações para que eu alcançasse êxito neste processo de formação acadêmica.

As colegas, pelo empréstimo de livros que contribuíram para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Professora Doutora Theresinha Guimarães Miranda, por ter acompanhado e feito observações pertinentes a esta pesquisa.

A todos que contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e profissional.

Sonhar tudo o que quiser sonhar.
Essa é a beleza da mente.
Fazer o que quiser fazer.
Essa é a força da vontade humana.
Testar seus limites com confiança.
Essa é a coragem de alcançar a meta.

Bernard Edmonds

RESUMO

O presente trabalho tem como foco principal abordar alguns aspectos que permeiam a percepção do professor especializado da escola pública, no que diz respeito a sua função, no atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva. Foram estudadas duas salas de recursos multifuncionais na rede estadual de ensino na cidade de Salvador, Bahia, 2010, onde se buscou verificar a aplicabilidade da legislação dentro desse espaço de aprendizagem. Para isso, foram utilizados alguns procedimentos metodológicos que respaldaram essa pesquisa, tais como: questionário aplicado a professores especializados, observação da sala de recursos multifuncionais e a análise de documentos normativos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), além da utilização da literatura que fundamenta a temática. Primeiramente, foi analisada a legalidade e legitimidade da Educação Inclusiva e um pouco da trajetória histórica da educação para os alunos com deficiência auditiva. Em seguida, optou-se por abordar o atendimento educacional especializado a sala de recursos multifuncionais e a atuação do professor especializado. A função do professor especializado precisa estar atrelada às propostas inclusivas, sobretudo, é importante ressaltar que não basta criar leis é necessário que se tenham as condições para a aplicação das leis e a superação dos entraves presentes nas escolas estudadas, tais como: recursos humanos qualificados, materiais didáticos, mobiliário, espaço físico que permita acessibilidade a todos. A falta desses recursos dificultam uma educação de qualidade para pessoas com deficiência auditiva. Com o estudo realizado verificou-se a inexistência das salas de recursos multifuncionais nas escolas visitadas, pois o que tem funcionado são as salas de recursos designadas apenas a um tipo de deficiência, neste caso a deficiência auditiva. Sendo assim, o atendimento educacional especializado que pode ocorrer na sala de recursos multifuncionais se implantado adequadamente pode representar uma alternativa viável para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncionais; Deficiência Auditiva.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento educacional especializado

CGPD - Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	16
2.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGALIDADE E LEGITIMIDADE.....	16
2.2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	29
2.2.1	Concepções: da deficiência auditiva.....	39
3.	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	43
3.1	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	44
3.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PROFESSOR ESPECIALIZADO.....	49
4.	O PROFESSOR ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESTUDO DE CASO.....	54
4.1	AS INSTITUIÇÕES VISITADAS.....	54
4.2	O PERFIL DOS PROFESSORES.....	55
4.3	AS FUNÇÕES DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	57
4.4	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ESPECIALIZADO.....	61
4.5	A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO SOBRE A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL.....	62
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65

REFERÊNCIAS68

APÊNDICE.....75

1. INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão trouxe a proposta desafiadora de incluir com qualidade os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, logo surgiu a necessidade de criar um espaço de apoio pedagógico, neste caso a sala de recursos multifuncionais para atender esses alunos.

A literatura, a respeito da função do professor especializado e sobre a sala de recursos multifuncionais como também o atendimento educacional especializado (AEE), ainda consta de uma produção literária escassa. No entanto, já existem muitas contribuições referentes a educação do aluno com deficiência auditiva.

Esta pesquisa teve como objetivo primordial conhecer a percepção do professor especializado da escola pública sobre o AEE na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva. Esse objetivo geral desencadeou outros objetivos específicos, que foram:

- Discutir os aspectos relevantes do AEE na sala de recursos multifuncionais, e,
- Refletir sobre as concepções teóricas acerca do AEE na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva.

Quanto a uma possível definição sobre a sala de recursos multifuncionais é pertinente citar o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico:

serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, 2001, *apud*, OLIVEIRA, 2004, p.63)

Os documentos oficiais que regem a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), a Constituição Federal de 1988 e o Decreto 6.571 de 2008 apontam aspectos essenciais, dentre eles: o direito a

educação, atendimento educacional especializado, formação do professor, sala de recursos multifuncionais e a responsabilidade do Ministério da Educação em financiar a educação inclusiva. As leis asseguram meios para garantir a legalidade e legitimidade da educação inclusiva. Devido a isso, Oliveira (2009) aponta a legislação que norteia a educação no Brasil como atenciosa aos aspectos relacionados às formas de proceder e conceber o processo inclusivo. Como afirma Galvão Filho:

Embora o Brasil disponha de uma legislação relativa aos direitos da pessoa com deficiência considerada avançada internacionalmente, e a sociedade atual venha se tornando mais permeável à diversidade, ao pluralismo de realidades, tudo isso ainda não tem se refletido em significativos avanços reais, em consideráveis iniciativas concretas, a ponto de diminuir de forma sensível as desigualdades nas oportunidades e no acesso aos benefícios sociais, para essas pessoas. (GALVÃO FILHO, 2009, p.17)

É necessário, que existam instituições que concebam a educação, como preconiza Litwin:

A educação deve ser entendida como parte das políticas implantadas para reduzir as desigualdades, e não como instrumento para aprofundá-las. (LITWIN, 2001, p.22)

Para Oliveira (2009) o fazer pedagógico tem mostrado um proceder inadequado de um grupo de professores sem preparo para atuarem nas turmas especiais ou nas turmas comuns. Os alunos estão incluídos na escola, mas enfrenta a exclusão, o que provoca situações difíceis para serem ultrapassadas. A escola pública brasileira tem se constituído, para Mantoan (2003, *apud* OLIVEIRA, *op.cit.* p. 15-16) lugar do fracasso e da evasão de uma parcela significativa dos educandos. Este fracasso é atribuído ao educando, pois a escola não admite como seu.

Mantoan (2003 *apud* OLIVEIRA, *op.cit.* p.16) salienta o sofrimento dos alunos e professores decorrente do sistema educacional precário que concebe uma escola malsucedida.

Oliveira (*op.cit.*) diz que o processo inclusivo evidencia uma faceta contraditória. No entanto, existe no sistema de ensino pretensão de matricular e acolher todas as crianças, uma vez que pretende disponibilizar uma educação para todos. Neste sentido, os alunos são incluídos nas turmas, porém a educação de qualidade não é garantida.

Carvalho (2004) enfatiza que a instituição escolar necessita melhorar para todos os indivíduos, sem distinção. Gadoti (1995 *apud* CARVALHO 2004, p.31) defende “a criação de uma escola oniforme (não uniforme), crítica e participativa, autônoma, espaço de sadio pluralismo de idéias (...)”.

O aspecto pertinente, ainda a comentar é a formação do professor, abordada por Carvalho (*op.cit.*) quando relata a falta de estudos sobre educação especial nos cursos de formação para professor, como também a ausência do estágio na área educacional especial. Devido a isso, alguns professores não possuem o conhecimento que possa ajudá-lo a exercer a sua função na sala de recursos multifuncionais, por exemplo: “assessorar e orientar os professores da classe comum proporcionando apoio e suplementação pedagógica ao educando” (BRUNO, 1997, *apud* GALVÃO FILHO, 2009, p. 268).

Para Oliveira (2009), existe uma inquietude de vários profissionais perante a proposta da educação inclusiva e os caminhos para a educação das pessoas com deficiência auditiva no Brasil.

É importante pontuar que o processo inclusivo acontece na vivência e para isso precisa contar com o apoio da escola, Estado, família e comunidade. Conforme Carvalho (2004) faz-se necessário envolver os educadores, as famílias e a comunidade nos debates relacionados ao processo inclusivo, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e confusão sobre o assunto. Logo, a autora acima citada salienta que alguns professores ao falarem sobre a inclusão, associam o termo aos indivíduos com deficiência, excluindo as pessoas superdotadas ou aquelas que são parte de outras minorias, a exemplo: os ciganos.

No desenvolvimento desta pesquisa foi necessário adotar algumas terminologias para ajudar na compreensão do que será abordado ao longo dos capítulos, por exemplo: aluno com deficiência auditiva, pessoa com deficiência auditiva, tais nomenclaturas são trazidas também pelo Plano Nacional de Políticas para a Educação Especial, já o termo alunos com necessidades educacionais especiais é trazido pela Declaração de Salamanca de 1994. Portanto, optou-se em compartilhar com a seguinte afirmação:

O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas as aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (BRASIL, 1994, *apud* BRUNO, 2006, p.14)

No que se refere a metodologia adotada nesta pesquisa, ela foi de natureza qualitativa na modalidade de estudo de caso. Nesse sentido, foram selecionadas duas escolas públicas em Salvador que possuísem sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva, uma vez que a intenção era conhecer os aspectos relevantes que permeiam a função do professor especializado e o AEE na sala de recursos multifuncionais, para isso foi utilizado também um acervo bibliográfico que serviu de fundamentação teórica para o trabalho.

Conforme Ludke e André (1986, *apud* MENDONÇA e ARAÚJO, 2009, p.2) as pesquisas de caso possuem o propósito da descoberta, priorizam o julgamento em contexto, procuram descrever a realidade de maneira plena e com profundidade, utilizam várias fontes de informação, possibilitam representar os diferentes e, às vezes, conflituosos pontos de vista em uma circunstância social como também usam uma linguagem mais compreensível do que os outros relatórios de pesquisa.

Para Minayo (1992 *apud* PIMENTEL e PAZ, 2009, p.2) o campo empírico de investigação compreende um pequeno pedaço que o pesquisador utiliza em termos de espaço, retratando uma dada realidade empírica a ser investigada, através de concepções teóricas que embasam o objetivo da pesquisa.

Ludke e André (1986 *apud* MENDONÇA e ARAÚJO, 2009, p.1) alertam sobre a abordagem qualitativa como aquela que permite reconhecer a realidade do estudo, uma vez que enfatiza mais o processo do que o resultado. Logo, possui uma elevada inquietação em descrever a percepção dos participantes da pesquisa, além de constituir-se um tipo de estudo rico por entender, perceber, explicar ou descrever os fenômenos.

No que tange ao instrumento de coleta, optou-se pela aplicação de questionário para os professores especializados das salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva das duas escolas públicas. Em relação ao procedimento de

análise foram utilizadas algumas categorias: sala de recursos multifuncionais, AEE, função do professor especializado e a prática pedagógica do professor especializado.

A presente pesquisa desenvolvida contou com o suporte teórico de alguns autores como: Carvalho (2004), Bruno (2006), Galvão Filho (2009), Carneiro (2007), Mazzota (1996), Alves (2006) e outros.

Este trabalho traz no primeiro capítulo um breve panorama a respeito do tema Educação Inclusiva, para isso foi citada a Declaração de Salamanca de 1994, a LDBEN 9.394/96, o Decreto 6.571/08 que amparam legalmente a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e o AEE na escola regular e em linhas gerais o resultado desta pesquisa. No segundo capítulo: a abrangência que envolve alguns aspectos legais norteadores da educação inclusiva no Brasil, os conceitos de inclusão, breve histórico da deficiência auditiva e algumas concepções sobre deficiência auditiva. O capítulo subsequente explana: o conceito de sala de recursos multifuncionais, bem como AEE, a função que o professor especializado deve exercer e as exigências legais para a formação do professor especializado. O quarto capítulo demonstra: a coleta dos dados da pesquisa. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais da autora sobre a pesquisa, demonstrando brevemente comentário sobre a sala de recursos multifuncionais, o AEE e a função do professor especializado.

A importância desse projeto é a necessidade de proporcionar ao campo educacional uma discussão referente ao conhecimento relacionado à educação especial como também a reflexão e a discussão para os professores e profissionais que atuam na escola pública com sala de recursos multifuncionais. Portanto, através da análise sobre a percepção do educador acerca da função que desempenha na sala de recursos com alunos deficientes auditivos, permitirá a comunidade escolar conhecer a relação da prática educativa do professor e se isso está relacionado à ótica que possui referente ao espaço destinado ao serviço de apoio pedagógico especializado para pessoa com deficiência auditiva. É neste sentido, que surge a importância de analisar o olhar do professor sobre o ensino na sala de recursos multifuncionais para pessoa com deficiência auditiva.

É perceptível a inexistência das salas de recursos multifuncionais nas duas escolas públicas que fizeram parte desta pesquisa, pois o que ainda funciona nas escolas são as antigas salas de recursos destinadas a um público alvo, que são os alunos com deficiência auditiva, indo na direção contrária as determinações legais. Outro fator, que merece destaque é a falta de parceria e planejamento entre o professor especializado e o professor da classe comum para desenvolverem as atividades pedagógicas de maneira que a inclusão aconteça efetivamente. Portanto, é fundamental o engajamento desses profissionais nessa ação pedagógica, com o único objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todos.

A escola regular precisa rever a educação que oferta aos alunos, sendo eles com deficiência ou não, pois uma educação que não abarca a diversidade não compreende a magnitude do paradigma inclusivo.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Os diversos segmentos da sociedade têm contribuído para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam usufruir o direito: social, político, econômico e cultural na sociedade.

A elaboração e execução da legislação acontecem, através de fatores sociais que favorecem a sua existência, sendo por influência de um segmento social ou vários segmentos sociais. A exemplo, é possível citar a inclusão de todas as pessoas, indistintamente, na escola regular, como fator que impulsionou o Estado brasileiro tentar reparar anos de segregação, por causa das pressões sociais.

A educação inclusiva representa um modelo educacional que tem por base abranger os direitos humanos, que une e reconhece a igualdade e a diferença como valores que não se podem dissociar. “[...] Na aceitação, no manejo, na relação entre as diferenças é que se dá a almejada inclusão” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 45).

O acesso a educação de qualidade na escola pública para todas as pessoas, ainda representa um constante desafio para a sociedade, o que favorece diversas discussões e inquietações para tentar apontar caminhos que colaborem para uma melhor educação.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGALIDADE E LEGITIMIDADE

A perspectiva da educação inclusiva na contemporaneidade vem sendo bastante discutida em vários segmentos da sociedade, pois a idéia de homogeneidade é ultrapassada pela peculiaridade de cada indivíduo. Diante disto, faz-se necessário a reelaboração do fazer pedagógico e de um propósito maior que é incluir a todos no processo de aprendizagem, primando pela melhoria da qualidade e equidade na educação básica.

Na sociedade contemporânea, entre as legislações de qualquer nação, a de maior importância e de maior poder é a Constituição, em que estão expostos os

direitos essenciais de toda pessoa. A Carta Magna de um país reflete os interesses de um dado momento histórico, a partir do contexto social, cultural, econômico, político e educacional, tendo por influência o Estado, a escola, a família e outros segmentos da sociedade.

Para Ferreira e Guimarães (2003) na atualidade, os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, estão assegurados na lei, que é endereçada a qualquer indivíduo. Logo, são direitos admitidos e constituídos. Atualmente, essa parcela da população, politicamente com maior conhecimento e organização tem enfrentado lutas para que seus direitos sejam cumpridos e reconhecidos. Portanto, se há uma visão contrária sobre os direitos de matrícula e permanência na escola regular (pública ou privada), para alunos com necessidades educacionais especiais, isso fere a Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, no seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998, *apud* BRASIL, 2002, p. 128).

A Constituição Federal menciona na sua redação através do artigo 206, inciso I um princípio fundamental para o ensino, “a igualdade de condição de acesso e permanência na escola”, mediante isso, a educação produzida na escola deve estar pautada na promoção aos mais altos níveis de ensino que respeitem a singularidade de cada um.

Na década de 90, várias foram as discussões, as inquietações, as reflexões e as análises oriundas dos diversos segmentos da sociedade, acerca do respeito pelos direitos humanos. Notava-se, o quanto era imprescindível uma sociedade que respeitasse a Constituição Federal e garantisse as necessidades das crianças e dos adolescentes. Em resposta à sociedade foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, que no artigo 53, inciso V institui o direito ao infante e ao adolescente de terem acesso a escola pública e gratuita perto de sua casa. No artigo 55, determina e reforça o já estabelecido na Carta Magna, ao

responsabilizar a família pela matrícula dos filhos ou tutelado na escola regular de ensino. Ainda nesta década, outros documentos foram produzidos em nível internacional, a exemplo a Declaração Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien na Tailândia, o documento ressalta a educação como um direito essencial de homens e mulheres, de diversas idades que residem no mundo inteiro.

Neste contexto, é possível citar a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, que atribui às instituições escolares o dever de receber todas as crianças sem distinção de cor, condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas dentre outras. Essa diversidade de condições favorece o surgimento de diferentes desafios ao sistema educacional que deve criar uma pedagogia voltada para a aprendizagem do educando, capaz de garantir o desenvolvimento de habilidades e competências que garantam o seu sucesso educativo.

Com a criação da nova LDBEN 9.394/96, surgiu a preocupação de uma educação comprometida com a formação de cidadãos, favorecendo ao princípio da inclusão e reafirmando o acesso a todos a educação.

A LDBEN 9.394/96, no Título V - Da Educação Especial, expõe na redação do seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, p. 1).

Entretanto, Ferreira e Guimarães (2003) alertam que estamos envolvidos na subjetividade de sentidos atribuídos a expressão preferencialmente na escola regular, o que leva as pessoas a deduzirem que a educação escolar de crianças com necessidades educacionais especiais tem a sua melhor forma de ser, quando incluídas na escola regular, mesmo que seja em classes especiais.

É conveniente citar mais alguns dos instrumentos legais produzidos que fazem parte do contexto nacional e mundial para legitimar e contribuir com a Educação Inclusiva de alunos com deficiência auditiva, de acordo com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2009):

Leis Nacionais:

- Lei nº 10.098/94 determina princípios gerais e critérios elementares para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, como também o poder público se compromete a pôr em prática a formação de profissionais, interpretes de escrita Braile e língua de sinais;
- Lei nº 10.436/02 que estabelece o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No artigo 1, Parágrafo único, dispõe sobre a LIBRAS, como uma forma de comunicação e expressão, constituindo um sistema lingüístico, transmissor de idéias e fatos, originários de comunidades das pessoas com deficiência auditiva do Brasil. É pertinente ressaltar que no artigo 4, Parágrafo único, estabelece que não haverá a substituição da língua portuguesa escrita pela LIBRAS;

Decretos Nacionais:

- Decreto nº 186/98 determina a aprovação do texto contido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007;
- Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, que designa a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência e fortalece princípios normativos de proteção. No Capítulo I – Das Disposições Gerais, o Decreto acima mencionado, no artigo 4, inc.II estabelece critérios para indicar a deficiência auditiva, que são: “[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (MEC/SEESP, 2009 , p. 1);
- Decreto 3.076/99 que estabelece a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE);
- Decreto 3.952/01 regula sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD);
- Decreto nº 5.296/04 regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com destaque a promoção da acessibilidade. No Capítulo II – Do Atendimento Prioritário, o Decreto apresenta no artigo 4, inc.III sobre a prestação de serviço para o atendimento das pessoas com deficiência auditiva sejam oferecidos intérpretes ou indivíduos

capacitados em LIBRAS e no trato com aquelas que não sabem LIBRAS, e para pessoas surdocegas, o serviço será oferecido por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento;

Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436, que reconhece a LIBRAS. No Capítulo III – Da Formação do Professor de LIBRAS e do Instrutor de LIBRAS, artigo 7, em seu parágrafo 2º, dispõe que após um ano da publicação do Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem inserir o professor de LIBRAS em seu quadro do magistério. Ainda, no mesmo decreto, Capítulo IV – Do Uso e da Difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o Acesso das Pessoas Surdas à Educação, o artigo 14, inciso IV, salvaguarda: “[...] o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (MEC/SEESP, 2009, p. 1);

- Decreto nº 6.215/07 estabelece o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD). Nesse Decreto, o artigo 2, inciso VI, pretende que as escolas possuam salas de recursos multifuncionais. Para tanto, o Governo Federal, em regime de cooperação com os entes federados possuem a incumbência de oferecer meios que viabilizem a inclusão das pessoas com deficiência, segundo exposto no artigo supracitado.

- Decreto nº 6.094/07 dispõe a respeito do Plano de Metas Compromisso Todos pela educação, de responsabilidade da União Federal que visa à colaboração dos Municípios, Estados e Distrito Federal, como também o envolvimento da família e da comunidade para que ocorram melhorias na educação básica. Nesse Decreto acima mencionado, em seu Capítulo I – Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o artigo 2, inciso IX, estabelece assegurar o ingresso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortificando a inclusão educacional em escolas públicas;

- Decreto nº 6.253/07 assegura que a União é responsável em repassar para o governo Estadual e Municipal os recursos financeiros recebidos a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). No Capítulo III – Das

Instituições Conveniadas com o Poder Público, o artigo 14 expõe que no ano seguinte da publicação do Decreto será admitida a distribuição dos recursos do FUNDEB, mediante: “[...] as matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo” (MEC/SEESP, 2009, p. 1);

- Decreto nº 6.571/08 determina ações para ampliar o atendimento educacional especializado na rede pública do ensino regular para alunos com necessidades educacionais especiais. É oportuno salientar, do Decreto supracitado o seu artigo 7 que dispõe sobre: “As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação”. (MEC/SEESP, 2009, p. 1);

Documentos Mundiais:

- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 12/12/75 estabelece que as pessoas deficientes possuam as mesmas oportunidades civis e políticas que as pessoas sem deficiência têm por direito;
- Carta para o Terceiro Milênio, teve a aprovação em 9 de setembro de 1999, salienta como uma das metas a necessidades das nações evoluírem para protegerem os direitos das pessoas com deficiência, assegurando por sua vez a inclusão em todos os aspectos pertinentes a vida;
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão recebeu a aprovação em 05 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, tendo por ênfase a necessidade do governo em garantir e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas;

A Convenção do Direito da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, foram assinados em 30 de março de 2007, estabelecendo no artigo 2, a definição do que compreendem por comunicação:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia

acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis(MEC/SEESP, 2007, p.17);

Nos dias atuais, a perspectiva da Educação Especial é assegurar as pessoas com necessidades educacionais especiais a inclusão escolar nas classes comuns do ensino regular e a garantia da qualidade no atendimento educacional especializado, respeitando a peculiaridade de cada um. Nesse sentido, é competência da escola organizar e rever a prática pedagógica, para contemplar a diversidade presente no meio educacional.

É pertinente salientar alguns conceitos sobre educação inclusiva para que se possa entender, esse movimento mundial:

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar. (BRUNO, 2006, p.11).

Carvalho R. (2004, *apud* CAVALCANTI, 2007, p.37) esclarece que a inclusão não consiste no contrário da exclusão, visto que o contrário desta pode tornar-se uma inclusão marginalizada.

A inclusão é uma ação que envolve a complexidade inerente as distintas áreas, dentre elas: a pedagógica, a política, a social, a cultural e a econômica. Neste sentido, a Convenção do Direito da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, documentos mundiais já citados no texto, reconhecem no artigo 29: a garantia da participação na vida política e pública das pessoas com deficiência. No artigo 30: ressalta o direito civil a cultura, lazer e esporte. Ainda, no mesmo artigo acima mencionado, Inc.II: os Estados Partes tomarão providências adequadas para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possuam a chance de desenvolver a potencialidade criativa, artística e intelectual, não só em próprio benefício como também da sociedade. O artigo 30, Inc.III incumbe os Estados Partes de tomar precauções e todas as medidas, de acordo com o direito internacional, para garantir que a lei de proteção aos direitos a propriedade intelectual não represente obstáculo

excessivo ou discriminador para impedir o acesso ao meio cultural das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Coforme Ferreira e Guimarães (2003, p. 43) “[...] seja no aspecto educacional, político ou social, é preciso acreditar nas possibilidades de todas as pessoas, sem distinção.”

Bruno (2006) aponta o dia-a-dia como instrumento inicial para a educação inclusiva, tendo por cúmplice: a coletividade, a institucionalização escolar e a classe comum, onde os alunos com deficiência ou não, podem aprender e ter acesso as áreas que englobam o conhecimento constituinte das relações sociais e pessoais. Nessa linha de pensamento, a autora apresenta bases que colaboram para o bom sucesso no processo inclusivo de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, são:

- o respeito à identidade: do ser humano em todas as dimensões: emocional, ética, moral e institucional;
- a valorização da diversidade na perspectiva da convivência com as diferenças, com o inesperado, com o possível conflito social e pessoal, permitindo a inovação para resolver questões pertinentes do convívio entre todas as pessoas do ambiente escolar;
- qualquer criança pode aprender como também ser participativa na classe regular;
- a solidariedade, comportamentos de colaboração e trabalhos coletivos possibilitam mais conhecimento para todos;
- a inclusão significa mudança no fazer pedagógico: relações positivas entre educador-educando, educador-comunidade escolar, família-educador e o comprometimento de todos no processo acadêmico;
- a inclusão precisa de mecanismos e apoio e colaboração recíproca entre as instituições escolares, família, serviços especializados para a composição do projeto político pedagógico;

- o projeto político pedagógico precisa assegurar modificações pertinentes ao currículo, apoio ao atendimento educacional especializado e planejamento, respeitando as necessidades educacionais dos alunos, disponibilizando recursos e mobiliário adaptado se necessário;
- o êxito do processo de aprendizagem está vinculado ao projeto inclusivo com serviço colaborativo entre professor regular e o professor especializado na construção e reconstrução de atividades que proporcionem a apreensão do conhecimento;
- a mudança no ensino e na avaliação, ou seja, avaliação qualitativa que respeite as maneiras diferenciadas de comunicação, de construção e tempo de execução das atividades;
- a valorização das habilidades, do interesse e esforço para fazer a atividade e estimular a participação em grupo durante a atividade pedagógica;
- o desenvolvimento da capacidade autônoma e independente a partir do convívio social;
- a escola regular e a classe comum necessitam ser ambiente inclusivo por excelência, no que tange: ao acolhimento, ao reconhecimento dos pontos positivos, a identificação dos problemas e se adequar ao que é próprio de cada um;
- a gestão democrática que utiliza o recurso financeiro em benefício da escola, fazendo modificações convenientes na estrutura escolar.

A participação da família, dos alunos e da comunidade escolar é de suma importância para tornar o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. A escola regular aberta para a diversidade e comprometida com a qualidade da educação que oferta, tende a refletir sobre a prática de seus profissionais. Neste sentido, os gestores são convidados a participarem ativamente do processo inclusivo, promovendo um diálogo que envolva também o corpo docente, o coordenador, o porteiro, o zelador, os pais, os alunos com deficiência ou sem deficiência, possibilitando a participação de todos os atores que juntos constituem a face da escola regular:

Precisamos da colaboração de todos para que a aprendizagem de todos seja a mais profícua possível. É claro que devemos dedicar uma atenção especial

àqueles que são mais vulneráveis à exclusão. Entretanto, esta atenção tem que ser dada dentro de uma perspectiva inclusiva: proporcionar apoio sem segregar, não criando “guetos” nem “classes especiais”. (RODRIGUES, 2008, p.36).

A Declaração de Salamanca expõe que as escolas regulares de cunho inclusivo representam uma forma eficaz no combate a ações discriminatórias e podem ajudar na construção de uma sociedade inclusiva. A escola regular na contemporaneidade precisa contar com a participação da comunidade escolar, no intuito de analisar, criar e questionar o fazer pedagógico para propor ações que resultem em mudanças necessárias ao contexto educacional. De acordo com essa temática, Goffredo (1999 *apud* VIEIRA, 2009, p.1) defende a escola que aprende a pensar criticamente. Uma escola que não possua receio de inovar, com ousadia suficiente e capaz de questionar o que tem vigorado para responder as necessidades de inclusão. Para tanto, é necessário que se removam os obstáculos que impossibilitem ou dificultem a aprendizagem dos alunos:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar as ações de sucesso no acesso, ingresso e permanência na escola. (CARVALHO, R., 2004, p.72).

Conforme Prioste *et al.* (2006) a educação inclusiva concebida como mudança na estrutura da escola, seja ela arquitetônica, organizacional, curricular ou de atitude, por ora está passando por um processo para alcançar o amadurecimento.

Dutra (2007, *apud* PAULON, 2007, p.4) afirma que para ocorrer a efetivação da educação inclusiva é necessária uma mudança na gestão educacional e no projeto pedagógico da instituição escolar, embasado a partir da diversidade e no direito de todos os indivíduos a educação. No entanto, o termo todos contrariamente ao seu significado, excluiu do ingresso e permanência na educação por alguns anos, as pessoas com necessidades educacionais especiais (SANTOS, 2008).

Ferreira e Guimarães (2003) compreendem que pensar e executar a educação com qualidade para todos é algo recente. A ampliação da educação regular para um

número cada vez maior de crianças, ainda é um desafio para a sociedade. No momento, que a escola regular deixar de excluir indivíduos, ela será compreendida como espaço que respeita a diversidade, promove a solidariedade e a cooperação.

A exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais do contexto da escola regular pode ser evidenciada, a partir da relação de reprodução da sociedade em que estava imersa algumas instituições educacionais. A convenção de Guatemala em de 8 de outubro de 2001 , demonstra o que poder ser considerado discriminação, para efeito do acordo firmado entre os Estados Partes, no artigo 1:

o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (DECRETO nº 3.956, 2001, p.3).

Foucault (1987, *apud* PAULON, 2007, p.23) argumenta como as instituições escolares, incumbidas para organizar padrões de relações sociais, repetem, de maneira eficiente, a lógica de funcionamento da sociedade. Trata-se de um ambiente legítimo social onde se constrói e reconstrói as relações de poder como também de saber.

No discurso proferido por Ferreira e Guimarães, (2003), nota-se que a educação pode desempenhar funções diferentes, dentre elas, favorecer a reflexão crítica do modelo social ou estar a serviço do modelo social, favorecendo-o acriticamente. No entanto, para renovar e inovar a educação é necessário que aconteçam mudanças na instituição escolar. Arroyo salienta que:

Inovar é mudar a análise que tem sido constante em nossa tradição para irmos ao cerne, à complexidade de toda ação formadora, socializadora e cultural, na qual a educação escolar se situa, na qual os mestres reinventam seu ofício, a escola e o currículo. (1999, *apud* FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.42)

A escola inclusiva é concebida por Carneiro (2007), como aquela que promove ensino regular aberto à matrícula dos vários alunos sem distinção. Logo, este conceito

representa a fundamentação de compreensão de escola que, além de conter o conhecimento universal, também precisa objetivar meios de aprendizagem conforme a singularidade dos sujeitos.

No entanto, é possível notar no discurso das autoras, abaixo citadas, uma visão ainda mais aguçada a respeito da educação inclusiva Glat e Blanco (2007, *apud* LEANDRO, 2009, p.6) defendem o discurso do que representa a educação inclusiva quando salientam que apenas a inscrição em uma escola e o comparecimento do aluno com deficiência não asseguram o sucesso acadêmico.

Como diz Pimentel (2006, *apud* MENDONÇA e ARAÚJO, 2009, p.2) a escola inclusiva tem o sentido de admitir totalmente todos os indivíduos da comunidade em suas classes, possibilitando formas de manter a maioria dos indivíduos nas turmas com o apoio e modificações necessárias para afastar a possibilidade do fracasso.

Oliveira (2007, *apud* LEANDRO, 2009, p.6) amplia a discussão envolta da política educacional inclusiva ao compreender que a inclusão escolar só é possível através de modificações estruturais na escola para assegurar os alunos deficientes a mesma oportunidade dos alunos sem deficiência.

Já Barbosa (2008) remete a educação inclusiva como um processo que proporciona o desenvolvimento da instituição escolar, estando submetido a um movimento interno e de constante evolução, que possibilita construir, desconstruir e reconstruir, elementos particulares no caminhar dos seres humanos e das instituições.

Ainda, outro conceito de inclusão escolar, pode ser identificado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica:

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra resistências. [...]. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo, para o qual os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, toda a educação básica. (BRASIL, 2001, p.26-27).

Para Lopes (2009) o processo de inclusão que está em vigor no Brasil consta de leis que estabelecem garantias para ocorrer o direito efetivo a educação, porém carece da estrutura que possibilite a sua retirada do papel e as coloquem nas ações escolares.

As políticas públicas que estão atualmente vigentes nos documentos oficiais legitimam uma educação inclusiva que compreende o direito subjetivo das crianças, jovens e adultos de serem acolhidos na educação escolar. Entretanto, Prioste *et al.* (2006) argumentam não ser suficiente defender a educação inclusiva como uma obrigação para a comunidade da instituição escolar. É insuficiente que as leis sejam publicadas para serem executadas e os indivíduos que podem efetivá-las não estejam dispostos a solucionar os possíveis impasses encontrados durante o cotidiano.

A Educação Especial deve ser compreendida como meio que viabiliza não só o conhecimento, mas a inserção da pessoa que tenha qualquer tipo de deficiência ao universo da cultura, da política, da educação, do lazer, da humanização, do respeito e da socialização para ajudar na formação integral do sujeito:

Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999, *apud* BRASIL, 1999, p.1).

Conforme, Prioste *et al.* (2006) discorrem sobre a lei como instrumento que colaborou para o primeiro passo a ser realizado na educação inclusiva, no entanto existe muita coisa ainda para realizar e assegurar a efetivação da lei no ingresso da criança com deficiência na escola, embora tenha aumentado significativamente o acesso das pessoas com deficiências nas escolas, o que demonstra progresso.

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003) a escola regular exerce influência para que a nação possua determinada lei, já que tanto os que legislam como os eleitores a frequentaram. Por outro lado, a escola, sob o ângulo da prática pedagógica, sofre as consequências dessa mesma lei. Ela pode servir como uma

meio viável para o Estado fiscalizar e intervir nas tendências atuais da sociedade, a partir de suas conveniências.

Baroni (2007) aponta as políticas públicas inclusivas como um caminho que vem se efetivando e evoluindo, porém, o interesse dos órgãos de responsabilidade governamental e também dos não – governamentais necessitam permanecer, acelerando para garantir conquistas, ainda não efetivadas.

A realização plena de uma educação inclusiva é uma tarefa difícil e possível de ser realizada. As políticas públicas representam ganhos para toda a sociedade, pois elas nascem e nasceram a partir da inquietação dos diversos segmentos que compõem a conjuntura do país brasileiro e do mundo. Nesta perspectiva, salienta Paulon (2007) a execução de política pública é difícil, mas é de responsabilidade do Estado projetar e organizar meios que possibilitem constar nas leis um propósito universal, permitindo a todas as pessoas uma política abrangente como lhes são de direito.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A educação para os alunos com deficiência auditiva é constituída de transformações no decorrer da história, podendo ser percebida e influenciada através do ponto de vista dos segmentos da sociedade. A surdez é compreendida de diferentes maneiras, a partir da prática social, que pode limitar ou ampliar o direito do aluno com deficiência auditiva de exercer a sua cidadania.

A história das pessoas com deficiência é marcada por fases que representam a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que a instituição escolar possui uma trajetória histórica fundada em documentos que, na sua maioria, está escrita a partir dos interesses do Estado. O autor Durkheim (1978, *apud* FERREIRA e GUIMARÃES, *op.cit.*) ressalta a instituição escolar como uma teoria tradicional, a serviço do Estado. As idéias difundidas na escola podem ser modificadas ou remodeladas se pesquisadores utilizarem os

resultados dos estudos, por eles abordados, para confrontar as concepções de educação e aquisição do conhecimento.

No período da Antiguidade a exclusão prevaleceu, pois a pessoa com deficiência auditiva era considerada um ser anormal, pois ela era imaginada como um ser que não pertencia a espécie humana. A pessoa com necessidade educacional especial a partir do olhar da sociedade era vista como divindade ou como um fardo que precisava ser eliminado. Nesse sentido, a realidade que foi vivenciada por muitas pessoas com necessidades educacionais especiais na história da humanidade, fez com que o autor Galvão Filho (2009) fizesse o seguinte comentário a respeito da Visão Depreciativa e a Visão Mítica. A sociedade Chinesa agia de acordo com a Visão Depreciativa onde a prática de assassinar as crianças com necessidades educacionais especiais era muito comum, pois pessoa com deficiência era olhada por essa sociedade como um ser deformado, devido a isso o Estado apoiava a matança ou abandono da pessoa com qualquer tipo de deficiência. Já a Visão Mítica perdurou na África e atribuía as pessoas com necessidades especiais o papel de seres poderosos e sobrenaturais (GARCIA, 2007, *apud* GALVÃO FILHO, *op.cit.*).

Na Idade Média foram criados espaços institucionalizados que segregavam as pessoas com deficiência, servindo como ambientes específicos para receber todos os que eram considerados dependentes de cuidados sejam por causa da pobreza, da doença ou da deficiência.

Confinadas nesses ambientes, pensando estarem resguardadas da sociedade, as pessoas com deficiência estavam sujeitas a conviver em “guetos” ao longo da sua existência. Pode-se afirmar que a pessoa morria para a convivência com a sua família e com a sociedade. Os asilos foram modificados em hospitais, e abrigou várias pessoas pobres que careciam ser hospitalizadas (GALVÃO FILHO, 2009).

Na Idade Moderna, a Europa estava envolvida com o renascimento. O pensamento que prevalecia nesse período era filosofia humanística, por sua vez valorizava o ser humano e levava em consideração a razão, pois não bastavam às idéias provindas da religião para explicar tudo. Os primeiros estudos sobre as pessoas

com deficiência auditiva foram dados sobre a ótica patológica, nascida na filosofia humanística.

O século XVI trouxe os primeiros registros a respeito de algumas pessoas da nobreza, com deficiência auditiva, que começaram a falar e a ler, no intuito de serem admitidas como cidadãos, com direitos de herdarem os bens de família.

A prática educacional adotada pelo monge beneditino e professor Pedro Ponce de Leon, para ensinar as pessoas com deficiência auditiva a falar, atraía as famílias abastadas que possuíam parente com surdez, pois era de interesse da família que o seu filho primogênito pudesse herdar a herança. Os professores Braid-Woods, Ammau, Deschamps e Leon foram professores ouvintes e utilizavam o alfabeto manual e o uso de sinais para que os alunos com deficiência auditiva aprendessem a falar.

A instituição escolar exclui a maioria dos alunos, usando o pretexto de que estes não possuem as habilidades para desfrutarem do processo educacional porque mostram dificuldades, sejam elas: familiar, econômica, cultural e social (BUENO, 2003).

De acordo com Soares (1999, *apud* Carvalho, 2009, p.16), durante o século XVI, o primeiro a tentar romper com a idéia que as pessoas com deficiência auditiva não possuíam a capacidade de aprender foi o médico italiano Girolamo Cardano, ele afirmou publicamente a capacidade de raciocínio da pessoa com deficiência auditiva, compreendendo que a escrita poderia representar a fala ou as idéias oriundas do pensamento, dessa forma, a surdez não era um impedimento para adquirir o conhecimento. Logo, o autor após o término da sua pesquisa, evidenciou que a surdez não acarretava dano para o desenvolvimento da inteligência e que era possível a educação ser realizada por meio da leitura e escrita.

A escrita na educação dos alunos com deficiência auditiva, nos séculos XVI e XVII teve o papel de substituir a fala. Nesse sentido, tornou-se prioridade a linguagem escrita em detrimento da linguagem oral, porém não se julgava importante para o aluno com deficiência auditiva adquirir esse tipo de conhecimento, mas, sim, por ser meio favorável para participação social (SOARES, 1999).

No ano de 1620, foi divulgado no continente europeu o estudo de Juan Pablo Bonet que abordava a instrução oral e no mesmo ano foi exposto o método para o ensino da linguagem falada e da mímica cujo autor foi J. K. Amman.

Em 1760 devido a fortes pressões sociais ocorreu a criação da primeira instituição escolar pública, destinada para alunos com deficiência auditiva, em Paris. Devido a isso, houve um impulso na ampliação da oferta educacional na Europa para alunos com deficiência auditiva.

O abade L'Épée foi a pessoa que colaborou para a criação da primeira instituição escolar para alunos com deficiência auditiva e também criou uma linguagem mímica universal que possibilitava realizar uma instrução que não fosse demorada, possibilitando a sociedade utilizar a pessoa com deficiência auditiva para a realização de serviços manuais.

Conforme Rocha (1997, *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 27) durante o século XVIII, aconteceram as primeiras discussões públicas, referente as metodologias a serem empregadas na educação do aluno com deficiência auditiva, travada pelo abade francês Charles Michel, mais conhecido como L'Abbé de L'Épée, escritor do livro Método de Sinais ou Mímico, e o pastor alemão Samuel Heinicke, forte defensor do método oral.

No ano de 1880, em Milão, aconteceu o Congresso Internacional de Surdo-mudez, reunindo cerca de cento e oitenta e duas pessoas, sendo que a maioria eram pessoas ouvintes, com o intuito de analisar aspectos relacionados à educação dos alunos com surdez. A partir das análises realizadas durante o Congresso Internacional de Surdo-mudez ficou determinado o método oral como a forma adequada para ensinar aos alunos com deficiência auditiva nas instituições escolares. A língua de sinais foi proibida de ser usada, como método para ensinar as pessoas com deficiência auditiva. Para Silva (2006, *apud* CARVALHO, 2009, p.18) a perspectiva educacional adotada no período acima citado obrigava os alunos com deficiência auditiva a imitar a maneira de comunicar-se dos ouvintes, o que representava perda para a própria cultura e a identidade surda.

Vygotsky (1997, *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 42) expõe uma severa análise a respeito dos métodos orais, compreendendo-os como exaustivos e mecânicos para desenvolver a fala da pessoa com deficiência auditiva. O autor indica nessa metodologia, a sobreposição da fala em detrimento dos aspectos relacionados a educação. A pessoa com deficiência auditiva é ensinada a proferir palavras, porém nesse tipo de ensinamento a fala não tem a conseqüência de representar o pensamento.

O francês Ernest Huet, professor com deficiência auditiva, foi o pioneiro na criação da instituição escolar especial denominada Imperial Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro em 1857, mas é cabível salientar que ocorreu uma mudança na nomenclatura da escola especial para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O professor francês contou com o apoio de Dom Pedro II para fundar a instituição escolar especial para alunos com deficiência auditiva no Brasil. Conforme Rocha (1997, *apud* CARVALHO, S., 2009.) aconteceu no INES durante a sua história várias maneiras de ensinar, assim como ocorreram alterações no nome da instituição que demonstram uma dinâmica proveniente de conceitos que embasam as práticas por ela disseminadas no decorrer dos anos.

A primeira turma de alunos do INES era constituída por sete alunos. O currículo era composto das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. De acordo com Rocha (1997, *apud* OLIVEIRA, T., 2003, p.31) para cursar a disciplina de Leitura sobre os Lábios só poderiam os alunos que tivessem maior resíduo auditivo, pois os professores pensavam que esse fator determinava o desenvolvimento da linguagem oral.

No ano de 1873, aconteceu a criação do cargo de professor repetidor e a incorporação no currículo da disciplina responsável para o ensino profissional. Neste período, no INES existia um novo gestor que era Dr. Tobias Leite e o antigo gestor Huet foi afastado da função por causa dos problemas relacionados a administração e gestão.

Rocha (1997) aponta algumas funções do professor repetidor que consistia em: assistir, repetir e corrigir as atividades da aula, conduzir os alunos ao recreio e depois a sala de aula, substituir quando fosse necessário outros professores, dormir na instituição para acompanhar os alunos internos e desenvolver a fala dos alunos, caso o professor repetidor fosse responsável pela disciplina de Linguagem Articulada. A seleção para ocupar o cargo de professor para determinada disciplina era realizada no INES.

O Dr. Tobias Leite defendia a oralização dos alunos com deficiência auditiva, usando o argumento que era importante oportunizar a instrução para torná-los no âmbito econômico seres produtivos e também viáveis socialmente. O Congresso de Instrução, sediado no Rio de Janeiro, em 1883, foi o evento que favoreceu a divulgação das críticas tecidas por Leite ao INES, especificamente sobre o currículo vigente que assegurava a escrita como forma que englobava toda a linguagem capaz de exercer a comunicação.

Oliveira (2003) aponta no discurso de Leite, no evento acima citado, que o diretor do INES é favorável ao ensino destinado aos alunos com deficiência auditiva, porém deveria o ensino ser realizado apenas na etapa que corresponde ao ensino fundamental. A criação de outros institutos semelhante ao INES também foi apresentado por Leite como possibilidade para outros municípios, mas o Estado deveria auxiliar nos recursos financeiros necessários para a manutenção das atividades do instituto em cada região.

Em 1913, o INES possuía como professor regente de Linguagem Articulada, Manoel Dantas Sobrinho, que propôs um novo currículo que continha as disciplinas pedagógicas: Gramática Imitativa e Progressiva, Educação do Tato, Leitura Sintética dos Lábios, Preparo dos Órgãos Respiratórios, Desmutização e Preparo dos Órgãos de Articulação da Palavra. As disciplinas demonstram que a oralidade era responsável em direcionar o ensino ministrado no INES.

Como ressalta Rocha (1997, *apud* CARVALHO, 2009, p.20) as modificações das disciplinas no currículo e a abertura e fechamento de vagas para professores em específicas áreas, a retirada e o retorno da oralização e as várias metodologias de

ensino aplicadas no instituto remetem as imprecisões que fizeram parte da trajetória histórica da surdez no Brasil.

O Instituto Santa Terezinha foi inaugurado, na cidade de Campinas (SP) no ano de 1929, e possuía uma característica diferenciada do INES, pois aceitava as meninas com deficiência auditiva para estudarem e não impedia a utilização da língua de sinais desde que não usassem durante as aulas. O Instituto possibilitava aos alunos acompanhamento com médico, fonoaudiólogo e com psicólogo.

O INES somente na década de trinta passou a admitir meninas com deficiência auditiva no instituto. O diretor Leite reconhecia a importância de instruir as meninas, mas achava que elas não constituam para seus familiares danos sem o acesso a instrução, porém afirmava que o contrário poderia causar a família se o menino com deficiência auditiva não desfrutasse da instrução proposta pelo instituto.

O primeiro curso Normal de Formação para Professores para alunos com deficiência auditiva e o curso de Especialização para professores foi iniciado no Brasil, através do INES apenas durante gestão de Ana Rimoli de Faria Dória, na década de 50.

O currículo do curso para a formação do professor era composto das seguintes disciplinas:

A Arte e o Surdo, Educação Comparada, Física do som Higiene Geral, História da Educação do Surdo, Inglês, Música e Canto Orfeônico, Sociologia e Serviço Social, Didática Especial, Noções de Psicologia, Psicologia aplicada a criança Surda, Psicologia da Linguagem, Psicometria, Noções Fundamentais de Audiologia (fisiologia da audição e fala), Patologia da Audição e da Fala, Anatomia da Audição e da Fala, Audiologia, Noções de Audiometria, Acústica Aplicada, Fonometria, Aparelhagem para o Treinamento da Audição e da fala, Prótese da Audição, Português, (complementação dos estudos relacionados com a educação dos surdos – sintaxe, fonética aplicada, emissão, imitação de voz, articulação, dicção, fonemografia, didática do ritmo e terapia da linguagem, jogos e recreação, atividades artísticas, parte técnica e parte prática) e Prática de Ensino (OLIVEIRA, 2003, p. 35-36).

A aprovação no curso garantia ao professor lecionar em turmas para a educação do aluno com deficiência auditiva, dando a ele o título de especialista na área da educação especial para atuar com alunos com deficiência auditiva.

Em 1959, na Bahia ocorreu o início da educação formal para as pessoas com deficiência auditiva. A Fundação Classes para a Educação de Surdos Wilson Lins tinha por gestor Wilson Lins que também era o secretário de educação do estado da Bahia. O modelo oralista era utilizado nas turmas, seguindo o direcionamento do INES e a própria formação dos professores. Em 1972 a Fundação Classes para a Educação de Surdos Wilson Lins passou a ser a Escola Wilson Lins a partir publicação no Diário Oficial e a determinação do Decreto nº 9.301/72 (OLIVEIRA, *op.cit.*).

O século XX foi marcado por campanhas que visavam prevenir e identificar a surdez. Muitas pessoas com deficiência auditiva passaram por avaliação e eram conduzidas a turmas especiais em instituições públicas. Nesse período surgiram instituições de reabilitação particulares, o que reforçava a visão médico-curativa nos cuidados atribuídos para estes alunos. A preocupação em retirar a pessoa com deficiência auditiva do papel de anônima e colocá-la para o convívio social, trouxe mudanças favoráveis para a sociedade respeitar e reconhecer os direitos dos alunos com deficiência, que mereciam uma atenção das instituições escolares (CARVALHO, 2009).

No século XX, inicia-se a estruturação do paradigma da inclusão no Brasil, enfatizando a importância de meios que permitam acolher e ajudar na participação da sociedade as pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo cada pessoa respeitada a partir da sua identidade no meio ao qual faça parte. É um novo paradigma a respeito da sociedade, que contém uma visão que coloca em condições de igualdade de oportunidades as pessoas (GALVÃO FILHO, 2009).

A educação inclusiva é consequência de ações sociais e políticas construídas a partir da necessidade de mudanças na forma de conceber as pessoas com necessidades educacionais especiais nos mais diversos contextos, sejam: econômico, social, político, educacional e cultural.

A valorização e o reconhecimento do potencial de cada pessoa como um ser capaz de: refletir, questionar, emitir opinião e construir conhecimento, está visível no conceito exposto sobre inclusão:

É necessário pensar a 'inclusão' como um conceito mais abrangente, que implique que o incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, é parte integrante da dinâmica social em todas as suas instancias (BONILLA, 2005, *apud* GALVÃO FILHO, *op.cit.*).

Incluir satisfatoriamente os alunos com necessidades educacionais especiais na instituição escolar, na contemporaneidade ainda constitui desafios que precisam ser superados, mas bons resultados podem ser alcançados na instituição escolar se todos estiverem dispostos a realizar a inclusão. Como diz Mantoan (2007, *apud* GALVÃO FILHO, *op.cit.*) a inclusão representa se bem realizada melhoras na instituição escolar, pois alunos com ou sem deficiência poderão usufruir de práticas capazes de englobar as diferenças.

O respeito às diferenças culturais que emanam de uma mesma cultura precisam ser levadas em consideração entre as pessoas que fazem parte da instituição escolar e ajudam a compor a face ou o cotidiano das mais diversas instituições escolares. Nesse sentido, o fazer pedagógico e as decisões coletivas devem apontar o envolvimento de cada pessoa para alcançar objetivos que favoreçam as diferenças culturais;

A multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num espaço de diferentes culturas, não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito à diferença (FREIRE, 1992, *apud* FONTE e ARAÚJO, 2009, p. 4-5).

É cabível destacar a afirmativa: “reformular o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento” (MORIN, 2001 *apud* FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 124). A contemporaneidade na concepção inclusiva requer mudanças na forma de pensar a educação para todos, pois é importante a instituição escolar contribuir para reforçar: a criticidade, a criatividade e o respeito às diferenças (GALVÃO FILHO, 2009).

Conforme a abordagem de Silva (2001, *apud* PASSOS, 2005, p.28) um dos elementos fundamentais que ajuda no desenvolvimento humano a nível social consiste na tolerância e no respeito à heterogeneidade das pessoas, que passando

para a sala de aula, são as aquisições ou trocas interpessoais que irão ajudar ao aluno com deficiência auditiva enquanto cidadão a desenvolver mais relações sociais.

Ainda, na década de 90, Sacks (1998, *apud* CARVALHO, S., 2009, p.22) alerta a importância do reconhecimento da Língua de Sinais, em 1965, por William Stokoe, pesquisador linguista que se aprofundou no estudo da Língua de Sinais, fator que foi importante para a trajetória histórica da pessoa com deficiência auditiva no Brasil e em outros países. Antes disso, as Línguas de Sinais e a LIBRAS não eram reconhecidas oficialmente como sistema lingüístico, desde então as Línguas de Sinais passaram a serem vistas como uma verdadeira língua que engloba os critérios que a tornam legítima.

Conforme as determinações atuais para a educação do aluno com deficiência auditiva no Brasil, o MEC (2006) expõe que a proposta do bilinguismo é adequada para o ensino nas escolas. O bilingüismo consiste em “[...] contemplar a língua de sinais como primeira língua e a língua da comunidade ouvinte como segunda língua”(OLIVEIRA, 2003).

Silva (2001, *apud* PASSOS, 2005, p.30) considera a instituição escolar, enquanto espaço formal de ensino e aprendizagem, que necessita levar em consideração o desenvolvimento dos alunos com deficiência auditiva, como um processo social, bem como suas práticas de linguagem, adquiridas com a significação constituída através da relação cultural, na convivência com o outro.

A história que permeou a educação da pessoa com deficiência auditiva demonstrava uma forte tendência em torná-los instruídos na linguagem oral, mas deixava de lado a importância da aquisição do conhecimento. O aluno com deficiência auditiva não era respeitado na sua singularidade, pois acreditavam que era importante fazê-los ficarem “iguais” aos demais sem respeitar a diversidade própria da pessoa humana.

Os alunos com deficiência auditiva possuem as mesmas capacidades de desenvolvimento que o aluno ouvinte, necessitando apenas que as suas necessidades especiais sejam atendidas, uma vez que é peculiar a todas as pessoas a linguagem (BRASIL, 2006).

2.2.1 Concepções da deficiência auditiva

Ao pesquisar sobre a história da educação dos alunos com deficiência auditiva, são encontradas variadas maneiras de concebê-la, dentre elas são: a concepção clínico- terapêutica e a concepção pedagógica e social. As diferentes concepções resultam da maneira de como é pensada e narrada a surdez, sendo elas diversas na forma de refletir e conceber a educação para os alunos com deficiência auditiva, faz-se necessário destacar características das concepções, acima citadas (MEC, 2006).

A deficiência auditiva na concepção clínico - terapêutica:

- A deficiência auditiva consiste na redução da capacidade de perceber normalmente os sons, ocasionando na pessoa algumas consequências no seu desenvolvimento, especificamente ao que se refere à linguagem;
- A pessoa é considerada com deficiência auditiva se a sua audição não funciona ou funciona parcialmente com ou sem o auxílio de prótese auditiva. A deficiência auditiva é concebida como: normal, perda leve, moderada, severa e profunda. A surdez severa e profunda impossibilita que o aluno obtenha a linguagem oral;
- A dificuldade no desenvolvimento da linguagem oral pode vir a ocasionar nos alunos com deficiência auditiva algum atraso intelectual, dificuldade de abstração, raciocínio lógico e outros;
- A falta de capacidade de se comunicar, da mesma maneira que as outras pessoas acaba influenciando na sua personalidade, ocasionando tendências de introspecção, falta de maturidade emocional o que prejudica a pessoa com deficiência auditiva no seu desenvolvimento global;
- É recomendável que o aluno com deficiência auditiva seja conduzido o quanto antes a uma instituição escolar especializada, para receber a estimulação auditiva e oral, obtendo um desenvolvimento que se aproxime do padrão de normalidade;
- A utilização da linguagem oral permitirá a participação na sociedade, ainda mais que essa é a maneira de comunicação entre as demais pessoas;

- O processo ensino-aprendizagem está dependente do aprendizado da linguagem oral.

Após a exposição de algumas características da concepção clínico- terapêutica, nota-se que ainda existe a predominância do modelo educacional que busca curar ou reabilitar a pessoa com deficiência auditiva, obrigando a falar, ainda que tal processo acarretasse em negligenciar a carga horária prevista para desenvolver o currículo. Imaginava-se, que a alfabetização da pessoa com deficiência auditiva se aproximaria da alfabetização das demais pessoas por meio da oralização, fator que provocaria ou ocasionaria uma leitura e escrita semelhante das pessoas sem necessidades educacionais especiais (MEC, *op.cit*).

Para Bueno (1982, *apud* PASSOS, 2005, p.25) ensinar a leitura e a escrita para alunos com deficiência auditiva sempre esbarrou em dificuldades relacionadas a comunicação. A escrita foi ensinada aos alunos ouvintes simultaneamente com a linguagem oral. Sendo assim, esta foi uma prática adotada pelos professores de alunos com deficiência auditiva.

Por mais de um século, a concepção clínico- terapêutica, perdurou como uma prática hegemônica, conduzindo a seguintes resultados: uma pequena parte das pessoas com deficiência auditiva conseguiu desenvolver a comunicação sistematizada, seja oral, escrita ou sinalizada, porém a maioria esteve excluída do processo educacional ou manteve-se em escolas ou classes especiais. Devido a isso, causou o aparecimento de pessoas que não tiveram êxito no processo do domínio da língua oral e no processo acadêmico e social (MEC, 2006).

O principal engano da concepção acima mencionada foi não considerar os resultados negativos obtidos que indicavam a possibilidade de desenvolver a linguagem oral, em algumas situações (MEC, *op.cit*):

- Ao iniciar a educação infantil e antes de completar os cinco anos;
- A família envolvida no processo educacional;
- Os profissionais da educação e saúde qualificados e possuam atuação contínua com o aluno;

- A manutenção da prótese, para pessoa que é parcialmente surda.

No entanto, vários são os brasileiros com deficiência auditiva, tais situações não se apresentam. O que demonstra que esse processo não está relacionado com a deficiência auditiva, mas está fortemente condicionada as falhas existentes no sistema público de educação e saúde que precisam ainda disponibilizar para uma minoria que carece de ações promovidas para serem efetivadas e usufruídas.

Agora é possível verificar, a deficiência auditiva na concepção pedagógica e social:

- A surdez possibilita a pessoa com deficiência auditiva a construção da sua subjetividade através de experiências cognitiva- linguística diversas, mediadas por comunicação simbólica, que encontra na LIBRAS, seu mais importante meio de concretização;
- A surdez representa uma realidade que não é homogênea, por sua vez ela é composta por uma face heterogênea e cada pessoa com deficiência auditiva é percebida como única, pois a identidade se constrói a partir das experiências socioculturais vivenciadas por cada indivíduo;
- A pessoa com deficiência auditiva possui o direito a uma educação bilíngue, que tenha por prioridade a LIBRAS como sua língua natural como também primeira língua, bem como aprender a Língua Portuguesa, sendo essa a segunda língua;
- A realização de uma educação bilíngue que priorize a qualidade é essencial na prática da cidadania, a partir da qual o acesso aos conteúdos do currículo não estarão dependentes da dominação da oralidade por parte da pessoa com deficiência auditiva;
- A viabilização da língua portuguesa é necessária para que ocorra um diálogo capaz de tornar os componentes curriculares acessíveis para construção do conhecimento;
- É fundamental a presença de professores com deficiência auditiva no processo educacional, exercendo o papel de referência lingüístico - cultural e que desempenhe função significativa no contexto educacional.

A deficiência auditiva é concebida pela concepção pedagógica e social como aquela que não impõe limitação para o aluno que aprende, mas enxerga a possibilidade de construir conhecimento de maneira diferenciada. “[...] terceiro milênio as propostas educacionais estão voltadas ao reconhecimento político das diferenças relativas aos surdos e levem-nas em conta no momento de organizar a prática pedagógica” (MEC, *op.cit.*).

Dessa maneira, admite-se que a deficiência auditiva seja uma limitação e não uma paralisação ou incapacidade da pessoa com deficiência auditiva, pois se observa a potencialidade da pessoa, que pode ser visualizada nas construções artísticas, linguísticas e culturais que aprende a partir da visualização mais do que por meio da percepção acústica. A autora desta pesquisa compartilha das idéias contidas na percepção pedagógica e social para a educação dos alunos com deficiência auditiva, pois acredita que essa percepção seja viável para uma educação que respeite as diferenças linguística e cultural.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A inclusão de alguns alunos com deficiência auditiva na escola regular para ocorrer com qualidade requer que aconteça um atendimento educacional especializado e, para isso, é indispensável a presença do professor de apoio, profissional esse que terá a função de ajudar na suplementação e complementação dos estudos dos alunos e cooperar com o professor da classe regular para melhor desenvolver estratégias de ensino como também auxiliar nas adaptações que forem necessárias para a execução do currículo.

É oportuno salientar que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido por alguns profissionais e nos ambientes, descritos abaixo (MEC, 2006):

- professor de apoio: profissional especializado que faz atendimento integral as classes regulares em que constam matriculados alunos com deficiência auditiva. Pode prestar atendimento na sala de recursos multifuncionais, dispondo em seu cronograma uma carga horária para este atendimento;
- professor itinerante: profissional especializado que desempenha a função de orientar as adequações no currículo para melhor atender as especificidades dos alunos com deficiência auditiva, prestando apoio a várias escolas;
- professores intérpretes: profissional bilíngue (língua de sinais e língua portuguesa) que faz a interpretação/tradução das disciplinas curriculares e atividades que estejam envolvidas no cotidiano da escola regular;
- sala de recursos multifuncionais: classe que contém o funcionamento em horário oposto ao da classe regular, organizada com recursos e materiais específicos para que ocorra a complementação dos estudos dos alunos com deficiência auditiva, contando com a presença de professor bilíngue e especializado;
- equipes multidisciplinares: composta por: psicólogos pedagogos, fonoaudiólogos, orientadores educacionais, e outros. A função desses profissionais consiste em realizar o atendimento complementar ao atendimento que é realizado educacionalmente, podendo ser ofertado por escola regular de caráter pública ou privada ou em escolas especiais.

- escolas especiais: oferecem serviços especializados de caráter terapêutico e assistencial, em horário oposto ao ensino ministrado no ensino regular.

A explanação dos tipos de atendimento educacional especializado se fez necessária para apontar, dentre eles a: sala de recursos multifuncionais e a função do professor especializado na sala de recursos multifuncionais. Dessa forma, a autora demonstra ao leitor sobre a existência das várias vertentes do atendimento educacional especializado, mas irá deter-se, brevemente, apenas nas duas vertentes supracitadas do atendimento educacional especializado.

3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A educação inclusiva através de várias discussões tenta chamar a atenção do Estado, família e escola para a responsabilidade de contribuírem e assegurarem a aprendizagem para crianças, jovens e adultos, com deficiências, particularmente, com surdez. Portanto, no contexto educacional da contemporaneidade a família é responsável em contribuir para participação de seus filhos na instituição escolar. Ao estado compete a obrigação de formular e executar leis como também criar espaços de aprendizagens que favoreçam na construção do conhecimento do indivíduo dentro do âmbito das instituições públicas.

Segundo Galvão Filho (2009) as salas de recursos multifuncionais representa uma alternativa evidente na legislação que abordam meios necessários para que ocorra um suporte necessário para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. A sala de recursos multifuncionais teve a nomenclatura conhecida, a partir de 2007, em documento oficial, abaixo exposto:

A respeito do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, foi disponibilizado no sítio do MEC o Edital nº 01 de 26 de abril de 2007, cujo objetivo geral é “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta de atendimento educacional especializado, por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular” (GARCIA, 2008, *apud* GALVÃO FILHO, *op. cit.*).

O processo ensino e aprendizagem é extremamente complexo, uma vez que é importante ter profissionais qualificados para exercer a função, assim como possuir espaço favorável para a aprendizagem. As pessoas com necessidades educacionais especiais necessitam de ajuda especializada, pois a inexistência dela compromete o conhecimento a ser construído no ambiente escolar. Neste sentido, foi elaborado o Decreto nº 6.571, em 17 de setembro de 2008, no artigo 3, inciso I que estabelece a formação de salas de recursos multifuncionais, em seguida no inciso II do artigo citado acima menciona a contínua formação para educadores no que se refere ao atendimento educacional especializado.

Gelinas (1981 *apud* DETRAUX, 1999, p.219) afirma que o termo especializado ampara a responsabilidade de intensificar, ajudar, assistir e reabilitar através de terapias e técnicas educacionais especializadas. Este discurso fundamenta-se em uma idéia segregária que deturpa as necessidades do indivíduo com deficiência, com a sua “doença”. No entanto, existe outra afirmativa que difere do conceito apresentado para especializado que é exposto por Detraux (1999) indica o alicerce para a emancipação e a atitudes não segregativas. A necessidade é vista como não sendo própria de um sujeito, porém faz parte de uma co-responsabilidade existente entre o ambiente que corresponde ao lado humano e material. O espaço contém restrições, exigências e um sujeito com deficiência que possui seus próprios limites.

A sala de recursos multifuncionais deve ser o lugar destinado a atender, educacionalmente, com qualidade, as especificidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais, relacionada a aquisição e produção do conhecimento, proporcionados pela criação de métodos que favoreçam a aprendizagem, por meio de mudanças pedagógicas favoráveis ao envolvimento no cotidiano da escola:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (ALVES, *et al.*, 2006, p.13).

Carvalho (2004) salienta que o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, nas classes comuns ou em salas especiais tem funcionado como locais do fracasso escolar ou espaços segregadores.

Conforme Silva (2002, apud OLIVEIRA, 2004, p. 61) o conceito produzido para sala de recursos multifuncionais no ambiente da escola regular produziu a representação de uma sala de aula como lugar secundário e diferenciado. Enquanto, deveria haver uma articulação entre a classe comum e a sala de recursos multifuncionais essa parceria atenderia ao novo paradigma da inclusão. Sendo assim, seria possível atender as necessidades educacionais especiais dos alunos e com isso garantir uma educação de qualidade.

Para que a aprendizagem na sala de recursos multifuncionais possa atender as exigências impostas pelo Decreto nº 6.571, no artigo 3, parágrafo 1º é preciso que o ambiente possua recursos didáticos e pedagógicos a fim de atender a especificidade educacional de cada sujeito. Logo, após no parágrafo 2º assegura:

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo. (BRASIL, 2008, p.1).

Para colocar em prática as exigências do Decreto acima mencionado, o MEC em 2008, criou o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais cujo objetivo consiste em fornecer aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado.

As salas de recursos multifuncionais precisam conter alguns equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos descritos a seguir, conforme as indicações do MEC (2009): microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD, monitor de 32” LCD, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, bandinha rítmica, dominó, software para

comunicação alternativa, Dominó de animais em língua de sinais, memória de antônimos em língua de sinais, tapete quebra-cabeça, globo terrestre adaptado, soroban, calculadora sonora, cadeiras para computador, mesa para computador, cadeiras para mesa redonda, armário de aço, quadro melanínico, plano inclinado-estante para leitura,

Algumas adequações são pertinentes a toda escola para inserir os alunos, não só na parte pedagógica como também arquitetônica, a exemplo: construção de rampas, trilhas de caminhada marcadas em Braille, sinalizadores e banheiros (projetado para todos os alunos).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº4, de dois de outubro de 2009 estabelece Diretrizes operacionais para a realização do atendimento educacional especializado na educação Básica, na modalidade da Educação Especial. A Resolução traz no artigo 2, parágrafo único, o que considera como recursos favoráveis a acessibilidade na educação como aqueles que garantem as condições para o acesso ao currículo por parte dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pondo em prática o uso dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos sistemas de comunicação e informação.

De acordo com Alves *et al.* (2006) as aulas nas salas de recursos multifuncionais representam cunho pedagógico, ministrado pelo educador especializado que proporciona aos educandos superdotados a suplementação dos estudos e aos aprendizes com déficit de aprendizagem relacionada ou não a deficiência a complementação do estudo necessária para a construção do conhecimento. Ainda, no Decreto 6.571, no inciso III garante a formação para a educação inclusiva de gestores, educadores e de outros profissionais que se encontram na unidade escolar com o intuito de deixá-los aptos a atender o público alvo.

A partir do Decreto supracitado anteriormente, em seu parágrafo 1º considera o atendimento educacional especializado como aquele que realiza várias atividades, possui recursos favoráveis a acessibilidade como também pedagógicos, de forma a complementar ou suplementar a educação dos alunos na escola regular.

A Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, demonstra no artigo 4º para quais pessoas que o atendimento educacional especializado está destinado, a partir do seu inciso I até o inciso III, sendo: os alunos com deficiência auditiva, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

O atendimento educacional especializado que ocorre nas salas de recursos multifuncionais representa a ação pedagógica que assume todos os alunos como capazes de aprender e por consequência impulsiona um ambiente escolar favorável: ao acolhimento, ao desenvolvimento de habilidades, ao apoio na construção de atividades e, sobretudo ser um espaço que reconhece às peculiaridades de cada pessoa, fazendo as modificações convenientes na prática pedagógica as necessidades dos alunos.

A sala de recursos multifuncionais desempenha o papel de oferecer no atendimento educacional especializado, atividades pautadas num currículo que pode contemplar, por exemplo: o ensino da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Conforme o Ministério da Educação e Cultura- MEC (2006) a sala de recursos multifuncionais devem possuir educador especializado como também bilíngue.

Para ALVES *et al.*(2006) a realização do apoio pedagógico especializado, pode ocorrer na classe regular através de algumas atividades ou recursos, a exemplo: a presença de tradutor e intérprete de LIBRAS e outros.

De acordo com Glat (2005, *apud* CAVALCANTI, 2007, p. 56) “uma proposta de Educação Inclusiva não elimina o atendimento educacional especializado para alunos que estejam enfrentando dificuldades em acompanhar a classe regular”.

Ainda, segundo ALVES *et al.*(2006) alerta para não existir a mera repetição de atividades da classe comum no atendimento educacional especializado, porém é preciso conter vários momentos com procedimentos específicos responsáveis na elaboração e apropriação do conhecimento.

O atendimento educacional na sala de recursos multifuncionais pode ser ofertado para aprendizes de escolas que não possuem o atendimento específico para pessoas com necessidades educacionais especiais. As aulas podem acontecer a partir do

atendimento individual ou com alguns educandos, em turno oposto do que frequentam a turma comum, conforme ALVES *et al.* (2006). Segundo BRUNO (2006) o trabalho especializado oferecido em sala de recursos multifuncionais não deve intervir na atividade pedagógica, retirando o aprendiz da classe regular e da rotina presente na instituição, neste sentido deve acontecer em turno oposto as aulas proporcionadas na sala de recursos multifuncionais.

A instituição escolar precisa articular-se e contar com o apoio da rede de ensino ao qual pertence e especialmente com o Ministério da Educação responsável em equipar e financiar a educação inclusiva no Brasil, de acordo ao estabelecido no Decreto nº 6.571, artigo 4º:

O ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para o apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.(BRASIL, 2008, p.1)

Sendo assim, a participação da escola, família e Estado são fundamentais para a aquisição do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e a captação de recursos financeiros que possibilitem adquirir, por exemplo: materiais bilíngues para alunos surdos, dentre outros. É pertinente salientar que a família pode cobrar ou exigir juridicamente o financiamento que compete ao Ministério da Educação para o atendimento educacional especializado.

3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PROFESSOR ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado é percebido por Sanfelice (1989, *apud* OLIVEIRA, 2004, p.64) como serviço educacional diversificado ofertado pela escola regular em resposta às necessidades educacionais especiais do aluno e das modificações necessárias a própria escola. O caminho a ser desenvolvido nesse serviço necessita, dentre outros, de professor especializado, intérpretes para língua de sinais, material didático atualizado e diversificado, investimento em estudos, adaptação e elementos para favorecer o acesso ao currículo.

O CNE/CEB editou a resolução n° 2 de 11 de setembro de 2001, em que, em seu artigo 18, responsabiliza os sistemas de ensino para fixarem regras relacionadas ao funcionamento das suas instituições escolares. Segundo a Resolução citada, os sistemas devem dispor das condições necessárias no proceder da elaboração do projeto pedagógico e devem contar com educadores qualificados e especializados. Conforme também estabelece o artigo 59 da LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais abrange a formação de discentes da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura e de graduação plena para aqueles que possuem o ensino médio na modalidade Normal.

A resolução do CNE/CEB n° 2/2001 dispõe, no seu artigo 18, parágrafo 2°, o que considera como professor especialista em educação especial. Seria aquele que adquiriu a capacidade para conhecer as necessidades educacionais especiais de forma que saiba: conceituar, pôr em prática estratégias flexíveis para ajudar na construção das adaptações no currículo e na metodologia. Além disto, ele deve liderar um trabalho participativo com os discentes da classe comum, tendo por conseqüência, uma ação favorável, para ocorrer a inclusão dos aprendizes com necessidades educacionais especiais. Com isso, o parágrafo 3° do artigo já mencionado, dispõe a respeito da comprovação da qualificação que o professor especialista em educação especial precisa confirmar. Para tanto, o referido artigo 18, ainda no parágrafo 3° nos seus incisos I e II, consolida a necessidade de comprovação do professor em cursos de licenciatura para a formação em educação especial, assim também como pós-graduação. O Parágrafo 4° deste artigo estabelece que o professor ao exercer a função do magistério deve-se oportunizar a formação continuada, incluindo a especialização, pelas instâncias educacionais mantidas por qualquer um dos entes federados.

Nóbrega (2009) assinala a formação do professor para o seu serviço educacional como fundamental, quando imaginamos as mudanças que precisam acontecer nas salas de aulas inclusivas. Alcudia e Montón (2002 *apud* NÓBREGA, 2009, p.4) advertem o quanto é imprescindível a efetivação das transformações que possibilitem

a variação de métodos de trabalho e a flexibilização da ação educacional, ao passo que contribuam para que todos os educandos aumentem as suas capacidades.

Prioste “e outros” (2006) consideram a preparação do professor como necessária desde a formação pedagógica. Na atualidade, os cursos de licenciatura e Pedagogia em seus currículos têm sofrido modificações para abrangerem assuntos relacionados à educação inclusiva. Essas mudanças, ainda que pequenas, conseguirão incidir na ação de futuros professores, todavia, existe um número de professores que desconhecem ou possuem pouca informação a respeito da educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Para esses tipos de caso, têm sido ofertados cursos específicos. A maioria das capacitações se atém mais a descrever quadros clínicos das deficiências do que as situações vivenciadas pelos educadores na escola.

No discurso proferido por Nóvoa (1992 *apud* NÓBREGA, 2009, p.11), nota-se uma reflexão apurada sobre a denominação da formação docente a partir de um olhar multidimensional, no qual não se restringe ao conhecimento da metodologia, da matriz curricular ou das disciplinas. O processo de formação docente constitui uma combinação em que movimenta: saberes técnicos, valores, crenças, subjetividades, emoções, representações sociais, e outros. Neste sentido, o educador apresenta uma condição que não o constitui um mero aplicador de técnicas, ele produz conhecimento e a sua ação não reflete uma imitação, mas a junção dessa movimentação.

Já o que diz respeito a formação do professor da sala de recursos multifuncionais Alves *et al.* (2006) comenta sobre o conhecimento que o docente deve possuir, a partir do campo específico da formação profissional, logo é preciso conhecer: LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Sistema Braille, aprofundamento e enriquecimento Curricular e outros.

Alves *et al.*(2006) assinala as várias funções do professor da sala de recursos multifuncionais , dentre elas são:

- exercer a atividade profissional de docente, durante a realização da prática pedagógica de complementação ou suplementação do currículo, conforme compreende o atendimento educacional especializado dos aprendizes com necessidades educacionais especiais;

- agir de maneira a auxiliar o professor da classe comum para estabelecerem estratégias pedagógicas que promovam o acesso do currículo escolar e a participação do aprendiz com necessidade educacional especial no meio escolar com os outros aprendizes sem deficiência;
- trabalhar a favor da geração de condições favoráveis a inclusão dos aprendizes com necessidades educacionais especiais em qualquer atividade da instituição escolar;
- nortear as famílias para que se envolvam e compartilhem do processo educacional;
- comunicar a comunidade escolar a respeito da legislação atual do Brasil sobre a educação que garante a inclusão educacional;
- ser participativo no que abrange a identificação e decisões vinculadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos aprendizes;
- preparar os recursos didáticos específicos para os aprendizes utilizarem na sala de apoio pedagógico;
- nortear na construção de materiais didático-pedagógico a serem usados pelos aprendizes na sala de aula comum do ensino regular;
- estabelecer uma relação com os gestores e educadores , no sentido de proporcionar um projeto pedagógico organizado grupalmente a partir da concepção da educação inclusiva;

Para além das funções acima descritas que o professor da sala de recursos multifuncionais precisa desempenhar existem outras funções que são específicas ao professor da sala de recursos multifuncionais que atuam com alunos deficientes auditivos (ALVES *et.al. op.cit.*):

- complementar os assuntos relacionados aos conhecimentos construídos nas classes comuns;
- oferecer ajuda pedagógica aos alunos, favorecendo o acesso aos conteúdos curriculares;

- ensinar LIBRAS para o aluno que preferir pela sua utilização;
- desenvolver a LIBRAS como atividade pedagógica, dialógica e de conversação;
- desenvolver a aprendizagem da Língua Portuguesa para os alunos com deficiência auditiva, como segunda língua, de forma dialógica e de conversação;
- estudar profundamente os conteúdos referentes a disciplina de Língua Portuguesa, especialmente na modalidade escrita;
- fazer materiais bilíngües;
- auxiliar na relação entre os alunos com deficiência auditiva para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento da LIBRAS;
- usar equipamentos que possibilitem a ampliação sonora e efetivar troca de informações com a fonoaudiologia para atender alunos com resquícios auditivos, desde que seja a opção da família ou do aluno.

Gortázar (1995) tece uma crítica as tantas funções atribuídas ao professor da sala de recursos multifuncionais, acreditando ser perigoso achar que o professor possua vasto conhecimento e habilidades. No entanto, reconhece que o professor da sala de recursos multifuncionais precisa auxiliar ao professor da classe comum, oferecer apoio ao aluno e ofertar suporte a instituição escolar.

Sendo assim, o professor da sala de recursos multifuncionais precisa: agir, nortear, comunicar, complementar, participar, preparar, desenvolver, auxiliar, estabelecer e executar a ação pedagógica pautada no coletivo que abarca a instituição escolar para que alcance êxito no trabalho realizado e por consequência contribua para uma escolarização comprometida com a inclusão educacional dos diversos sujeitos. Neste sentido, a interferência do professor na sala de recursos multifuncionais nas atividades educacionais como: conselho de classe, reuniões pedagógicas e a interação com os demais profissionais da educação permitem gerar um novo olhar sobre a educação integral dos alunos com necessidades educacionais especiais.

4. O PROFESSOR ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESTUDO DE CASO

A pesquisa foi realizada em duas instituições educacionais de Salvador, sendo as duas escolas da rede pública e de caráter regular, que possuem salas de recursos multifuncionais para atender alunos com deficiência auditiva. É oportuno comentar que este trabalho possui uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso.

Para fomentar a discussão sobre a percepção do professor a respeito da sua função na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva, a pesquisa de campo foi norteadada pela aplicação de questionário aos professores. O questionário foi organizado de acordo com algumas categorias, dentre elas: as funções do professor especializado, a prática pedagógica e a sala de recursos multifuncionais.

Neste sentido, a pesquisa foi delineada a partir das categorias já supracitadas e dos comentários apresentadas pelos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais nas duas instituições públicas visitadas.

4.1 AS INSTITUIÇÕES VISITADAS

A pesquisa aconteceu nas seguintes escolas regulares: Colégio Estadual Raphael Serravalle e no Colégio Estadual Rui Barbosa. A primeira escola localiza-se, na Rua Guillard Muniz, s/n, Pituba, Salvador, Bahia. A segunda escola regular está sediada na Rua Bela Vista do Cabral, nº 34, Nazaré, Salvador Bahia.

O Colégio Estadual Raphael Serravalle é uma instituição pública que oferta duas etapas da Educação Básica que são: Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O público alvo do colégio são alunos pré-adolescentes, adolescentes e adultos. No colégio existem alguns alunos com deficiência auditiva e outros com deficiência intelectual. O colégio conta com oito professores para atuarem na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva, mas uma das professoras foi afastada no início do semestre, temporariamente, por problemas de saúde e retornará

a exercer a sua função no segundo semestre de 2010 e outra professora optou por não responder ao questionário.

O Colégio Estadual Ruy Barbosa constitui-se como uma instituição pública que disponibiliza uma etapa da Educação Básica: o Ensino Fundamental II e a Modalidade: Educação de Jovens e Adultos. O público alvo da instituição são alunos: pré-adolescentes, adolescentes, adultos e idosos. A instituição contém atualmente quatro professores para atuarem na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva, porém apenas três professores responderam ao questionário porque uma das professoras está afastada da função por necessitar de cuidados médicos e só regressará a escola no segundo semestre de 2010.

4.2 O PERFIL DOS PROFESSORES

Os professores da escola regular Raphael Serravalle, foram nomeados como: Ana, Miguel, Gabriele, Rafaela, Maria e Antônia. Todos os professores anteriormente citados possuem formação acadêmica em nível superior, mas o que difere na formação acadêmica deles é a quantidade de cursos que foram realizados. As entrevistadas que têm formação acadêmica em mais de uma licenciatura são: Ana possui licenciatura em Pedagogia e Filosofia; Gabriela possui licenciatura em Pedagogia e Geografia; e já Rafaela possui as licenciaturas em matemática e física. Os professores que possuem apenas uma formação acadêmica são: Miguel tem a licenciatura em Ciências Biológicas; Maria tem licenciatura em Desenho e Artes Plásticas; e Antônia possui Licenciatura Plena em Letras. Na escola a única professora que tem uma pós-graduação, ou seja, curso de maior carga horária é a Gabriela em Psicopedagogia.

Conforme a Resolução do CNE/CEB 4/2009, no seu artigo 12 determina que o professor precisa possuir formação inicial para o habilitar no exercício da docência do atendimento educacional especializado e formação específica para a Educação Especial. Apenas uma professora dentre as entrevistadas possui especialização em Educação Especial.

Para a atuação na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva, as professoras Rafaela, Maria e Antônia participaram do curso de formação continuada que foi: Libras Básico. Já os demais professores participaram de alguns cursos como: AEE, LIBRAS Básico e Intermediário, Português como segunda língua. A escola através do governo do estado disponibiliza aos professores cursos e palestras para ajudá-los no desempenho da docência.

Em relação a atuação pedagógica para alunos com deficiência auditiva, os professores Miguel e Maria , possuem dez anos e com relação a sala de recursos multifuncionais eles possuem respectivamente quatro e três anos na atuação. Quanto as professoras Antônia, Rafaela, Gabriela e Ana, estão na atuação pedagógica respectivamente há: dois, quatro , treze e dezoito anos e na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva elas atuam há: um, dois, cinco e seis anos.

No que se refere as professoras da escola Ruy Barbosa, elas foram chamadas de: Inês, Livia e Mariana. Quanto a formação acadêmica as professoras Inês e Livia possuem o nível superior completo, sendo que Inês possui especialização em Educação Inclusiva; e Livia fez a licenciatura em Ciências Biológicas. Já a professora Mariana não especificou a formação acadêmica que possui.

A respeito dos cursos de formação continuada a professora Inês e Livia participaram do curso de AEE, LIBRAS Básico e Intermediário. Já a Professora Mariana participou apenas do curso de LIBRAS Básico.

A professora Inês tem dez anos na atuação pedagógica para alunos com deficiência auditiva; a professora Livia está atuando há cinco anos e a professora Mariana possui o menor tempo junto ao aluno com deficiência auditiva que corresponde a três meses. No que tange a sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva as professoras Inês e Livia atuam respectivamente há: três e quatro anos. A professora Mariana possui o menor tempo dentre as professoras que atuam na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva que é três meses.

4.3 AS FUNÇÕES DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

As funções desempenhadas por algumas das professoras nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva, na Escola Raphael Serravalle, podem ser verificadas nas falas abaixo:

A complementação/suplementação dos estudos fazem parte da função que exerço, bem como levantamento e organização dos alunos por série, apoio pedagógico aos professores no desenvolvimento das atividades, participação nos encontros pedagógicos para acompanhamento e orientação das ações dos professores em sala de aula. (Ana)

Auxiliar na sala de recursos multifuncionais em todos os problemas desde namoro a dificuldades de aprendizagem na classe comum e trabalhar Língua Portuguesa para os alunos com deficiência auditiva como segunda língua. (Maria)

Dentre as funções que foram apresentadas pelas professoras é importante destacar duas das funções que são: organizar os alunos por série e resolver problemas relacionados a namoro. Dentre os documentos oficiais que regem o AEE e a literatura que aborda as funções do professor especializado não é possível encontrar as duas funções descritas acima. Sendo assim, nota-se que a função do professor depende do contexto por ele vivenciado.

As funções exercidas pelas professoras da Escola Ruy Barbosa:

Mediar a relação entre professor e aluno com deficiência auditiva na classe comum, atendimento aos alunos com deficiência auditiva em turno oposto, participação nas reuniões para planejamento de atividades junto aos professores e o ensino de Português como segunda língua. (Lívia)

Ser professora. (Mariana)

As atribuições ou funções de Lívia evidenciam parte do que é proposto na Nota Técnica da SEESP, de 09 de abril, nº 2010 e as funções também podem ser vistas com mais detalhes no capítulo anterior a partir do olhar de (ALVES, 2006). Já Mariana

não especificou detalhadamente a função dela enquanto professora na escola regular, atuando na sala de recursos multifuncionais.

No que tange a pontos positivos existentes na atuação do professor especializado foram levantados os seguintes aspectos pelos professores das escolas:

Trabalhar com a diversidade, saber compreender os diferentes “mundos”. Aprender com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais. (Maria)

Colaboração dos professores, colaboração do instrutor surdo e a presença do intérprete na sala de aula. (Rafaela)

Apoio do gestor, a oportunidade que temos para fazer cursos na área que atuamos e material disponível no colégio. (Miguel)

Melhorar o desenvolvimento da aprendizagem. (Ana)

De forma geral, a comunidade escolar está aberta ao trabalho com os alunos com deficiência auditiva. (Lívia)

Os desafios vivenciados por professores da Escola Raphael Serravalle, correspondem a:

A rejeição em relação as deficiências e a não compreensão de alguns professores da classe comum para fazerem uma avaliação diferenciada para os alunos com deficiência auditiva. (Gabriela)

Fazer com que os professores percebam que eles é que devem ensinar aos alunos com deficiência auditiva e nós do AEE apenas complementamos e outro desafio é a falta de planejamento junto ao professor da classe comum. (Ana)

Entender o que os alunos estão transmitindo e conseguir passar alguns conhecimentos da Língua Portuguesa, Inglesa e Redação. (Antônia)

Os desafios são a não adaptação de: conteúdos, avaliação e metodologia.
(Miguel)

Para Paulon (2007, *apud* SANTOS, 2008, p.58) “as instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e criar territórios que classifiquem e hierarquizem os cidadãos justamente a partir das suas diferenças”.

A classe comum precisa de professores que incluam na sua prática pedagógica um planejamento flexível para possibilitar a inclusão dos alunos com ou sem deficiência.

Como diz Marchesi,

A educação dos alunos com necessidades especiais exige normas e critérios que se adaptem as suas peculiaridades específicas. Esta flexibilidade tem que estar presente nos projetos e adaptações curriculares, nos critérios de avaliação e promoção, nos materiais e, em geral, nas atividades realizadas pelo aluno. (MARCHESI, 1995, *apud* SANTOS, 2008, p.14)

A importância de disponibilizar instrumentos avaliativos e métodos que favoreçam a aprendizagem de todos é necessária para uma escola que se denomina inclusiva ou que queira tornar-se inclusiva. A avaliação de um aluno com deficiência auditiva precisa levar em consideração, por exemplo, tal aspecto:

Avaliar o conhecimento de um surdo somente pela escrita pode ser injusto, considerando-se que, mesmo o aluno ouvinte que possui excelente domínio de língua portuguesa falada, antes mesmo de iniciar a sua escolarização, ao passar para a língua escrita comete erros linguísticos, como falhas na concordância, na pontuação, etc. (MEC, 2006, p. 111)

Outro aspecto, importante a ser discutido é a formação específica na área de Educação Especial para o professor especializado e a participação em cursos de formação continuada para complementar a sua formação inicial e ajudá-lo a exercer a função com maior competência, sendo assim o professor conseguirá entender a LIBRAS e saberá o que está falando o aluno com deficiência auditiva.

A inclusão acontece quando existe a participação de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, pois incluir não é só responsabilidade do professor da sala de recursos multifuncionais.

As adequações precisam acontecer desde o projeto político pedagógico para abarcar o AEE e refletir no currículo desenvolvido diariamente na escola regular.

As professoras da Escola Ruy Barbosa apontam tais desafios:

Falta de professores bilíngues e especializados em educação para alunos com deficiência auditiva. (Lívia)

Falta de adaptação curricular e avaliativa para os alunos com deficiência auditiva.(Mariana)

A ausência de alguns materiais. (Inês)

O Currículo e a avaliação são mais uma vez apontados como desafios para a escola regular na realização da inclusão.

Os professores na classe comum que não sabem a LIBRAS dificultam o processo de aprendizagem do aluno com deficiência auditiva e o “conduz” a procurar a sala de recursos multifuncionais, mesmo fora do atendimento a ele disponibilizado.

Os apoios técnicos e financeiros para o AEE são de responsabilidade dos sistemas públicos, como pode ser visto no capítulo anterior.

Todas as professoras da Escola Ruy Barbosa acreditam que não deve ocorrer nenhuma modificação na função que desempenham, mas Ana, Maria, Rafaela e Gabriela professoras da escola Raphael Serravalle concordam que deveria ocorrer modificações nas funções que desempenham, embora apontem aspectos diferentes, que são: o professor especializado deveria trabalhar só com aluno e professores, deixar de ser pai e mãe dos alunos, reduzir o atendimento na sala de recursos multifuncionais para planejar melhor a função que exerce e retirar a responsabilidade do professor em organizar o aluno por série.

Depois de escrever alguns aspectos da função do professor especializado no próximo item será abordada brevemente a prática pedagógica do professor especializado.

4.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

Os professores da Escola Ruy Barbosa afirmaram que aconteceram modificações no projeto político pedagógico para atender aos alunos com deficiência auditiva, tais como: mudanças na metodologia, no currículo, na avaliação, maior oferta do AEE. No entanto, alguns professores da classe comum não aderiram as modificações presentes no projeto político pedagógico, portanto a prática deles seguem em sentido oposto ao propósito inclusivo do projeto político pedagógico firmado pelos autores participantes da escola. No que se refere a prática pedagógica do professor especializado esta é comprometida, em alguns momentos por esbarrar na falta de articulação com o professor da classe comum. Os discursos de Lívia e Mariana refletem a falta de planejamento com o professor da classe comum:

Não planejo as estratégias pedagógicas com os professores da classe comum porque desempenho a minha prática pedagógica em turno oposto ao do professor não especializado. (Lívia)

Não planejo com todos os professores por faltar interesse da parte deles. (Mariana)

Na Escola Ruy Barbosa aconteceram algumas reuniões para explicar a comunidade escolar o porquê da existência das atividades pedagógicas na sala de recursos multifuncionais e todos foram convidados a participarem do curso de LIBRAS Básico, promovido pela instituição, conforme consta no relato das professoras Lívia e Inês.

Em relação a Escola Raphael Serravalle, foram realizadas algumas modificações no projeto político pedagógico, indicadas nas falas dos professores Miguel, Gabriela, Rafaela e Antônia: ampliação do AEE, mudanças na metodologia e na avaliação. As demais professoras não indicaram as possíveis mudanças ocorridas no projeto político

pedagógico. Todos os professores já elaboraram atividades pedagógicas para explicar e aproximar a comunidade escolar da sala de recursos multifuncionais.

Os professores especializados da escola Rafael Serravalle, conseguem planejar com os professores da classe comum através das reuniões que acontecem algumas vezes durante o mês. Segundo Ana, Maria e Miguel, as estratégias pedagógicas desenvolvidas com o professor da classe comum são: aulas com imagens, adaptações de alguns materiais pedagógicos, refazer algumas avaliações, combinação do vocabulário a ser utilizado nas avaliações.

É pertinente salientar que as adaptações que favoreçam a aprendizagem no contexto escolar são importantes e necessárias para a escola regular incluir com qualidade no processo educacional todas as pessoas com necessidades educacionais especiais.

4.5 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO SOBRE A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

No entendimento das professoras Ana, Gabriela e Rafaela, a sala de recursos multifuncionais tem representado o espaço para a conscientização e sensibilização a respeito das diferenças como também espaço onde ficam os professores especializados que representam suporte aos demais professores da classe comum.

A professora Antônia compreende a sala de recursos multifuncionais como espaço de apoio pedagógico que abriga alunos com dificuldades de aprendizagem. Já o professor Miguel compreende a sala de recursos multifuncionais como lugar propício para complementação/suplementação dos estudos.

Nos discursos dos professores especializados acima citados, nota-se diferentes formas de conceber a sala de recursos multifuncionais da instituição Raphael Serravalle.

As professoras especializadas da escola Ruy Barbosa, Inês e Mariana afirmaram que a sala de recursos multifuncionais representa a responsabilidade de incluir os alunos com deficiência auditiva na escola. A professora Lívia compreende a sala de

recursos multifuncionais como ambiente que oferta cursos de LIBRAS Básico, seminários, além de auxílio para a complementação dos estudos dos alunos com deficiência auditiva. Nas falas de Inês e Mariana, percebe-se que sobre a sala de recursos multifuncionais está a possibilidade de incluir, mas como se isso representasse certa “carga” ou dever, pois elas restringem a inclusão, a sala de recursos multifuncionais. Sendo assim, pode ocorrer o engano da sala de recursos multifuncionais ser concebida como uma proposta dirigida apenas aos professores especializados, na intenção de promover uma educação que abarque a diversidade.

No que tange as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos todas as professoras da escola Ruy Barbosa afirmam que não desenvolvem apenas os conteúdos da classe comum porque, assim, transformaria a sala de recursos multifuncionais em espaço para reforço escolar, o que foge de sua finalidade. No que se refere aos professores da escola Raphael Serravalle, apenas a professora Maria confirmou desenvolver só as atividades pedagógicas da classe comum, alegando orientar a todos os alunos com ou sem deficiência da escola regular. Ainda, de acordo com Maria a sala de recursos multifuncionais funciona como se fosse o serviço de orientação educacional que consiste em dá suporte cognitivo e comportamental aos alunos de toda a escola.

As salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva necessitam desempenhar o objetivo a ela atribuída:

O objetivo da organização dessas salas é viabilizar condições para o acesso aos níveis mais elevados de ensino, considerando que esses alunos têm condições de comunicação diferenciada. (ALVES, *et al.*, 2006, p.25)

Na escola Raphael Serravalle, os professores falaram as seguintes quantidades de alunos com deficiência auditiva que cada um atende: 63, 29,19, 23, 53 e 35 alunos. A quantidade de aluno com deficiência auditiva que cada professor apresentou corresponde a números diferenciados para professores que atuam na mesma sala de recursos, e, na maioria dos casos exercem a prática pedagógica no mesmo turno. É oportuno comentar que o AEE acontece com dias específicos e horários para cada

série que contém alunos com deficiência auditiva. Na escola Ruy Barbosa a quantidade de alunos atendidos por professor são: 63, 70 e 7. As professoras Inês e Mariana trabalham no mesmo turno e não sabem com precisão a quantidade de alunos que são atendidos, por elas, na sala de recursos multifuncionais.

A maioria dos professores da escola Raphael Serravalle, afirmaram que na sala de recursos multifuncionais possuem alguns materiais pedagógicos e equipamentos, tais como: jogos matemáticos, mapa geográfico, impressora, computador, livros, televisor, revistas, quadro branco e dicionários. Já na escola Ruy Barbosa apenas a professora Inês não está satisfeita com os materiais disponibilizados para a sala de recursos multifuncionais, pois ela disse que falta: memória de antônimos em LIBRAS, dominó de animais em LIBRAS e memória de numerais. Entretanto, a mesma professora afirma que a falta de alguns materiais pedagógicos não paralisa a sua prática pedagógica e a importância da sala de recursos multifuncionais. Na constituição da sala de recursos multifuncionais é possível notar nas duas escolas a ausência de alguns materiais pedagógicos e equipamentos a partir do que já foi mencionado no capítulo anterior desta pesquisa.

De acordo com a professora Maria existem barreiras para a realização das atividades pedagógicas, segundo ela são: a ausência do acompanhamento dos pais na educação dos filhos e às vezes acontece a falta de ligação entre as disciplinas para a composição de um mesmo projeto escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta monografia partiu de questionamentos sobre a percepção do professor especializado a cerca da função que desempenha na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva e como o professor especializado compreende a sala de recursos multifuncionais. Na tentativa de respondê-los, foram propostos capítulos que serviram para demonstrar aspectos relevantes a temática deste trabalho.

Com a pesquisa realizada verificou-se a inexistência das salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares visitadas, pois foi possível notar que a antiga sala de recursos para os alunos com deficiência auditiva foi renomeada como sala de recursos multifuncionais, porém não cumpre o AEE, conforme consta nos documentos oficiais já expostos neste trabalho. É pertinente lembrar que essas salas caracterizam-se por possuírem predominantemente os alunos com um mesmo tipo de deficiência, neste caso a deficiência auditiva.

No que tange a legislação sobre: a educação inclusiva, a função do professor especializado e a sala de recursos multifuncionais necessita sair do papel para ser executada nas mais diversas escolas regulares, embora seja oportuno dizer que a inclusão não se faz só por força da lei, pois ela necessita da adesão dos atores internos e externos as instituições escolares, como também é imprescindível que haja as condições para a formação do professor especializado, espaço adequado, mobiliário e materiais didáticos. São inegáveis os avanços que já foram conquistados para incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas ainda falta um longo caminho a ser percorrido para incluir a todos na escola regular.

É imprescindível ao professor especializado participar de cursos que favoreçam na ampliação do seu conhecimento e possibilite exercer a prática pedagógica com qualidade. Logo, o conhecimento poderá ajudá-lo a compreender melhor na escola regular o porquê e o para que da “sala de recursos multifuncionais” para alunos com deficiência auditiva. Portanto, o estudo também pode conceder ao professor especializado uma melhor reflexão e conhecimento sobre a sua função na sala de recursos multifuncionais. A formação do profissional de educação deve destacar

alguns pontos relevantes que contribuam na sua atuação nesse espaço de aprendizagem que precisa ser mais discutido na nossa sociedade.

É de suma importância uma educação que valorize a diversidade presente dentro e fora do contexto escolar, que possibilite a formação de cidadãos e, acima de tudo, valorize e respeite as diferenças. Entretanto, é perceptível a resistência de alguns professores da classe comum em aderirem ao paradigma da inclusão.

A escola regular carece de repensar a educação que propõe as pessoas com ou sem deficiência, pois uma educação que não compreende a diversidade não é uma educação que entende o paradigma inclusivo.

No que se refere a função desempenhada pelos professores especializados nas “salas de recursos multifuncionais” faltam alguns aspectos importantes a serem desempenhados por alguns deles, por exemplo: orientar as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar as suas habilidades, promovendo a sua autonomia; e estabelecer articulação com o professor da classe comum, no intuito de disponibilizar ou desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam na aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva.

Na fala de uma das professoras da escola Raphael Serravalle, a função que ela desempenha é compreendida como: coordenadora pedagógica e mãe, demonstrando desacordo com a especificidade da sua função. Prevalece o equívoco, a falta de conhecimento sobre o que compete ao professor especializado ou o próprio contexto escolar impulsiona o professor especializado a assumir um papel que a ele não compete. Sendo que a função do professor especializado se destina a produção de alguns materiais didáticos para a realização das aulas; implementar, acompanhar e avaliar a aplicação dos recursos pedagógicos; desenvolver atividades do AEE conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos, e outras. A falta ou escassez de materiais pedagógicos dificulta a realização efetiva de uma das funções atribuídas ao professor especializado que é de preparar aulas diferenciadas para cada tipo de necessidades educacionais especiais.

Os professores apontaram como principais desafios para a realização da função que exercem: a não adaptação de conteúdos, a avaliação, a metodologia, a falta de

relação com o professor da classe comum para planejamento de atividades pedagógicas, e outros aspectos já mencionados no capítulo anterior. A educação inclusiva consiste em derrubar os entraves ou desafios acima mencionados presentes no cotidiano escolar, para promover com qualidade o acesso e a permanência de todos na escola regular.

Já com relação a “sala de recursos multifuncionais” alguns professores especializados acreditam que constitui ambiente favorável para a aprendizagem; e ainda acrescentaram que na medida do possível desenvolvem um bom trabalho pedagógico. No entanto, duas professoras atribuem a sala de recursos multifuncionais toda à responsabilidade de realizar a inclusão dos alunos com deficiência auditiva, pois elas esqueceram que a instituição compreende toda a área escolar e contém os atores internos e externos que a compõe.

Para Carvalho (2004) a escola não tem cumprido a sua função de educar aqueles que precisam de um atendimento educacional especializado e ao invés disso tem se constituído num ambiente de segregação e de fracasso. Já Silva (2002, *apud* OLIVEIRA, 2004, p.61) afirma que a sala de recursos multifuncionais, embora esteja dentro da escola regular é vista como um espaço menos prestigiado em relação a classe comum. Enquanto, Alves *et.al.* (2006) contrapõe as idéias trazidas por essas autoras, uma vez que defende a sala de recursos multifuncionais como favorável a construção do conhecimento através de um novo fazer pedagógico.

A sala de recursos multifuncionais favorece na incorporação do paradigma inclusivo na escola regular, desde que implantada adequadamente, ela representa uma renovação, enriquecimento e desenvolvimento do contexto escolar. Entretanto, algumas salas de recursos multifuncionais carecem ainda de materiais didáticos, bom espaço físico, recursos pedagógicos, equipamentos específicos, mobiliário e profissional qualificado para exercer a sua função, e outros. As salas de recursos multifuncionais pode ser um bom caminho a ser trilhado pelas diversas instituições escolares, representando uma mudança positiva para todos.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Denise de Oliveira. Atendimento educacional especializado. In: ALVES, Denise de Oliveira; GRIBOSK, Cláudia Maffine; DUTRA, Cláudia Pereira (Elaboração).

Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BARBOSA, Eduardo. Opinião. **Revista: Inclusão**, MEC/SEESP, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

BARONI, Alexandre Carvalho. O Brasil dá importantes passos, promove e consolida direitos das pessoas com deficiência. **Revista: Inclusão**, MEC/SEESP, Brasília, ano III, nº4, jun. 2007.

BRASIL. **Carta para o Terceiro Milênio, de 9 de setembro de 1999**. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 10 de abril 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 29. ed. promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Convenção do Direito da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 03 de abril 2010.

_____. **Declaração de Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2010.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Dispõe sobre a Convenção de Guatemala. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 03 de abril 2010.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato_2007-2010/2008/Decreto/D6571>. Acesso em: 28 de abril de 2010.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: MEC/SEESP, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf>. Acesso em: 20 de março 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Determina as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>>. Acesso em: 10 de março de 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** 2. Ed. Brasil: MEC/SEESP (CNE/CEB), 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Nota Técnica nº 9, de 09 de abril de 2010.** Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP/GAB, 2010. Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&qid=4683&Itemid=534>. Acesso em 20 de maio de 2010.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 de maio 2010.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas?** Disponível em: < <http://www.cedipod.org.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Sally Pina. **A exclusão Linguística do educando surdo na escola inclusiva.** 2009. 60 f. Monografia (Educação Especial)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CAVALCANTI, Neulia do Carmo Pereira da Silva. **O papel do professor Itinerante face a inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância.** 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Orientador: Prof^o. Dr. Francisco José de Lima.

DETRAUX, Jean-Jaques. Escolhas éticas na Educação Especializada. In: LEPOT-FROMENT, Cristiane (Org.). **Educação Especializada**: pesquisa e indicações para a ação. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: EDUSC, 1999. (Coleção Educar)

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONTE, Zélia Maria Luna Freire da. Araújo, Clarissa Martins de. **A educação de surdos e a prática pedagógica**: análise a partir da alteridade surda. In: Anais do 19º EPENN. João Pessoa/PB, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GOTÁZAR, Ana. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. cap. 21, p. 322-335.

LEANDRO, Ana Lúcia Lopes. **Na trilha dos discentes com deficiência**: sala de aula e redes de conversas como um campo de observação e de escrita (leitura) de si. In: Anais do 19º EPENN. João Pessoa/PB, 2009.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, Maria Almerinda Matos. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. In: Anais do 19º EPENN. João Pessoa/PB, 2009.

MEC (Coord.). **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Legislação Específica para Educação Especial/ Documentos Internacionais e Nacionais**, 2009. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: 15 de abril de 2010.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONÇA, Uliete Márcia Silva; ARAÚJO, Keila Barreto de. **Tecendo meandros no processo de aprendizagem**: uma análise psicopedagógica. In: Anais do 19º EPENN. João Pessoa/PB, 2009.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da. **Os sentidos da educação inclusiva**: subsídios para a formação docente. In: Anais do 19º EPEEN. João Pessoa/PB, 2009.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. As salas de recursos e os diversos momentos da sua constituição. In: **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado**: à educação escolar do deficiente mental. Campo Grande: Capes, 2004. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtse=200417451001012001P0>>. Acesso em: 06 de maio de 2010.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **Sala de aula inclusiva**: um desafio para a integração da criança surda. 2003. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **A escrita do aluno surdo: interface entre a LIBRAS e a língua portuguesa.** 2009. 323 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PASSOS, Analúcia Oliveira Sapucaia dos Passos. Alfabetização no contexto da pessoa surda: a proposta bilíngue-bicultural. 2005. 65 f. Monografia(Educação Especial)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Luca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão.** 2. Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ, Livia Meneses da. **Inclusão na escola regular: com a palavra estudantes com deficiência.** In: A Anais do 19º EPEEN. João Pessoa/PB, 2009.

PRIOSTE, Claudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.** São Paulo: Avercamp, 2006. 112p.

ROCHA, Solange. **Espaço:** informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, 1997. Edição comemorativa 140 anos.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, MEC/SEESP, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

SANTOS, Alana Patrícia Rocha. **O ensino regular e o apoio educacional especializado no contexto da deficiência mental.** 2008. 74 f. Monografia (Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** São Paulo: EDUSF, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso 21 de março 2010.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **A prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva**: dificuldades apontadas pelos professores. In: Anais do 19º EPENN. João Pessoa/PB, 2009.

Apêndice

Questionário para professores que atuam na sala de recursos multifuncionais.

Prezado (a) Professor (a)

Sou graduanda em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e estou regularmente matriculada na disciplina: EDC309- Monografia. Devido a isso, estou fazendo uma pesquisa sobre: “A função do professor na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência auditiva: A que será que se destina?”

Neste sentido, venho por meio deste questionário solicitar a sua contribuição para respondê-lo. O estudo será utilizado de acordo com a ética exigida pelo decreto 93.933, outorgado pelo Conselho Nacional de Saúde em 14 de Janeiro de 1987, resolução nº 196/96, será preservada a identificação da pessoa que responder ao questionário para esta pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de 2010

1- IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

1.1- Nome da Instituição Escolar _____

1.2 Endereço _____

1.3 Níveis de Ensino:

() Ed. Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio

() Educação de Jovens e Adultos () Outros: _____

2- PERFIL DO PROFESSOR:

2.1- Idade _____ 2.2 Sexo _____

2.3- Possui formação acadêmica?

() Sim. Qual? _____

() Não.

2.4- Participou de algum curso de formação continuada para trabalhar com o aluno com deficiência auditiva?

() Sim.Qual?_____

() Não.

2.5-Tempo de atuação com alunos com deficiência auditiva:_____

2.6- Tempo de atuação na sala de recursos multifuncionais:_____

2.7- Quais os níveis de ensino em que você atua:

() Ed. Infantil ()Ensino Fundamental I ()Ensino Fundamental II ()Ensino Médio
II () Educação de Jovens e Adultos () Outros:_____

3- AS FUNÇÕES DO PROFESSOR ESPECIALIZADO:

3.1- Quais são as funções ou atribuições que você desempenha?

3.2- Quais são os pontos positivos que existem para a sua atuação como professor especializado?

3. 3- Quais são os desafios que você enfrenta como professor especializado para desenvolver a sua função?

3.4- Para você existe alguma função do professor especializado que deveria ser modificada?

() Sim. Qual? _____

() Não

4- PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ESPECIALIZADO:

4.1- Na escola houve mudanças no projeto político pedagógico para atender os alunos com deficiência auditiva?

() Sim. Quais? _____

() Não

4.2- Você já participou de alguma atividade pedagógica que esclarecesse a comunidade escolar o porquê da existência da sala de recursos multifuncionais?

() Sim () Não

4.3- Você planeja com o professor da classe comum as estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva?

() Sim. Quais? _____

() Não

5- SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:

5.1- Quantos alunos com deficiência auditiva você atende na sala de recursos multifuncionais?

5.2- Quais são os materiais didáticos pedagógicos que contém na sala de recursos multifuncionais?

5.2 Na sala de recursos multifuncionais são desenvolvidas apenas atividades pedagógicas da classe comum?

() Sim.Por quê?_____

() Não.Por quê?_____

5.3- Que função tem desempenhado a sala de recursos multifuncionais na escola?
