



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ENSINO: CIÊNCIAS E**  
**HIUMANIDADES – PPGECH**

**ENICELMO PEREIRA PESSOA**

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO PROCESSO DE**  
**INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS**  
**ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM**

**HUMAITÁ-AM**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ENSINO: CIÊNCIAS E**  
**HIUMANIDADES – PPGECH**

**ENICELMO PEREIRA PESSOA**

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO PROCESSO DE**  
**INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS**  
**ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Professora Doutora Eulina Maria Leite Nogueira

Linha de Pesquisa: Linha 1: Perspectiva Teórico-Metodológico no Ensino de Ciências Humanas.

**HUMAITÁ-AM**

**2023**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pessoa, Enicelmo Pereira  
P475l A língua brasileira de sinais (Libras) no processo de inclusão e escolarização de surdos em escolas estaduais no município de Humaitá-AM / Enicelmo Pereira Pessoa . 2023  
120 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eulina Maria Leite Nogueira  
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Inclusão. 2. Educação de surdos. 3. Libras. 4. Surdos. I. Nogueira, Eulina Maria Leite. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## TERMO DE APROVAÇÃO

# A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO PROCESSO DE INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM

**Mestrando:** Enicelmo Pereira Pessoa

Projeto de qualificação defendido em: 31/03/2022.

### BANCA EXAMINADORA



Documento assinado eletronicamente por **Eulina Maria Leite Nogueira, Professor do Magistério Superior**, em 23/02/2023, às 16:55, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Professora Dra. Eulina Maria Leite Nogueira  
**Presidente e Orientadora**



Documento assinado eletronicamente por **Marlene Rodrigues, Usuário Externo**, em 23/02/2023, às 18:56, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Professora Dra. Marlene Rodrigues  
**Membro 1 Externo**



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Soares Fernandes Leal, Professor do Magistério Superior**, em 23/02/2023, às 17:39, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Professora Dra. Fabiana Soares Fernandes Leal  
**Membro 2 Interno**

---

Professor Dr. Clarides Henrich de Barba  
**Suplente 1 Externo**

---

Professora Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira  
**Suplente 2 Interno**

## DEDICATÓRIA

A meu querido pai João de Oliveira Pessoa o meu grande “mestre autodidata”, minha querida mãe Maria do Socorro Pereira Pessoa por nunca desistir de mim, mesmo quando a sociedade inteira me virou as costas, meus irmãos mais velhos que deixaram de estudar para ajudar no sustento da casa, creiam, vocês também foram meus pais, a minha esposa Marsâmia dos Anjos Menezes e meu primogênito Erick Menezes Pessoa, minhas filhas Beatriz Ferreira de Carvalho e Valentina Menezes Perin, familiares e amigos que muito se empenharam e me ofereceram todo apoio e motivação, compreendendo, momentos tão compartilhados os quais exigiram minha dedicação a esta investigação. A toda comunidade surda de Humaitá-AM que timidamente vem se organizando e se fortalecendo a cada dia, galgando seu espaço com dignidade e equidade nesta árdua batalha de inserção na sociedade majoritária ouvinte, dedico este trabalho. Creiam, esta conquista também é de vocês e por vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus o “Eu sou”, pela dádiva da vida e por me permitir mais uma conquista nessa árdua vivencia. Ao PPGECH da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, aos queridos professores do programa por mostrar os caminhos a percorrer. A minha família que sempre esteve ao meu lado, apoiando e fortalecendo nos momentos mais difíceis, obrigado pelo carinho, afeto e amor. Aos professores, pais e/ou responsáveis e demais funcionários envolvidos na pesquisa, obrigado pela preciosa contribuição. A todos os colegas de turma PPGECH/2021 da Universidade Federal do Amazonas, pela cumplicidade e apoio. Aos gestores das Escolas pesquisadas pelo empenho em compartilhar o seu tempo e paciência, bem como toda comunidade escolar que deram sua contribuição para que se realizasse essa pesquisa. A minha ilustríssima e querida orientadora Professora Doutora Eulina Maria Leite Nogueira, por toda confiança, orientação e acompanhamentos, mesmo diante de tanta dificuldade que vivenciei não desistiu de me orientar, a minha eterna gratidão a sua atitude tão nobre, pois com muito afincamento conseguiu organizar o entendimento acerca de nossa realidade de modos a transformá-la e não a reproduzir. Agradeço especialmente a todos os amigos que me auxiliaram nesse processo.

*Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes [...]. Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. [...]*

**Oliver Sacks**

*Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.*

**Terje Basilier**

*Eu falo com as minhas mãos. Aprender Libras é entender os sinais e o signo. Respeitando o outro não por ele ser surdo, mas sim, por ele se comunicar como a gente, e ver que apesar das dificuldades enxergar as qualidades e poder valorizá-las. Tratando igual, sem preconceito, porque todos nós temos capacidades, apesar das nossas imperfeições ou dos nossos erros. O silêncio profundo, traz libras como libertação, quebrando as barreiras entre surdos e ouvintes. Tudo se revela ao toque de uma mão, cada palavra, cada gesto, representa nossa comunicação. Sua mão me conta o que você quer dizer e teu olhar ou expressão demonstra teus sentimentos e emoções... O que estar dentro de você.*

**Blenda Lorraine**

## RESUMO

A educação escolar de estudantes Surdos é um grande desafio, tanto para os estudantes quanto para os professores, pois ambos enfrentam inúmeros obstáculos para que se efetivem os processos de ensino e de aprendizagem. Os estudantes Surdos enfrentam dificuldades já no ingresso e, mais tarde para permanecer na escola regular devido a falta de suporte necessários a estes, tais como: profissionais intérpretes, orientação e formação para os profissionais da escola. Todavia, a Língua brasileira de Sinais (Libras) precisa ser trabalhada dentro das escolas, contemplando essa comunicação entre Surdos e ouvintes, não somente entre Surdos e intérpretes, sobretudo com toda comunidade escolar, é a inclusão que se efetiva com esta ação, é a acessibilidade que tanto almejamos. Desta forma, a pesquisa intitulada “A Língua brasileira de Sinais (Libras) no processo de inclusão e escolarização de estudantes Surdos nas escolas estaduais no município de Humaitá-AM” buscou investigar como ocorre esse processo de escolarização e inclusão de estudantes Surdos neste município, especificamente, nas Escolas Estaduais: Patronato Maria Auxiliadora, Álvaro Maia e Plínio Ramos Coelho, situadas na sede do município de Humaitá-AM, quais os desafios que os educadores tem enfrentados na efetivação de uma educação de qualidade para todos? Diante disso, organizamos de forma bem simples, com a Introdução mostrando como será delineada a pesquisa, Seção 2. Educação Inclusiva: Uma perspectiva de ensino abordando a historicidade da Educação Inclusiva no Brasil, Amazonas e Humaitá onde se realiza a pesquisa, Seção 3. Formação de professores tecendo alguns critérios para essa formação, Seção 4. Percurso metodológico mostrando os passos da investigação, Seção 5. Libras como instrumento no processo de inclusão de estudantes Surdos no município de Humaitá-AM, e por fim as Considerações finais apresentando os resultados obtidos e nosso posicionamento acerca da temática seguido das referências que embasaram esta pesquisa.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação de Surdos. Libras.

## ABSTRACT

The school education of Deaf students is a great challenge, both for students and for teachers, as both face numerous obstacles to effective teaching and learning processes. The deaf students already face difficulties in entering and later in remaining in regular school due to the lack of support they need, such as professional interpreters, guidance and training for school professionals. However, the Brazilian Sign Language (Libras) needs to be worked on within schools, contemplating this communication between Deaf and hearing people, not only between Deaf people and interpreters, above all with the entire school community, it is the inclusion that is effective with this action, it is the accessibility that we so desire. In this way, the research entitled "The Brazilian Sign Language (Libras) in the process of inclusion and schooling of Deaf students in state schools in the municipality of Humaitá-AM" sought to investigate how this process of schooling and inclusion of Deaf students occurs in this municipality, specifically, in the State Schools: Patronato Maria Auxiliadora, Álvaro Maia and Plínio Ramos Coelho, located in the seat of the municipality of Humaitá-AM, what are the challenges that educators have faced in the realization of a quality education for all? Therefore, we organize it in a very simple way, with the Introduction showing how the research will be outlined, Section 2. Inclusive Education: A teaching perspective addressing the historicity of Inclusive Education in Brazil, Amazonas and Humaitá where the research is carried out, Section 3. Teacher training weaving some criteria for this training, Section 4. Methodological path showing the steps of the investigation, Section 5. Libras as an instrument in the process of inclusion of Deaf students in the municipality of Humaitá-AM, and finally the Final Considerations presenting the results obtained and our position on the theme followed by the references that supported this research.

**Keywords:** Inclusion. Education of Deaf. Libras.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Vista da cidade de Humaitá-AM .....	71
<b>Figura 2:</b> Seleção das Escolas.....	72
<b>Figura 3:</b> Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora .....	79
<b>Figura 4:</b> Escola Estadual Álvaro Maia .....	84
<b>Figura 5:</b> Escola Estadual Plínio Ramos Coelho .....	93

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1:</b> Estado do Amazonas.....	29
<b>Mapa 2:</b> Município de Humaitá-AM .....	34

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> N° Matrículas de alunos com deficiência SEDUC/AM .....	40
<b>Tabela 2:</b> Alunos Atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais/Seduc Ano 2022 .....	41
<b>Tabela 3:</b> N° Matrículas de alunos com deficiência educação municipal .....	47
<b>Tabela 4:</b> Estudantes distribuídos por turmas e turno .....	80
<b>Tabela 5:</b> Entrevistas .....	81
<b>Tabela 6:</b> Distribuição de alunos por turno e ano/série/fase.....	85
<b>Tabela 7:</b> Identificação e perfil dos professores entrevistados .....	86
<b>Tabela 8:</b> Identificação e perfil dos professores entrevistados .....	94

## LISTA DAS SIGLAS E ABREVIATURAS

**ADI** – Ação Direta Inconstitucional

**AEE**- Atendimento Educacional Especializado

**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**CEE** – Conselho Estadual de Educação

**CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CETAM** – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

**CETI** – Centro de Ensino Tempo Integral

**GAEE** – Gerencia de Atendimento Educacional Especifico

**IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFAM** – Instituto Federal do Amazonas

**INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira

**INES**- Instituto Nacional de Surdos

**L1** – Língua 1 ou Primeira Língua (Surdos)

**LDBEN** – Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**MEC** – Ministério da Educação

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEDUC** – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**STF** – Supremo Tribunal Federal

**TEA** – Transtorno do Espectro Autista

**UEA** – Universidade do Estado do Amazonas

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO</b> .....	<b>21</b>
1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM RECORTE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	22
1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO AMAZONAS: UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	28
1.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM HUMAITÁ-AM: EDUCAÇÃO DE SURDOS E HISTORICIDADE .....	33
<b>CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>52</b>
3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	53
3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COMO EFETIVAR? .....	56
<b>CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>63</b>
3.1. A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA .....	64
3.2. INSTRUMENTOS E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA .....	65
3.3. AS ETAPAS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	68
<b>CAPÍTULO IV - LIBRAS COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM</b> .....	<b>71</b>
4.1. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS .....	73
4.2. CONTEXTO DA PESQUISA .....	77
4.3. ESCOLA ESTADUAL PATRONATO MARIA AUXILIADORA .....	77
4.4. ESCOLA ESTADUAL ÁLVARO MAIA .....	83
4.5. ESCOLA ESTADUAL PLÍNIO RAMOS COELHO .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>100</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>109</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

Uma das inúmeras funções básicas da língua é possibilitar a comunicação entre as pessoas, é criar vínculos, romper nosso mundo e ir ao encontro do outro, realizar trocas afetivas e sociais. Através destas, o indivíduo pode dimensionar seus valores, suas relações sociais, aspirações de justiça e liberdade. Interagir através da língua significa quebrar as barreiras, acolhendo as diferenças e valorizando as diversidades existentes na sociedade, é a garantia de inclusão também no seu ambiente social promovendo assim uma interação maior com eficácia e plenitude.

O desejo de se comunicar e a impossibilidade de tramitar este sentimento fazem com que o ser humano tenha a sensação de estar preso em seu próprio mundo, sentindo-se incapaz de interagir, se expressar e romper as barreiras do silêncio imposto pela sociedade. Desse modo, ao utilizar-se da língua de sinais para estabelecer suas relações sociais, já que ela é a sua maneira de participação neste mundo ouvinte, o Surdo estabelece uma comunicação com o ouvinte e cabe a nós, que vivemos em sociedade, possibilitar acesso e respeito a estes indivíduos interagindo com eles nos mais diversos ambientes.

O Surdo precisa interagir e comunica-se com os demais em sociedade, só que isso ocorre através de sinais, que são organizados e estruturados permitindo a sua comunicação por meio destes. Então devemos proporcionar a eles, a comunicação necessária em qualquer lugar na sociedade, pois é dever de todos e uma dívida social que precisa ser reparada. Sendo assim, a escola como uma instituição social precisa desenvolver atividades, interesses, habilidades, valorizando o inter-relacionamento pessoal, preparando os indivíduos para o convívio harmonioso em sociedade, e, por conseguinte, possibilitar a acessibilidade é fundamental para que os alunos possam ter a autonomia e participem da vida escolar e social sem restrições

Nestes termos, a Língua brasileira de Sinais (Libras) é uma das ferramentas acessível para fomentar o processo de inclusão e escolarização destes estudantes Surdos para que possam se comunicar com precisão e de forma autônoma. É nesse sentido que buscamos através desta pesquisa investigar como ocorre esse processo de escolarização e inclusão de estudantes Surdos no município de Humaitá-AM, quais os desafios que os educadores têm enfrentados na efetivação de uma educação de qualidade para todos.

A aprendizagem é um processo “sociointeracionista,” em que o pano de fundo é a realidade. É proveitoso salientar aqui a importância da Libras para esse processo, pois ela é um elemento essencial para comunicação e fortalecimento de uma identidade Surda no Brasil e, dessa forma, a escola não pode ignorá-la nos processos de ensino e aprendizagem.

A Libras não é uma linguagem, mas sobretudo, uma língua com estrutura e gramática própria, que possibilita a comunicação e interação entre surdos e ouvintes através de sua mediação:

Reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria e oriunda das comunidades surdas do Brasil; Uma língua natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas; Uma língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo favorecendo, seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes; Uma língua prioritária das comunidades surdas e de todos que se interessam por ela e dela necessitam, devendo ser incorporada ao acervo cultural da nação (CORDE, 1996 p. 03 ).

Essa mediação entre essas línguas que é realizada com seriedade por intérpretes que atuam diretamente com este público-alvo, profissão nova regulamentada pela Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua brasileira de Sinais (Libras). Apesar de que já temos uma legislação que assegura esses direitos constitutivos de língua na Lei nº. 10.436/02 e no Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta esta lei e dá outras providências. Ainda é comum pessoas afirmarem “linguagem de sinais”, “gestos” ou “mímicas” para esta língua tão essencial à comunidade surda do Brasil.

Neste sentido, falar sobre Educação Especial, na educação de Surdos a qual refere-se esta temática, é algo que se entrelaça com minha própria atuação docente. Basicamente minha trajetória profissional vem seguindo este desafio, onde desde 2009 já atuamos nesta área de ensino. Sou professor da rede pública há 19 anos, destes, 14 anos são dedicados a Educação Especial. Meu primeiro contato com estudantes com deficiência foi em 2005, em uma turma de multisseriada (todas as séries juntas em uma única sala) na Escola Municipal Rural São Miguel onde trabalhei desde 2003 até 2006, praticamente todas as escolas na área rural funciona multisseriada, onde o professor leciona todas as disciplinas para todas as séries.

[...] o universo da educação no espaço rural é ainda marcado pela presença de pequenas escolas com apenas uma sala de aula, turmas multisseriadas formadas por uma, duas, três e até quatro séries diferentes e na maioria das vezes com apenas um professor atuando [...]. Muitas dessas escolas ainda funcionam em prédios improvisados, com infraestrutura precária, com apenas uma sala e um pequeno cômodo anexo, que serve de cozinha, secretaria, depósito e etc. (ROCHA; GONÇALVES, 2011, p. 11).

Neste universo e sem nenhuma formação nesta área, fui em busca de novos conhecimentos tão enriquecedor na minha vida. Procurei orientações para o ensino do sistema Braille, a estimulação precoce para poder auxiliar uma estudante com Deficiência Visual necessitando de apoio na educação, e foi então que no outro ano, em 2006 retorno a sede deste município de Humaitá-AM para lecionar em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, onde tinha uma estudante surda. Esta situação me inquietou bastante, pois nem ela e nem eu sabia Libras o que dificultou bastante os processos de ensino e de aprendizagem entre nós. Daí urge a necessidade de aprender a Língua brasileira de Sinais (Libras) para auxiliar meus alunos que necessitassem desse suporte.

Foi nessa expectativa que iniciei a Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e posteriormente outra Especialização em Tradução e Interpretação da Língua brasileira de Sinais (Libras), além de realizar diversos cursos de capacitação para aprimorar este conhecimento adquirido. Esses conhecimentos foram essenciais e conseqüentemente possibilitou a oportunidade de lecionar em universidades esta disciplina e de atuar como intérprete de Libras. Mas para falar como adentrei na Educação Especial, é necessário lembrar, que em 2003, com publicação do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL 2003 s/p).

Nesse contexto, professores de alguns municípios se deslocavam aos municípios polos distribuídos em todo país, e aqui no estado do Amazonas para realizarem esta formação acerca desse processo de inclusão na calha do rio Madeira, o município polo escolhido foi Manicoré, onde professores representantes

de cada município, como Apuí, Canutama, Envira, Humaitá, Lábrea e Tapauá se deslocavam até este município para realizarem essa formação.

É proveitoso lembrar que esta formação só ocorre aqui no estado do Amazonas em dezembro de 2008, momento em que fui convidado a participar dessa formação representando o município de Humaitá-AM, para posteriormente atuar como multiplicador após a formação, o que foi crucial para iniciar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na esfera municipal.

Ao iniciamos esse processo de inclusão na esfera municipal, onde adentro nessa área de atuação na vanguarda desse trabalho, embora com a esfera estadual já havia se firmado alguns anos antes, contudo, no ano de 2009 na escola municipal Centro de Excelência Irmã Carmem, aderem ao projeto Sala de Recursos e inicia-se a construção da sala, entendimento equivocado do projeto que era para adaptar uma sala própria da escola, mas o que foi executado foi a construção de uma. Nestes termos após a formação supracitada, ao retornar a nossa cidade de origem, era necessário apresentar um relatório do curso, bem como estratégias e propostas de formação aos demais professores.

Repassado esse relatório a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a mesma após muita conversa resolveu assumir o compromisso com o projeto da Escola Municipal Irmã Carmem, ofertando suporte no transporte dos estudantes com deficiência, embora essa oferta fora somente verbal, o que foi motivo de muita insistência para que os estudantes pudessem usufruir dessa prerrogativa. Foram momentos intenso de sensibilização, de muita conversa e determinação até que essa parceria fosse efetivada, trata-se não de um favor, sobretudo de um direito adquirido em lei. Todavia, a determinação de iniciar esse processo fosse muito maior que as dificuldades enfrentadas, no ano de 2009 foi realizado um levantamento de alunos com deficiência que estudavam na rede municipal de ensino, em seguida visitado em suas respectivas residências para a realização de entrevistas com os pais e/ou responsáveis e apresentando a proposta do projeto, bem como a autorização deles para permitir a participação de seus filhos neste projeto piloto.

É proveitoso ressaltar que este inicia-se na esfera municipal como projeto piloto, pois na esfera estadual já está em pleno funcionamento. A Sala de Recursos da escola Centro de Excelência Irmã Carmem não dispunha de ar-condicionado,

mesa, cadeiras, quadro, nada, somente alguns materiais fornecidos pelo MEC como quebras cabeças, uma TV, computador e softwares.

Com tantas dificuldades o trabalho tinha que ser iniciado, e foi com a finalidade de iniciar esse processo e abrir caminho para o processo inclusivo na rede municipal que este se efetivou inicialmente com 07 estudantes com deficiências diferenciadas, três surdos, dois físicos e dois intelectuais e no ano de 2010 já contava com 17 estudantes e assim o atendimento começa a ganhar força e adeptos, então na Secretaria de Educação Municipal a coordenadora da zona urbana abraçou a causa e em 2011 a demanda se expandiu tanto que foram 77 alunos e foi necessário outra Sala de Recursos para atender estes estudantes.

Trabalhei na Escola Municipal Centro de Excelência Irmã Carmen na Sala de Recursos desde 2008 até 2012, quando prestei concurso público na esfera estadual para Professor de Matemática para Educação Especial e posteriormente assumi outra Sala de Recursos, agora noutra esfera, onde atuo até hoje. É válido lembrar que além de atuar na Educação Especial desde 2009, o que já contabiliza 13 anos no AEE, no ano de 2017 fui convidado a atuar como intérprete educacional, esta experiência foi muito enriquecedora para minha vida profissional e social, foi nesta situação que surge um questionamento por uma professora da sala regular, que me deixou bastante inquieto.

Esta inquietação foi bastante salutar, pois proporcionou refletir acerca do processo de inclusão, permitindo a constituir o fruto de minha temática e precisamente o principal objetivo desta pesquisa. A inquietação da professora foi esta: “a escola que trabalho por dispor de intérprete é considerada inclusiva?” Com base neste pressuposto, organizamos esta pesquisa que poderá contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura surda no município de Humaitá-AM, como também é uma forma de apresentar o processo de inclusão destes, valorizando o inter-relacionamento pessoal, preparando os indivíduos para o convívio harmonioso em sociedade que favorecerá a quebra de barreira da comunicação que existe entre os estudantes surdos e os ouvintes, possibilitando a comunicação na vida escolar com autonomia, não somente nas salas de aulas com apoio dos intérpretes, mas sobretudo em todos os ambientes da escola onde o estudante surda participa. Por isso é imprescindível que a Libras seja inserida no contexto escolar abrangendo todos os profissionais da escola e estudantes para uma comunicação mais efetiva e de direito.

Diante do exposto elaboramos a seguinte pergunta norteadora: como ocorre a utilização da Libras no processo de inclusão e escolarização do Surdo na escola pública do município de Humaitá-AM?, foi a indagação que norteou nossa pesquisa, perquirindo, investigando onde e como ocorre essa situação, para que pudéssemos encontrar possíveis respostas a esta inquietação. Também subsidiar futuros pesquisadores e educadores da área, incentivando Surdos e ouvintes a realizarem pesquisas e publicações nesta área para que possam construir instrumentos de ensino e de aprendizagem além de suporte teórico para intérpretes e pesquisadores, uma vez que esse aporte teórico torna-se mais um instrumento de apoio a acessibilidade dos Surdos e inclusão dos mesmos.

Para esta dissertação tivemos como o objetivo geral desta temática, analisar como a Libras é utilizada no processo de inclusão de estudantes surdos em escolas estaduais do município de Humaitá-AM. Seguido de seus objetivos específicos: averiguar como o espaço escolar pode através da Libras, possibilitar a autonomia dos estudantes Surdos na escola; investigar quais os desafios que os professores enfrentam no atendimento a estudantes Surdos e a utilização da Libras; verificar as possibilidades e desafios dos professores no atendimento a estudantes Surdos e identificar a participação da família do estudante Surdos no processo de aprendizagem na escola. Em busca de alcançar possíveis respostas a estes objetivos pré-estabelecidos é que organizamos nossa metodologia, para que após análise dos dados coletados na pesquisa tenhamos uma conclusão acerca do que foi proposto ou até mesmo do que surgirá como resposta pesquisada.

A relevância social desta pesquisa dar-se-á na medida que possibilita a visibilidade aos Surdos, proporcionando apresentar a sociedade que existe a possibilidade de utilização de uma língua no processo de inclusão dos mesmos, fortalecer ainda mais as ações praticadas com as pessoas surdas nesse município, contribuindo para futuras reflexões acerca desse processo e culminando assim em possíveis mudanças na educação desses para que possam atuar com autonomia na interação social, seja na relação surdo-surdo ou na relação surdo-ouvinte o que proporcionaria uma educação equitativa. É imperativo esclarecer o porquê em nossa pesquisa nos referimos sempre ao termo “Surdo” e não ao “deficiente auditivo”, pois de acordo com o Decreto Nº 5.626 de janeiro de 2005 em seu artigo 2º e Parágrafo Único considera que a pessoa:

Surda como àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Parágrafo único.** Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005 p. 01).

Desta maneira, fica evidenciado a forma como este decreto identifica a pessoa surda como pertencente a uma Cultura Visual que utiliza para interagir com o meio a Libras. Sendo assim, podemos então afirmar que o termo utilizado “ser surdo” poderá ser enquadrado neste conceito e tão somente aquele que se aceita enquanto surdo e admite então a sua Cultura. Enquanto o deficiente auditivo é aquele que tem perda auditiva, mas não interagem através da Libras. Para (HUBNER, 2006, p 51), esta perspectiva é fortalecida na visão socioantropológica e não mais na visão clínica-terapêutica, apresentado o surdo como diferente e não como deficiente,

Visão sócio-antropológica, compreende-se a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural. No modelo sócio-antropológico, concebe-se a surdez como uma diferença, e não como mera deficiência como no modelo clínico-terapêutico. Esse novo prisma possibilitou que a surdez fosse vista a partir de outros referenciais.

Com isso, temos algumas situações que precisamos entender ao nos referimos a surdez. Assim, a diferença da palavra com “s” em maiúsculo ou minúsculo diferencia-se culturalmente. Os termos: deficiente auditivo considera a surdez patológica, enquanto o termo surdo usado com “s” minúsculo, para se referir à sua condição audiológica de não ouvir e Surdo com “S” maiúsculo para representá-lo como sujeito cultural e político (WILCOX; WILCOX, 2005).

Culturalmente, este comportamento diferencia-se pela maneira que se assume diante da Libras e suas atitudes com os demais sujeitos Surdos, como afirma Hall em relação as identidades construídas,

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da

homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social (HALL, 2004, p. 77-78).

Dessa forma, assim como ocorre nas diferentes culturas, na cultura surda esta relação de comportamento vivenciado ou não com os sujeitos Surdos, nas trocas de experiências que se estabelece ou não com os seus pares, podendo ocorrer nos diversos ambientes sociais vai constituir as identidades surdas existentes. Neste trabalho tomaremos por base essa visão antropológica e iremos sempre abordar o termo surdo, pois parte de nossa investigação é o processo de inclusão destes através da Libras, situação semelhante abordada pelos autores supracitados. Portanto, de acordo com estes autores, podemos perceber a diferenciação elencada, onde o termo deficiente auditivo está relacionado àquele que não se aceita como Surdo e não utiliza a Libras, sendo deste modo uma visão clínica e portanto, aquele que a utiliza, compreendendo assim a sua diferença e estabelecendo uma relação de defesa dos seus ideais de autonomia e liberdade, perpassando aos demais essa importante vivência social como sendo uma visão antropológica do ser surdo.

Para melhor organização desta dissertação, a mesma está estruturada em seis seções: 1. Introdução – na qual apresentamos a temática e nossa motivação pela pesquisa, a qual acabamos de apresentar; em seguida temos 2. A educação inclusiva: uma perspectiva de ensino – nesta seção abordaremos a questão da educação inclusiva, como seu percurso histórico, no Brasil, no estado do Amazonas e no município de Humaitá onde ocorreu a pesquisa; 3. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva – onde apresentamos alguns itens as quais contempla a formação de professores para esse processo de inclusão; 4. Percurso metodológico – onde descrevemos as etapas que foi delineada a pesquisa; 5. Libras como instrumento no processo de inclusão de Surdos no município de Humaitá-AM – na qual descreve um pouco do ambiente onde foi realizado a pesquisa, a Língua brasileira de Sinais, sua historicidade, avanços e desafios nesse processo as escolas pesquisadas apresentando as informações dos sujeitos da pesquisa e seção 6. Considerações finais – Onde tecemos nosso posicionamento acerca do que foi pesquisado e apontando algumas alternativas.

## **CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO**

A educação encontra sentido social quando assume o compromisso com a promoção do homem e, assim, seus mais amplos objetivos voltam-se para o atendimento das necessidades humanas básicas fundamentais, neste sentido falar sobre a educação inclusiva é falar sobre a aceitação do outro, das diferenças que nos permite conviver como pessoas capazes de constituir-se como cidadãos em meio a inúmeras diferenças na sociedade. A Educação Inclusiva encontra suas bases na Educação Especial e esta, nos direitos humanos e universais. Estes que são basilares para sua construção e efetivação, pois acreditamos que todos devem usufruir de seus direitos básicos e fundamentais sem restrições.

Conceituando-a, a Educação Inclusiva, é um fundamento para a cidadania, pois não é uma proposta nova, haja vista sua importância e complexidade que está ainda em construção, é um processo, que gradativamente vai sendo efetivada por aqueles que acreditam que será possível esta realização e assim vão trilhando esse percurso histórico com esforço e competência. São a estas pessoas, que vão se constituindo pouco a pouco em busca de efetivação social, lutando e assumindo seu compromisso com a justiça e equidade para todos e que vão trilhando a árdua tarefa de fazer educação neste país marcado por desigualdades. Ross (2004, p. 32), postula o processo de inclusão como aquele “pelo qual pessoas com ou sem deficiência, profissionais ou não e instituições buscam, em parceria, resolver problemas, tomar decisões e promover transformações nos serviços, nas leis e na realidade.” Desse modo, sabemos que fazer educação sempre será um ato de rebeldia e de resistência ao sistema elitista e discriminatório que persiste no país.

A Educação Inclusiva é também perceber sua amplitude, pois a mesma é bastante abrangente, é uma proposta de ensino fundamentada nos direitos humanos e universais, é a oportunidade de se trabalhar com as diferenças nas escolas de modos que possam contemplar a heterogeneidade e não mais a homogeneidade. Sendo assim, Mittler (2003, p. 25) pontua que “[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo [...]. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, [...], a pedagogia e as práticas de sala de aula, [...]”. É uma mudança paradigmática que precisa ser instituída na coletividade, tendo como o aprendiz o centro da aprendizagem. Embora o termo inclusivo abra um leque de abrangência a ser trabalhado, pois nela inclui-se inúmeras questões como as raciais,

étnicas, gêneros, deficientes, enfim, uma amplitude de diversidade que precisam ser contemplados na escola com equidade.

Para que possam usufruir dos mesmos direitos e deveres dos demais sem restrições, no entanto, o nosso trabalho tem como proposta apresentar uma parte do universo inclusivo que é a inclusão do deficiente, no caso particular o Surdo na educação através da Libras que é sua língua natural o qual a cultura surda chama de língua materna ou primeira língua (L1).

Sobre Educação Inclusiva como perspectiva de ensino, é a possibilidade e a oportunidade de quebrar barreiras impostas pela sociedade possibilitando acesso e permanência na escola, para que se efetivem com eficácia os processos de ensino e de aprendizagem em plenitude para todos sem distinção. Desse modo buscaremos elucidar neste tópico um recorte histórico de como ocorreu a constituição da Educação Inclusiva de forma sucinta, aqui no Brasil, no nosso estado do Amazonas e também na cidade de Humaitá, que é o local onde nossa pesquisa foi realizada. Lembramos que abordaremos a Educação Inclusiva tão somente em relação ao estudante surdo, pois como já mencionamos, a mesma abrange inúmeras diferenças que precisam ser inseridas na escola com equidade e qualidade socialmente referenciada, muito embora não é parte de nossa temática a Educação Inclusiva no geral, mas sobretudo, um de seus componentes que é a inclusão do estudante surdo.

### 1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM RECORTE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Um olhar histórico sobre a Educação Inclusiva no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas, e emerge a partir da educação especial, embora saibamos que sua atuação seja bem mais ampla do que imaginamos. De acordo com os posicionamentos do professor e historiador Marcos Mazzota, a Educação Especial aqui no Brasil inicia-se com as primeiras escolas especiais na época do império, de forma mais clínica do que educacional. “[...] por volta do século XIX alguns brasileiros seguindo as experiências positivas adquiridas na Europa começaram a organizar serviços de atendimento para cegos, surdos, deficientes mentais e físicos” (MAZZOTTA, 2005, p. 45).

No que tange a Educação Inclusiva, é necessário discernir sobre Educação Especial que é uma modalidade de ensino que perpassa todos os outros níveis de ensino e que a educação inclusiva está inserida nesta modalidade, mas com uma amplitude bem maior, pois não se refere apenas a educação de deficientes, mas sobretudo, a educação de todos sem distinção. Entretanto, daremos ênfase no contexto de atendimento educacional aos deficientes, pois este é o foco de nossa pesquisa fazendo um pequeno recorte histórico, nossa ideia não é detalhar minuciosamente todo esse processo, sobretudo elencar alguns pontos essenciais da educação de surdos, pois são destes que estamos apresentando como parte essencial de nossa pesquisa e para termos uma visão mais precisa de todo aparato constitutivo dessa sua evolução enquanto sujeitos ativos de sua história.

A educação de deficientes inicia-se na época do império, na cidade do Rio de Janeiro que era a capital do país. Isto se dar com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1884, como nossa proposta tem como foco principal o Surdo, este atendimento só se inicia posteriormente com o decreto imperial nº 839 de 26 de setembro 1887 onde cria-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1887 (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). Por esta razão, comemora-se aqui no Brasil o dia do Surdo no dia 26 de setembro, uma alusão a este ato de criação. Cem anos depois com o advento da república este instituto passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) com a Lei nº 3198 de 06 de julho de 1957, que permanece até hoje com uma referência na educação de surdos do Brasil.

Após esse breve recorte histórico, percebemos que as iniciativas surgem inicialmente através do poder público, não que ele se apresente como o bem feito, sobretudo que foi de sua incumbência jurídica tal iniciativa, pois nos anos posteriores de acordo com Jannuzzi (2004), percebemos todo o descaso notoriamente mostrado, pois foi um momento que não havia nenhuma preocupação por parte do poder público com políticas públicas voltadas as pessoas com deficiência, a autora afirma que em resposta a esse descaso e ao silêncio e falta de suporte educacional do governo, por volta de 1961 as instituições especializadas começam a surgir em nosso país, mobilizando-se com lutas, embates para que as mudanças e conquistas de direitos até então abafadas aos estudantes com deficiências fossem respeitadas, embora todos esses entraves perpetuam-se e que somente através das resistências poderemos emancipar esses direitos e forçar o poder público a exercer sua função de governar para todos.

Apesar de toda contribuição ofertado pelas associações e organizações não governamentais serem extremamente importante para os deficientes e seus familiares, isso demonstra a falta de compromisso e responsabilidade do Estado, pois o mesmo silencia e sai de cena e deixa essa responsabilidade nas Organizações Não-Governamentais (ONG's), Instituições Filantrópicas e Associações o que seria de sua incumbência, a responsabilidade educacional que é direito de todos.

Atualmente, estamos enfrentando um desses momentos de mudanças – é o que prenuncia o questionamento a que vem sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da Educação Especial, da pedagogia da segregação a da inclusão. Nessa consideração, para nos atermos ao processo de inclusão, parte de nosso trabalho, é proveitoso salientar a percepção de (MENDES, 2006), que afirma que aqui no Brasil o movimento inclusivista ganha força na década de 1990 com as declarações internacionais as quais o país sempre foi signatário, assim podemos elencar a Declaração de Jomtien em 1990, Salamanca em 1994 dentre inúmeras outras que fortaleceram esse movimento. Embora seja contestado por (MAZZOTA, 2005), não que estas foram irrelevantes, pelo contrário, fortaleceram sim, mas o mesmo ratifica dizendo que os movimentos nessa direção foram fortalecidos com a Constituição Federal de 1988 com a nossa carta magna onde em seu capítulo 208, III que contempla esse tipo de educação sem restrições.

Apesar de que mesmo antes das Declarações internacionais, já havia atuações isoladas para essa efetivação que ganha maior respaldo com a constituição cidadã de 1988. Sobretudo, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo ano que a Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como um meio de comunicação e expressão legal das comunidades surdas que passa ser regulamentada três anos mais tarde pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Nitidamente o movimento inclusivo vai ganhando força e em 2003, é implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Educação

Inclusiva: Direito à Diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL 2003 s/p).

Assim o termo “Educação Inclusiva” aparece pela primeira vez no programa de governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva e só aparecerá como Política de Estado cinco anos depois no mesmo governo e foi neste contexto que iniciamos aqui em Humaitá-AM na vanguarda deste trabalho e na esfera municipal, posteriormente migrando para a esfera estadual que já vinha sendo trabalhado alguns anos antes. Assim, participei das três formações realizadas por este programa que aqui no Amazonas ocorre somente em 2008, 2010 e 2011 em Manicoré-AM um dos municípios polos que realizavam essa formação, o qual Humaitá fazia parte desse polo, e foi também em 2008 que o governo federal lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Vejam, somente 05 anos depois e com a perspectiva, em fase de implantação, construída pouco a pouco, a Secretaria de Educação Especial do MEC (Ministério da Educação) até então SEESP muda a nomenclatura para SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

A partir 2008 temos uma política de estado com a palavra inclusão, onde a mesma altera o termo “Classe” e “Escolas Especiais” para Sala de Recursos Multifuncionais, com organização e atuação diferenciadas com um novo fazer pedagógico. Não foi somente a nomenclatura que foi modificado, sobretudo a maneira de atuação diante dos estudantes e sua estrutura de atendimento.

Em 2008, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem alterar os termos “classes” e “escolas especiais” respectivamente, por Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 1 e Tipo 2. Também acompanhou essa mudança a questão do currículo adaptado que doravante passa a ser considerado como Currículo Flexível e Dinâmico. (BRASIL, 2009, p. 45).

Esta política continua em vigor até a atualidade, haja vista que o Supremo Tribunal Federal suspende sob liminar a nova Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, promulgada

pelo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que continua sob Jucice, pois em 18 de dezembro de 2020 o ministro Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 suspende a eficácia do Decreto 10.502/ 2020, pois em seu entendimento fragiliza a inclusão. Tal política foi motivo de inúmeras discussões acerca do processo inclusivo, uns a defende como melhoria outros refutam como um retrocesso, pois possibilita a segregação. A concepção que tivemos foi que para os Surdos a política poderia ter seus avanços, contudo é conflitante, pois permite a escolha de escolas bilíngue e não as inclusivas, na Carta escrita pelos sete primeiros Surdos doutores e professores de universidades federais, os autores afirmam que “a educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos Surdos” (Campello, & Cols, 2012, s.p), posição semelhante adota a professora Ronice Quadros (2012, p. 193), ao se referir acerca dessa interação, onde

[...] A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao *status* das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a serem devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão.

No entanto, há que se pensar que o “[...] problema que pode derivar para a pessoa surda é o sentimento de que apenas “lá”, na escola, entre iguais, é que se pode existir” (ANGELUCCI; LUZ, 2010, p. 41). Por isso que é conflitante, pois é necessário primeiramente pensar que “[...] entre educação especial e educação bilíngue de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política.” (SKLIAR, 1999, p. 12). Assim quanto para outras deficiências, já não segue esse mesmo processo, dando a possibilidade de segregá-los. Pois de acordo com estudos levantado na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida,

[...] os dados desse estudo mostram que elas (crianças surdas) se alfabetizam mais e melhor em escolas bilíngues especializadas, cujo ensino é ministrado em Língua de Sinais Brasileira, do que em escolas regulares. Como essas crianças surdas de escola pública são alfabetizadas mais facilmente em escolas bilíngues do que em escolas regulares, fica claro que a tentativa de as remover da escola bilíngue antes que possam se alfabetizar seria contraproducente e danosa (CAPOVILLA *et al.* 2020b, p. 219-220).

Pois para os atores dessa Política, esses ambientes propiciam um melhor rendimento ao aprendizado dos estudantes Surdos, pois a educação de Surdos em classes e escolas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita) não somente é um direito garantido por leis, como também é apontada como aquela que oferece as metodologias mais adequadas para o desenvolvimento intelectual dos educandos Surdos, segundo os autores dessa Política Nacional da Educação Especial: Equitativa e Inclusiva ao Longo da Vida, as

VIII – escolas bilíngues de surdos – instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação. IX – classes bilíngues de surdos – classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua. (BRASIL, 2020 p. 43)

No entanto, o que percebemos é que há controvérsia neste estudo, mas não é nossa finalidade com este trabalho, sobretudo apresentar um recorte histórico e nesse contexto surgem as políticas educacionais inclusivas as quais citamos e que estão em vigor. Sendo assim, não se poderíamos falar em inclusão separando os estudantes, ou seja, estaríamos voltando para a segregação, por conta disso muitos refutaram a proposta da Política pelo seu retrocesso, o que leva a concluir que como trata-se de inclusão devemos olhar a melhoria de todos neste processo e não somente uma parte. Por conseguinte, para que essa melhoria tão almejada na educação de Surdos fosse fortalecida, recentemente não por bondade do governo, tampouco por preocupar-se com a educação dos Surdos, mas sobretudo por diversas pressões populares e lutas para melhoria no ensino tanto das comunidades

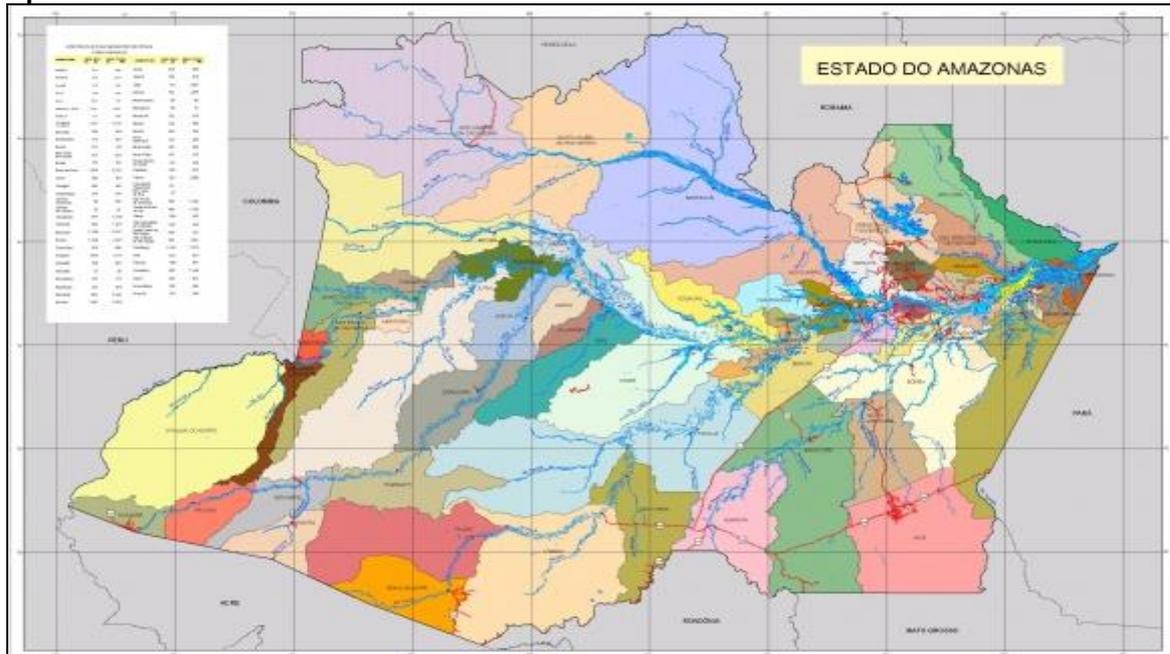
surdas, como de pesquisadores e grupos de trabalho que engajados nesta melhoria, conquistaram uma efetivação da Lei nº 14191/21 de 03 de agosto de 2021 altera a LDBN 9394/96 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos:

Art. 3 A lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 78-A e 79-C: “Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II – garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.” “Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 2021 s/p).

Esta conquista fica evidente seguido deste capítulo 3 da LDBN/9394 que em seu parágrafo 1º onde afirma “os programas serão planejados com a participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas”(BRASIL, 2021), assim demonstra que as inúmeras lutas travadas pelas comunidades surdas do Brasil, para que seja efetivada a Libras como a primeira língua e o português como a segunda, e que as decisões e modificações realizados pelos sistemas de ensino sejam ouvidos também pelos seus representantes, para que estes possam fazer parte da tomada de decisões, não somente falarem por eles, mas eles também falarem a seu respeito e construir sua identidade cultural.

## 1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO AMAZONAS: UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

O estado do Amazonas é o maior em extensão territorial que compõem a unidade da federação, está localizado na região norte do país e de acordo com os dados do IBGE (2010), o mesmo possui em sua constituição 62 municípios, incluindo a capital Manaus como ostra o mapa a seguir.

**Mapa 1:** Estado do Amazonas

**Fonte:** <http://mapas.owje.com/maps/political/9034/political-maps-amazonas.php>

Cada município, recebe a denominação de interior, salvo a capital Manaus e os que estão adjacentes que são denominados região metropolitana de Manaus. Apesar de iniciar a nível nacional como o estado que tem a Universidade mais antiga do país no período áureo da borracha, década considerada de ouro do Amazonas, onde ocorre o apogeu da borracha que desencadeou uma série de transformações principalmente na capital do estado,

O auge do ciclo da borracha se deu no ano de 1911. Após esse ano, o que se viu foi uma queda vertiginosa nas exportações da seringueira como matéria-prima. A Coroa Inglesa logo encontrou meio de quebrar o controle brasileiro sobre o produto: tratou de cultivar as seringueiras nas colônias do Oriente, desenvolvendo ali um sistema de plantio racional, diferentemente da Amazônia, que não eram plantadas, por serem nativas. Com investimentos nas técnicas do plantio, os ingleses ofereceram ao mercado mundial abundância do produto a um baixo custo. O Estado brasileiro “eximiu-se de lutar pela borracha e recusou qualquer envolvimento dos cofres públicos com subsídios aos empresários da borracha” (SOUZA, 2009, p. 236).

Período esse que ocorre grandes transformações no estado com o apogeu da borracha, onde são desenvolvidos inúmeros vilarejos e ascensão cultural das cidades em desenvolvimento principalmente em Manaus que é a capital, e foi então:

A partir de 1890, com a exploração da borracha, o estado do Amazonas conheceu um grande desenvolvimento econômico e financeiro, atraindo grandes investimentos estrangeiros, principalmente ingleses. A cidade de Manaus sofreu grandes transformações, com novas instalações portuárias e modernização do sistema de navegação, e com a implantação de novos sistemas de transporte urbano, de fornecimento de energia elétrica e de saneamento básico. Com a Proclamação da República, foi criada uma ordem jurídica que contribuiu para o surgimento de instituições de ensino superior em diversos estados da Federação. Em três deles surgiram universidades, fora e à revelia do poder central: no Amazonas (1909), em São Paulo (1911) e no Paraná (1912). Em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro. A Escola Universitária Livre de Manaus foi, portanto, a primeira universidade brasileira (BRITO, 2004, s/p).

Contudo, mesmo surgindo neste apogeu no que tange ao meio acadêmico com a primeira Universidade brasileira, berço de inúmeros intelectuais e o que poderíamos esperar era que a contribuição universitária fosse uma educação voltada para todos, estabelecendo o tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. Diante dessas expectativas seria interessante se tivesse estabelecido também uma educação para os deficientes como pioneira, acompanhado o desenvolvimento da época, mas não ocorre como esperado, a educação de deficientes no estado do Amazonas tem seu início tardiamente em comparação aos demais estados da federação. Historicamente, se falarmos de Educação Inclusiva, digo no sentido de pessoa com deficiência, ou seja, analisando esse percurso histórico percebemos o quanto foi difícil efetivarem as conquistas e inúmeros foram os desafios que enfrentaram para a atuação desta e para as conquistas obtidas por seus adeptos. Seguindo esse processo histórico, como elencamos no tópico anterior, iremos abordar somente uma pequena apresentação dessa historicidade para que o leitor possa entender melhor esse percurso histórico e perceber como foi árduo esse processo aqui no estado do Amazonas.

O atendimento às pessoas com deficiência neste estado teve seu início a partir de iniciativas não governamentais em 1943, com a implantação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia, pelo Dr. André Vidal de Araújo, sendo escola de serviço social (OLIVEIRA, 2010). Esse atendimento era mais assistencialismo que inclusão, até porque o movimento inclusivo se fortalece pós década de 1990 e surge em 2003, como já mencionamos na seção anterior, onde é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos

municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008). Assim, o termo “inclusão” ainda não era proposto em diretrizes ou normativas oficiais, no início da década de 1970 esse termo relativo ao processo de inclusão não era elucidado ainda, tampouco a sua historicidade, neste termo específico não iria aparecer nos dados pesquisado, somente o termo Educação Especial.

Ainda neste período as ações voltadas as pessoas com deficiência eram somente filantrópicas e concentravam-se somente na capital Manaus, como mostra o relato de (COSTA, 2010) acerca do Instituto Montessoriano, o estado neste período contribuía com essas instituições fornecendo a formação de professores e a Igreja Católica ofertava os cursos para trabalhar com Surdos, e:

Todo o trabalho do instituto era mantido com contribuição mensal através de um *carret* de comerciantes como: J.G. Araújo, J. Rufino, J.S Amorim, a ajuda dos comerciantes do Mercado Municipal Adolfo Lisboa, que lhes davam alimentos e outros gêneros alimentícios, membros da sociedade e com a ajuda do Governo do Estado (COSTA, 2010, s.p).

Este Instituto encerra suas atividades em 1974 (BATISTA,2015), um ano antes foi fundada em Manaus no dia 04 de maio 1973 a APAE/Manaus, autorizada como Associação filiada pela APAE Nacional a utilizar a marca sob o registro nº 192. No âmbito educacional, as atividades começaram a ser realizadas após a publicação da autorização do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, por meio da Resolução nº 102/1994. A equipe da instituição era constituída por um pequeno grupo de professores, voluntários e outros profissionais qualificados para trabalhar com esse público (FENAPAES, 2018, s/p).

Com relação as iniciativas oficiais do governo do estado, estas só terão início em 1972, quando a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) iniciou junto ao Ministério de Educação, a especialização dos primeiros professores da rede estadual por meio de cursos oferecidos no estado do Rio de Janeiro. Então, a partir de 1972, o atendimento educacional aos alunos com deficiência auditiva, bem como às outras deficiências foi organizado em classes especiais implantadas em escolas comuns da capital do Estado. (AMAZONAS,1982). As Classes Especiais foram

[...] uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor de educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base comum (BRASIL, 2001, p. 53).

Dessa maneira, três classes especiais foram implantadas na capital do estado do Amazonas como experiência piloto e significaram o marco inicial na escolarização de pessoas que estavam, até aquela época, à margem da escola, sem nenhuma oportunidade de desenvolverem suas potencialidades.

Com a crescente procura e para concretizar uma resposta à demanda da sociedade, a Secretaria Estadual de Educação implantou, em 1975, um setor responsável pela Educação Especial denominado Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial, com equipe especializada para as várias áreas de deficiência, reconhecendo assim a necessidade de sistematizar o atendimento já disseminado, hoje este setor recebe o nome de Gerência de Atendimento Educacional Específica (GAEE). Todavia, esses esforços ainda eram insuficientes e só foram ampliados através do convênio entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e o Centro Nacional de Educação Especial, a extinta (CENESP), que possibilitou o trabalho dos especialistas como agentes multiplicadores na capital e em alguns municípios do interior do estado, como é o caso do município de Humaitá.

Entretanto, a educação de deficientes no estado do Amazonas, como foi em várias partes do mundo, teve seus percalços e avanços, mas continuou crescendo e somando o apoio do poder público com as instituições filantrópicas, como Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), desde 1973 e o Centro Especial Helena Antipoff, da Sociedade Pestalozzi do Amazonas em 1979, para atendimento específico de deficientes mentais (nomenclatura da época), sendo que a Sociedade Pestalozzi conseguiu atingir mais lugares como os municípios: Boa Vista do Ramos, Coari, Manaquiri, Maués, Manicoré, Manaus, Nova Olinda do Norte, Parintins e Tonantins (SEPED,2015). Embora o poder público apoiasse essas instituições, isto não exime sua falha no processo educacional de deficientes, pois de acordo com a Constituição Federal a educação é um dever do Estado (BRASIL,1988), cabendo a ele a obrigatoriedade de iniciativas e funcionamento. Contudo, o que se nota é que o mesmo não toma as iniciativas para que estas responsabilidades sejam postas em prática, então surge as instituições filantrópicas

imbuídas na luta por melhorias e equidade, galgando um espaço na sociedade, apresenta as possibilidades de iniciar a educação as pessoas com deficiência, o governo por sua vez, somente subsidia estas instituições, que não é um favor, sobretudo um dever que o mesmo não assumiu.

Todavia, foi na década de 1980, que a demanda cresceu bastante e exigiu da administração pública a organização de serviços que atendessem a um maior número de alunos, principalmente na área da deficiência auditiva, como eram denominados na época os Surdos. Para atender a esses estudantes, a Secretaria Estadual de Educação instituiu a Coordenação de Educação Especial e criou por meio do Decreto nº. 6331, de 13 de maio de 1982, as Escolas Especiais. Citaremos apenas as que se destinaram atendimento aos Surdos: a Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, atendendo estudantes com deficiência auditiva (surdos severos e profundos) e no mesmo ano, o Instituto Felippo Smaldone que se instalou na capital do estado do Amazonas, (AMAZONAS, 1982) ampliando ainda mais o atendimento aos Surdos dessa vasta hileia.

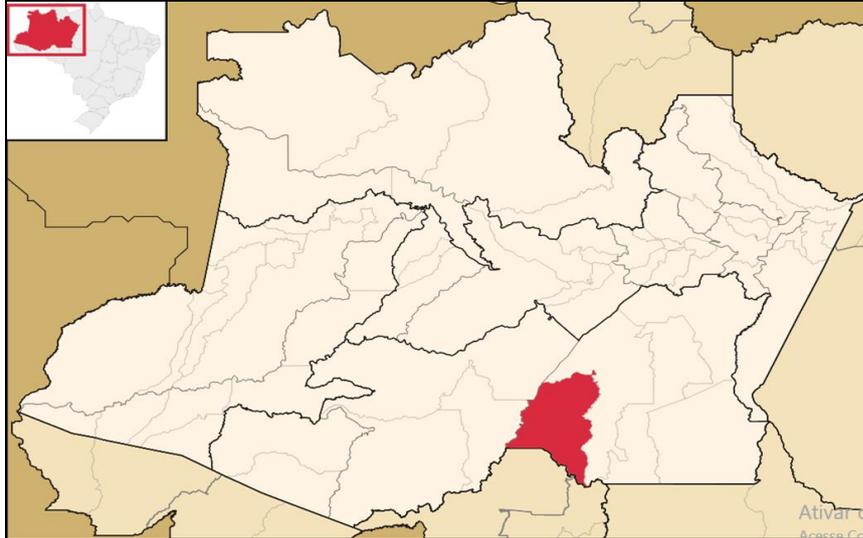
### 1.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM HUMAITÁ-AM: EDUCAÇÃO DE SURDOS E HISTORICIDADE

Como nos referimos a Educação Inclusiva, de forma mais afunilada, isto é, somente com uma parcela desta grande gama que abrange o processo inclusivo, optamos por falar do processo de inclusão dos deficientes no estado do Amazonas, de modo particular dos estudantes Surdos que são parte de nosso estudo. É proveitoso mostrar também como foi que ocorreu aqui no município de Humaitá-AM, lugar onde foi realizado esta pesquisa.

O município de Humaitá, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), está localizado no sul do Estado do Amazonas à margem esquerda do rio Madeira, com uma área territorial de 33.129,131 km<sup>2</sup>, possui um bioma peculiar da região amazônica. Sua população de acordo com o último censo em 2010 era de 44.227, sua população estimada em 2019 era de 55.080 habitantes, sendo um povo miscigenado e acolhedor, a cidade é cortada por duas rodovias federais a Rodovia Álvaro Maia (BR 319) e Rodovia Transamazônica (BR 230) sendo porta de entrada e saída para os diversos lugares do Brasil, limitando-se ao norte com o município de Tapauá, ao sul com o Estado de Rondônia, a leste com o

município de Manicoré e ao oeste com o município de Lábrea, Possui, portanto, extensa área territorial, conforme características geográficas apresentadas no mapa abaixo.

**Mapa 2:** Município de Humaitá-AM



**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/Ficheiro:Amazonas\\_Municip\\_Humaita.svg](https://pt.wikipedia.org/Ficheiro:Amazonas_Municip_Humaita.svg).

Para Almeida (2005, p. 32), o nome Humaitá, foi dado ao local pelo Comendador Francisco Monteiro em memória à vitória dos brasileiros na batalha de Humaitá na guerra do Paraguai. Mas é, também, uma palavra de origem indígena, (hu=negro; ma=agora; itá=pedra) cujo significado é “a pedra agora é preta”. O atendimento aos estudantes com deficiência nesta cidade, iniciou-se de forma bastante deficitária, como foi em boa parte do mundo. Considerando que

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhantemente à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito. A humanidade demorou para considerar o surdo e para entender que ele podia ser educado, visto tratar apenas de uma pessoa que apresenta um impedimento sensorial, sendo, portanto, perfeitamente possível que corresponda ao processo educacional (SÁ, 1999, p. 35).

No entanto, podemos elencar que houve, por esforços próprios e de abnegações de alguns professores e familiares, casos de sucesso no atendimento a esses estudantes, bem como a sua autonomia e conclusão do ensino médio.

O atendimento a estudantes com deficiência neste município inicia-se na década de 1980, quando a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC implementa as primeiras Classes Especiais na capital através da Resolução/CEE nº 019/87 de 04/11/1987 e posteriormente, esta sala que 1988, um ano depois foi a primeira a ser implantado no interior do estado, na Escola Estadual Álvaro Maia município de Humaitá. Isso foi um marco muito importante para o desenvolvimento da Educação Especial no interior do estado do Amazonas. Apesar de reconhecermos que as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência vai para além da disponibilidade de um espaço físico, é necessário investimento tanto nos profissionais de educação e saúde para o atendimento satisfatório e adequado para essa parcela de estudantes que necessitam de atendimento específico e diferenciado.

Nesse contexto, é importante salientar que de acordo com a Declaração de Salamanca, os sistemas de educacionais devem criar metodologia de ensino que atendam às necessidades desses estudantes considerando o ritmo e a natureza do seu processo de aprendizagem, pois não é o estudante que deve se adaptar à escola, ao contrário, escola é quem tem o dever de tornar suas ações inclusivas, compreendendo que “as diferenças humanas são normais” (SALAMANCA, 1994).

É proveito mencionar que o seu início ocorre como Classe Especial que era a denominação predominante da época. Atualmente a Escola Estadual “Álvaro Maia”, de acordo com Censo escolar (2020), concentra o maior número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular no estado do Amazonas, conseqüentemente na sua Sala de Recursos também. Para entendermos este conceito, o que são Salas de Recursos e Classe Especial, recorreremos aos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde o mesmo explicita que,

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos localizados nas escolas públicas de educação básica; neles se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. São dotadas de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos, em turno contrário ao que frequentam a escola comum. É um espaço da escola, sendo de responsabilidade do diretor e da comunidade escolar a conservação, a organização e a administração do mesmo (BRASIL, 2008, p. 10).

Este espaço utilizado dentro da escola como proposta de apoio a inclusão destes estudantes, é um termo utilizado recentemente, a partir de 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, propõe a mudança de nomenclatura, bem como as maneiras e formas de atendimento. Este espaço não foi ofertado pelo estado de maneira voluntária, sobretudo, foram fruto de inúmeros embates por pessoas com deficiência, familiares e apoiadores que emergem com um histórico de segregação e lutas, mesmo com inúmeros avanços e conquistas obtidas ainda estamos, incansavelmente, tentando alcançar a oferta de uma proposta de ensino que de fato atenda às necessidades e peculiaridades de todos os estudantes com deficiência, numa perspectiva de inclusão socialmente referendada, proporcionando a todos, deficiente ou não, a possibilidade de aprender na diversidade e contribuir para a formação de uma sociedade mais humana.

O Ministério da Educação através da portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Art. 1º Cria o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 2007, p.1). Essa portaria se consolida com a proposta da política antes já mencionada, a de 2008, que apesar de já haver a publicação de outra nova Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, promulgada pelo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, no entanto, continua em vigor a de 2008, pois o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 suspende a eficácia do Decreto 10.502/2020.

Neste sentido de historicidade acerca da inclusão e da educação de Surdos aqui em Humaitá-AM, não há registrado na Coordenadoria Regional de Humaitá, tampouco na secretaria da Escola Estadual Álvaro Maia onde inicia a Educação Especial neste município, uma data precisa contendo seu início de atendimento, o que há são relatos de professores que trabalharam neste período as quais reafirmam o ano de 1980 e como era o espaço, as dificuldades enfrentadas e sobretudo as conquistas obtidas em meio a tantos desafios, nessa consideração convém ouvir o seguinte relato:

Essa sala que tinha, era aqueles alunos que tinha deficiência física, tinha alguns que tinha deficiência mental, alunos que eram reprovados três, quatro anos na 1ª série, tudo era colocado lá. Mas eu nunca recebi nenhum treinamento, que me ajudava era a Norma, por que ela era a diretora da escola na época. Ela ajudava assim, uma vez o outra né? Eram 15 alunos, faltava as vezes 2 ou 3, os outros iam, só que eles eram bem atrasados, aí tinha que pegar na mão, aquela coisa toda, foi e a Kátia Botelho, ela começou junto comigo, ela trabalhava numa sala e ela em outra (DENISE, 2021).<sup>1</sup>

Através deste depoimento consta que as primeiras professoras que na vanguarda desse processo foi as professoras: Denise Cação Brasil e Kátia Botelho, sabemos que todo início ocorre sempre de maneira ainda acanhado até ir ganhando espaço e credibilidade. As professoras abriram caminho desse trabalho, embora em uma área desconhecida para muitos e, como consta no relato, não tiveram formação e eram auxiliadas somente pela gestora Norma Suely Risso, pois a referida gestora é psicóloga e auxiliava neste atendimento prestando suporte nesta área, mesmo que no modelo clínico, pois

A psicologia como ciência e profissão ainda pode contribuir muito para pensar estratégias de atenção e atendimento dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis de ensino, engendrando ações mais focadas nas instituições escolares e em seus processos interativos, superando enfoques individualistas e restritos ao modelo médico da deficiência (MATTOS; NUERNBERG, 2010 p. 03).

A mesma, além de ser uma profissional da saúde, também possui graduação em Letras, lecionava para alunos com deficiência, embora não estando respectivamente matriculados, seguindo os tramites das Classes Especiais iniciadas na capital do estado, tal experiência implantado aqui na escola estadual Álvaro Maia trazia em seu bojo todo esse caráter a quais Segundo Januzzi (1992), a história da Educação Especial brasileira pode ser entendida por meio de dois vieses, em que um é conhecido pela caracterização medicopedagógico e o outro psicopedagógico. A primeira, como o próprio nome explicita, recebe influências médicas tanto na determinação do diagnóstico quanto no campo educacional. A segunda, por sua vez, enfatiza sobretudo, as questões psicológicas do sujeito. Assim, muitos atendimentos que foram realizados nesses espaços não contemplam a legislação em vigor, mas

---

<sup>1</sup> Depoimento concedido por Denise Cação Brasil, em Humaitá-AM, em julho de 2021.

que seguiram o viés da época. Nestes termos, Mendes corrobora com essa colocação a respeito das

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular (MENDES, 2010, p. 104).

Sobretudo, as classes especiais foram essenciais para iniciar esse processo histórico o qual beneficiou inúmeros estudantes com deficiência aqui em Humaitá-AM e adjacências. Apesar de ser gradativa e demorada as mudanças ocorridas, não podemos deixar de mencionar o legado que foi deixado. Partindo desse pressuposto, a Educação Especial vivencia essas inserções das reformas educacionais de sua época, precisamente de todas as resistências e embates estabelecidos pela inclusão escolar, até porque a inclusão é um processo e gradativamente vai sendo estabelecido, não se efetiva definitivamente por uma lei ou um decreto. De acordo com o relato da professora “Chamava-se Sala Especial na época, nós alfabetizávamos os alunos com algum grau de deficiência, nem sei se ainda usa esse termo na educação. Mas enfim, era aqueles alunos que não conseguiam aprender, juntava-se tudo nessa sala. Alguns com deficiência na fala, na audição, até mesmo alguma paralisia física e aí nós alfabetizávamos. Eu pela tarde e Denise pela manhã.” (Katia)<sup>2</sup>.

Todavia, antes de todas essas conquistas foi necessário presenciarmos a hegemonia da normalização e integração que estava acontecendo em nível mundial, e aqui não seria diferente, uma vez que “[...] foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa” (MENDES, 2010, p. 106).

A partir 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortalece e apresenta um novo modo de atendimento, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, o Programa

---

<sup>2</sup> Depoimento concedido por Kátia Botelho, em Humaitá-AM, em julho de 2021.

de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais onde modifica as maneiras de atendimento e a nomenclatura para Sala de Recursos da escola estadual Álvaro Maia e assim é até hoje seguindo as normativas atual.

Foi neste ambiente que inicia a educação de deficientes no município de Humaitá-AM, com dificuldades como sempre foi em todos os locais do mundo. Lembramos que este início a qual estamos escrevendo é somente na esfera estadual, pois não podemos deixar o grande legado que a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) também fornece até hoje com os deficientes, embora esta instituição filantrópica atue em caráter social e menos pedagógico. A APAE/Humaitá-AM denominada “Pérolas do Madeira” foi fundada no dia 05 de dezembro de 2004.

Quanto a rede municipal o atendimento aos estudantes com deficiência teve início no ano letivo de 2009 na Sala de Recursos Multifuncional da Escola Municipal Centro de Excelência Irmã Carmem Cromnebold sendo os precursores desse atendimento os professores: Enicelmo Pereira Pessoa e Marcylene Viana de Souza que no ano seguinte, Marcylene desiste de atuar na Educação Especial sendo substituída pela professora Dnávia Miranda Neves Lobato. Inicia-se somente em uma escola, na Sala de Recursos que gradativamente vai se expandindo nas demais escolas, hoje na rede municipal todas escolas urbanas já contam com Sala de Recursos realizando o Atendimento Educacional Especializado, diferente das escolas estaduais que apesar de iniciar como pioneira no interior do estado somente em 2012 que é instituída outra Salas de Recursos. Atualmente na esfera estadual, há somente duas Salas de Recursos, uma na Escola Estadual Álvaro Maia e outra no CETI Tacila Prado de Negreiros Mendes.

Dados do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2022 aponta dos seguintes dados sobre a Educação Especial, com relação a matrícula de estudantes:

**Tabela 1:** Nº Matrículas de alunos com deficiência SEDUC/AM

Ano	Sala comum	Sala exclusiva
	Nº Matrícula	Nº Matrícula
2019	312	0
2020	351	0
2021	373	0

Fonte: INEP/2022

Como podemos constatar, no período 2019-2021, o crescimento de matrículas de alunos com deficiência foi de 0,125% em 2020 e de 0,067% o que representa um número pouco expressivo de atendimento de estudantes com deficiência nas escolas de Humaitá-AM. Considerando que a grande maioria se concentra nas escolas públicas fica muito evidente a necessidade de políticas públicas que possam de fato acolher e incluir os alunos com deficiência nas escolas, numa perspectiva de inclusão ampla e não apenas de adaptação das escolas para esse atendimento,

[...] Quando falamos em Educação Inclusiva estamos falando da garantia de acesso, permanência e aprendizagem DE TODOS, na escola comum. Ela é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. [...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento às necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atuando de forma articulada com o ensino comum (BRASIL, 2008, s/p).

Portanto, é um novo fazer pedagógico que se proporciona a realizar, onde todos são convidados a participar desta empreitada que é a inclusão. Diante disso, de acordo com os dados obtidos na SEDUC – Coordenadoria Regional de Humaitá-AM, no ano de 2022, o município de Humaitá conta com 09 escolas estaduais na sede do município, isto é, na área urbana que atende alunos do ensino fundamental e médio. Destas somente 03 escolas tem estudantes Surdos matriculados respectivamente no ensino regular, sendo que o número de estudantes Surdos na rede estadual são somente 04 que obtém no contraturno o Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Destas 09 escolas, somente 02 ofertam esse serviço de apoio a inclusão escolar de deficientes. Vejamos a tabela que apresenta a demanda de cada escola por deficiência:

**Tabela 2:** Alunos Atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais/Seduc Ano 2022

Nº	ESCOLA QUE ESTUDA (Ens. Regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Mas	Fem		
01	Álvaro Maia	14 anos	X		8º 2/Fundamental	TEA
02	Álvaro Maia	14 anos		X	9º 1 /Fundamental	Deficiência Intelectual
03	Álvaro Maia	13 anos	X		6º 1/ Fundamental	Deficiência Intelectual
04	Álvaro Maia	18 anos	X		Avançar 3 fase/Fund	Deficiência Intelectual
05	Álvaro Maia	15 anos	X		9º 1/ Fundamental	Baixa Visão
06	Álvaro Maia	15 anos	X		8º 2/ Fundamental	Múltiplas
07	Álvaro Maia	12 anos		X	6º 1/ Fundamental	Múltiplas
08	Álvaro Maia	16 anos	X		9º 1/ Fundamental	TEA
09	Álvaro Maia	16 anos	X		9º 1/ Fundamental	Deficiência Intelectual
10	Álvaro Maia	17 anos		X	7º 1/ Fundamental	Deficiência Intelectual
11	Álvaro Maia	14 anos	X		8º 2/ Fundamental	Deficiência Intelectual
12	Álvaro Maia	16 anos		X	7º 1/ Fundamental	Deficiência Intelectual
13	Álvaro Maia	14 anos	X		9º 2/ Fundamental	Deficiência Intelectual
14	Álvaro Maia	15 anos	X		9º 1/ Fundamental	Deficiência Intelectual
15	Álvaro Maia	13 anos		X	8º 1/ Fundamental	Surdo
16	Álvaro Maia	21 anos		X	9º 1/ Fundamental	Múltiplas
17	Álvaro Maia	14 anos		X	8º 1/ Fundamental	Deficiência Intelectual
18	Álvaro Maia	15 anos	X		8º 1/ Fundamental	Surdo
19	Álvaro Maia	17 anos	X		9º 1/ Fundamental	Deficiência Intelectual
20	Álvaro Maia	14 anos	X		8º 2/ Fundamental	Deficiência Auditiva
Nº	ESCOLA QUE ESTUDA (Ensino regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Masc	Fem		
21	Cândida Areal Souto	10 anos		X	5º 1/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
22	Cândida Areal Souto	11 anos	X		5º ano	Deficiência Intelectual

					1/Fundamental	
23	Cândida Areal Souto	11 anos	X		5º ano 1/Fundamental	Deficiência Auditiva
24	Cândida Areal Souto	08 anos		X	3º ano 1/Fundamental	Deficiência Intelectual
25	Cândida Areal Souto	09 anos		X	4º ano 1/Fundamental	Deficiência Intelectual
26	Cândida Areal Souto	09 anos	X		4º ano 1/Fundamental	Deficiência Intelectual
Nº	ESCOLA QUE ESTUDA (Ensino regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Masc	Fem		
27	CETI	16 anos	X		1º ano 1 E. Médio	Deficiência Intelectual
28	CETI	18 anos	X		1º ano 2 E. Médio	Deficiência Intelectual
29	CETI	15 anos		X	1º ano 1 E. Médio	Deficiência Intelectual
30	CETI	20 anos		X	2º ano 5 E. Médio	Deficiência Intelectual
31	CETI	16 anos		X	2º ano 6 E. Médio	Deficiência Intelectual
32	CETI	18 anos	X		2º ano 5 E. Médio	Deficiência Intelectual
Nº	ESCOLA QUE ESTUDA (Ensino regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Masc	Fem		
33	Duque de Caxias	20 anos		X	EJA Médio 9ª etapa 1	TEA
34	Duque de Caxias	14 anos	X		6º 2/Fundamental	Deficiência Intelectual
35	Duque de Caxias	12 anos	X		6º 1/Fundamental	Deficiência Intelectual
36	Duque de Caxias	17 anos		X	8º 2/Fundamental	Deficiência Intelectual
37	Duque de Caxias	15 anos		X	9º 2/Fundamental	Deficiência Intelectual
38	Duque de Caxias	27 anos	X		EJA 6ª etapa 1/Fund	Deficiência Intelectual
39	Duque de Caxias	16 anos	X		9º 2/Fundamental	Baixa Visão
40	Duque de Caxias	12 anos	X		6º 1/Fundamental	Deficiência Intelectual
41	Duque de Caxias	14 anos		X	9º 1 /Fundamental	Baixa Visão
42	Duque de Caxias	11 anos	X		6º 1/Fundamental	Deficiência Intelectual
43	Duque de Caxias	15 anos	X		EJA 5ª etapa 1/Fund	Deficiência Intelectual
44	Duque de Caxias	28 anos		X	EJA/Médio/10 etapa 2	Deficiência Intelectual

45	Duque de Caxias	24 anos		X	EJA /Médio 11 etapa 3	Deficiência Intelectual
46	Duque de Caxias	24 anos	X		EJA 10º etapa 2º ano	Deficiência Intelectual
Nº	ESCOLA QUE ESTUDA (Ensino regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Masc	Fem		
47	Gilberto Mestrinho	13 anos		X	7º ano 2/Fundamental	Deficiência Intelectual
48	Gilberto Mestrinho	14 anos	X		8º ano 2/Fundamental	Deficiência Intelectual
49	Gilberto Mestrinho	14 anos	X		6º ano 1/Fundamental	TEA
50	Gilberto Mestrinho	20 anos		X	9º ano 1/Fundamental	Deficiência Intelectual
51	Gilberto Mestrinho	12 anos	X		6º ano 2/Fundamental	Deficiência Intelectual
52	Gilberto Mestrinho	15 anos		X	9º ano 3/Fundamental	Deficiência Intelectual
53	Gilberto Mestrinho	12 anos		X	7º ano 1/Fundamental	Baixa Visão
54	Gilberto Mestrinho	14 anos	X		7º ano 2/Fundamental	Deficiência Intelectual
55	Gilberto Mestrinho	14 anos	X		7º ano 1/Fundamental	TEA
Nº	ESCOLA QUE ESTUDA (Ensino regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Masc	Fem		
56	Oswaldo Cruz	17 anos		X	2º ano 1/E. Médio	TEA
57	Oswaldo Cruz	19 anos	X		2º ano 1/E. Médio	TEA
58	Oswaldo Cruz	16 anos	X		1º ano 1/E. Médio	TEA
59	Oswaldo Cruz	34 anos		X	1º ano 2/E. Médio	Deficiência Intelectual
Nº	ESCOLA QUE ESTUDA (Ensino regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Masc	Fem		
60	Patronato Mª Auxiliadora	22 anos		X	9º ano 3/Fundamental	Deficiência Intelectual
61	Patronato Mª Auxiliadora	09 anos		X	4º ano 2/Fundamental	Surdo

62	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	10 anos	X		5 <sup>o</sup> 2/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
63	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	08 anos	X		3 <sup>o</sup> 2/Fundamental ano	TEA
64	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	14 anos		X	9 <sup>o</sup> 2/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
65	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	10 anos		X	6 <sup>o</sup> 3/Fundamental ano	Múltiplas
66	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	07 anos	X		3 <sup>o</sup> 3/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
67	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	13 anos	X		9 <sup>o</sup> 1/Fundamental ano	TEA
68	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	14 anos	X		6 <sup>o</sup> 3/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
69	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	06 anos	X		1 <sup>o</sup> 3/Fundamental ano	Baixa Visão
70	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	07 anos	X		2 <sup>o</sup> 1/Fundamental ano	TEA
71	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	11 anos	X		4 <sup>o</sup> 1/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
72	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	06 anos		X	1 <sup>o</sup> 1/Fundamental ano	TEA
73	Patronato M <sup>a</sup> Auxiliadora	06 anos	X		3 <sup>o</sup> 3/Fundamental ano	Deficiência Física
N <sup>o</sup>	ESCOLA QUE ESTUDA (Ensino regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Masc	Fem		
74	Plínio Ramos Coelho	17 anos		X	2 <sup>o</sup> ano /E.Médio	Deficiência intelectual
75	Plínio Ramos Coelho	20 anos	X		2 <sup>o</sup> ano /E.Médio	Deficiência intelectual
76	Plínio Ramos Coelho	17 anos		X	2 <sup>o</sup> ano /E.Médio	Deficiência Intelectual
77	Plínio Ramos Coelho	18 anos		X	2 <sup>o</sup> ano/E.Médio	Deficiência Intelectual
78	Plínio Ramos Coelho	19 anos	X		1 <sup>o</sup> ano 4/E.Médio	Surdo
79	Plínio Ramos Coelho	17 anos	X		2 <sup>o</sup> ano /E.Médio	Deficiência Intelectual
80	Plínio Ramos Coelho	16 anos		X	1 <sup>o</sup> ano 4/E.Médio	TEA
81	Plínio Ramos Coelho	17 anos	X		3 <sup>o</sup> ano/E.Médio	Deficiência Física
82	Plínio Ramos Coelho	19 anos		X	3 <sup>o</sup> ano /E.Médio	Deficiência Intelectual
83	Plínio Ramos Coelho	16 anos		X	1 <sup>o</sup> ano/E.Médio	Deficiência Intelectual
84	Plínio Ramos Coelho	18 anos		X	2 <sup>o</sup> ano/E.Médio	Deficiência Intelectual
85	Plínio Ramos Coelho	17 anos	X		3 <sup>o</sup> ano /E.Médio	TEA

86	Plínio Ramos Coelho	16 anos	X		3º ano 4/E.Médio	Deficiência Físico
87	Plínio Ramos Coelho	17 anos	X		1º ano 1/E.Médio	Deficiência Intelectual
88	Plínio Ramos Coelho	19 anos	X		3º ano 2/E.Médio	Deficiência Física
89	Plínio Ramos Coelho	17 anos	X		1º ano /E. Médio	Deficiência Intelectual
Nº	ESCOLA QUE ESTUDA (Ensino regular)	IDADE	SEXO		SÉRIE/ NÍVEL DE ENSINO	ÁREA DE DEFICIÊNCIA*
			Masc	Fem		
90	Tancredo Neves	12 anos	X		6º 2/Fundamental ano	Deficiência Físico
91	Tancredo Neves	12 anos	X		7º 3/Fundamental ano	Baixa Visão
92	Tancredo Neves	14 anos		X	9º 2/Fundamental ano	Baixa Visão
93	Tancredo Neves	12 anos	X		6º 1/Fundamental ano	Baixa Visão
94	Tancredo Neves	15 anos	X		9º 1/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
95	Tancredo Neves	14 anos		X	7º 3/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
96	Tancredo Neves	14 anos	X		9º 2/Fundamental ano	TEA
97	Tancredo Neves	13 anos		X	8º 4/Fundamental ano	Deficiência Física
98	Tancredo Neves	14 anos		X	9º 2/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
99	Tancredo Neves	12 anos		X	6º 3/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
100	Tancredo Neves	13 anos	X		9º 1/Fundamental ano	Deficiência Física
101	Tancredo Neves	14 anos	X		7º 2/Fundamental ano	Deficiência Intelectual
102	Tancredo Neves	11 anos	X		6º 1/Fundamental ano	TEA

**Fonte:** dados da Gerência de Atendimento Educacional Específico – GAEE/SEDUC-Humaitá (2022)

Como podemos verificar, na rede estadual de ensino em Humaitá contabilizamos 102 alunos com deficiência, a grande maioria de Deficiência Intelectual, mas temos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Baixa Visão, Deficiência Física, Surdos e Deficiência Múltiplas, ou seja, uma gama

situações que todos os profissionais da escola precisam ter alguma formação para se relacionar e colaborar para o desenvolvimento social e cognitivo de cada aluno.

Com isso, podemos inferir que como só existem duas escolas com Sala de Recursos Multifuncional onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinada aos estudantes com deficiência, isso impõe que estudantes de outras escolas precisam se deslocar de sua escola de origem para receberem atendimento especializado, além disso, a interação com os demais professores das diversas disciplinas fica sempre prejudicado e impede um trabalho multidisciplinar com as escolas, o que poderia contribuir muito para o desenvolvimento de ações de inclusão para todos os estudantes das diversas escola, seja ele deficiente ou não.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16).

Estes programas que tange a Educação Especial como Sala de Recursos são suporte pedagógicos essenciais para que professores possam realizar este trabalho, não se trata de repetição ou reforçar o que já foi trabalhado na sala de aula regular, sobretudo um novo fazer pedagógico que valoriza as potencialidades do educando, respeitando seu tempo e suas necessidades educativas, para isso estas metodologias diferenciadas e centradas no aluno faz toda a diferença. Contudo, como percebemos nos dados supracitado, o número de Salas de Recursos é insuficiente para a extensa demanda, o que sobrecarrega os profissionais que nela atuam, sem contar com a dificuldade que os professores e estudantes enfrentam na sala regular onde não tem esse atendimento na própria escola.

Com relação aos estudantes da rede municipal, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) este número aumenta gradativamente como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 3:** Nº Matrículas de alunos com deficiência educação municipal

Ano	Sala comum	Sala exclusiva
	Nº Matrícula	Nº Matrícula
2019	217	0
2020	247	0
2021	175	0

**Fonte:** <https://novo.qedu.org.br/municipio/1301704-humaita/2022>

Nas informações contidas a partir da tabela inferimos que o crescimento da demanda da Educação Especial na rede municipal cresce exponencialmente e somente no ano de 2021 tem uma ligeira queda, é importante lembrar que a rede municipal demanda de Salas de Recursos Multifuncional para dar suporte educacional aos estudantes e professores, embora que estas salas não seja o único meio de realizar o processo inclusivo, mas já é um grande avanço neste processo, nas palavras de Freire(2007, p. 112) “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa”, o que nos mostra que mesmo sendo fragmentado esse processo de inclusão, mas é alguma coisa está sendo realizado, isso nos mostra que muito ainda precisa ser feito, mas o caminho não está pronto e precisa ser construído e trilhado, pouco a pouco.

Doravante, para voltarmos ao ensino das pessoas surdas através da Libras que é nossa principal vertente nesse tópico, esse ensino só vem a ocorrer em 2006, quando uma professora no município foi enviada à capital do estado para realizar um curso básico de Libras ofertado pela SEDUC-AM para atuar de forma precisa com estudantes Surdos. A mesma, graduada em Ciências e atuou na Sala de Recursos atendendo a demanda da rede estadual no ano de 2006 a 2013, mas a partir de 2009 outro professor contribuiu com seus ensinamentos, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais atendendo a esfera municipal em outra escola, o mesmo é graduado em Matemática e Normal Superior, com apenas o curso básico de Libras oferecido por extensão universitária e outras formações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Porque antes, no início da Sala Especial de 1988 até 2006, o atendimento aos estudantes Surdos não era através da Libras, era “com o auxílio de um espelho

grande, a gente ficava de frente para o espelho ao lado do aluno para ele ver o movimento da nossa boca enquanto falava”(DENISE,2022)<sup>3</sup>. No depoimento da professora, a Libras ainda não era utilizada, somente o oralismo que é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística (SKLIAR, 1998). Tivemos e ainda temos o predomínio da língua falada, uma sociedade majoritária ouvinte diante da minoria surda:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p. 15).

Entretanto, diante desses desdobramentos que emergia o ensino de Surdos no mundo, aqui não seria diferente, então a partir de 2010 foi ofertada a todos acadêmicos, tanto da Universidade Estadual do Amazonas – UEA, quanto os da Universidade Federal do Amazonas – UFAM aqui em Humaitá a disciplina de Libras, em atendimento ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais, contudo, é proveitoso mencionar que ocorreu apenas disciplina de Libras e não curso. Somente oito anos após a publicação da Lei de Libras e cinco anos após o Decreto de regulamentação temos esse cumprimento da Lei aqui neste município. Também em 2010 outra professora passou a atuar com alunos Surdos em Sala de Recursos Multifuncionais de âmbito municipal. Esta professora é graduada em Normal Superior e Ciências Biológicas, especialista em Psicologia Escolar e com vasta experiência em Educação Infantil, mas possuindo apenas o curso básico em Libras e Autismo.

No ano de 2012 outra professora passa a contribuir na esfera estadual com essa prática tão necessária na Sala de Recursos da escola Álvaro Maia, por conseguinte, em 2015 a Seduc oferta de forma televisiva um curso de Libras mediado por tecnologia, esta iniciativa aparentemente não teve êxito, pois a SEDUC/AM não deu continuidade nessa formação, até porque nem todas as dúvidas são tiradas em tempo hábil, deixando assim o ensino fragmentado. Em 2017

---

<sup>3</sup> Depoimento concedido por Denise Cação Brasil, em Humaitá-AM, em agosto de 2022.

a Universidade Federal do Amazonas – UFAM recebe em seu quadro docente uma professora para provimento da vaga da disciplina de Libras, esta impulsiona o ensino e utilização da desta língua com cursos de extensão universitária, fortalecido por um professor de língua portuguesa do Instituto Federal do Amazonas – IFAM que também realizou cursos de extensão em Libras. Mas apesar dessas iniciativas das Universidades e Institutos federais que não supriram as necessidades das famílias e dos Surdos, a Universidade do Estado do Amazonas não apresentou a comunidade cursos nessa área, somente a seus acadêmicos, o que demonstra o descaso com a extensão do ensino que são basilares destas instituições tão conceituadas. Assim o objetivo prioritário de extensão fica sufragada, não obtendo “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011, p. 74) da sociedade.

Foi nesse contexto que surge a primeira turma de especialização em Tradução e Interpretação de Libras realizada aqui em Humaitá-AM, contendo em suas atividades a participação do intérprete da TV cultura Hélio Fonseca. Nesse mesmo ano, após a conclusão dessa turma, um professor de Sala de Recursos a pedido da Coordenadoria Regional de Humaitá-AM passa atuar como intérprete educacional até o ano de 2020. É proveitoso mencionar que no ano de 2018 o Centro de Educação Tecnológico do Amazonas-CETAM oferta o primeiro curso básico de Libras, e posteriormente em 2021 o curso técnico de Tradução e interpretação da Libras e ainda neste mesmo ano a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) contrata o primeiro professor Surdo na rede para atender alunos neste município, fato que ocorre somente em dois municípios do estado sem ser a capital Manaus, em Parintins e Humaitá.

Em 2021 também é publicada a Lei Municipal nº 883/2021 de 13 de abril de 2021 que “dispõem sobre incluir a Língua brasileira de Sinais (Libras) na grade curricular das escolas de educação infantil e fundamental no âmbito municipal e dar outras providências”

Art. 1º - Fica estabelecido o ensino da Língua Brasileira de Sinais “LIBRAS”, desde a Educação Infantil até o Fundamental como disciplina curricular obrigatória para alunos surdos e ouvintes matriculados nas instituições privadas e públicas. Art. 2º - É de responsabilidade de Poder Público qualificar professores para que estejam aptos à ensinar a Língua Brasileira de Sinais, conforme a Lei Federal 10.436/2002. Art. 3º - O prazo para que o

sistema de ensino cumpra com as exigências estabelecidas no Art. 1º é de um ano a partir de sua publicação. Art. 4º As despesas com execução desta lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias suplementadas, se necessário. Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data da publicação, revogando-se as disposições contrárias (HUMAITÁ, 2021, p. 01).

Embora tenha se passado mais de um ano após a publicação da referida Lei municipal, esta não está sendo cumprida, principalmente nas escolas municipais onde o Art. 1º estabelece, isso demonstra todo um descaso na aplicação e execução da referida lei, essa indiferença por parte do poder público vem acarretando uma lacuna enorme no que tange ao ensino do estudante Surdo, descumprindo o Art. 3º desta referida lei. Somente em uma instituição privada promove a Libras como disciplina optativa em sua grade curricular.

Na educação de Surdos na cidade de Humaitá- AM, no que tange a produção de subsídios de ensino e inclusão da Libras, no ano de 2020, sob um projeto do Fundo de Amparo à Pesquisa do estado do Amazonas (FAPEAM) um professor em parceria com seus alunos-pesquisadores lançam um Sinalário de Humaitá-AM em Libras contendo os principais locais desta cidade em Língua brasileira de Sinais, organizado e efetivado por alunos Surdos sob a coordenação deste professor pesquisador que também é intérprete de Libras e aponta como um aporte teórico para futuros pesquisadores, intérpretes e profissionais da área.

Para esclarecer um pouco mais acerca do Sinalário, convém ouvir Santos (2014), que enfatiza sua constituição como “[...] imagens, sinais gráficos e vídeos que podem trazer a Língua brasileira de Sinais facilitando assim a compreensão dos conteúdos propostos para a comunidade surda” (SANTOS, 2014, p. 9). O Sinalário, desta maneira, é o resultado de criação e difusão de sinais próprios dos surdos locais que ainda não dispõem da comunidade surda, mas que começam a dar indícios de formação e doravante o mesmo é determinado entre os constituintes da comunidade surda, Surdos e ouvintes fluentes na Língua de Sinais. Além de colaborarem para ampliação e padronização do vocabulário em Libras, também constituem base de apoio para o trabalho do tradutor e intérprete de Libras, também no ensino e aprendizado da Libras que é um trabalho diferente da interpretação.

Este sinalário é um trabalho muito importante, pois reúne sinais de diversos ambientes da cidade de Humaitá-AM em Libras, possibilitando uma acessibilidade maior aos visitantes surdos que possam estar visitando esta cidade e assim os

mesmos possam estar interagindo com mais facilidade e possibilitando uma melhor comunicação entre eles, uma maneira de tornar a cidade mais acessível e inclusiva em relação a esta língua.

Em 2022 é criado o Polo de Apoio aos Estudantes Surdos (PAES) na Escola Municipal Dom Bosco com vistas a apoiar estudantes surdos, professores, familiares e comunidade acerca da Libras e a comunicação acessível do surdo, uma iniciativa da escola que conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no entanto esse apoio se restringe somente a envio de Profissionais Intérpretes, faltando subsídios e formações continuadas, dentre outras inúmeras necessidades que o Polo possa ter para se firmar como referência na educação de Surdos neste município.

## **CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Para falar acerca da formação do professor é algo bem complexo e desafiador, principalmente em se tratando na formação para a Educação Inclusiva, pois esta traz muitas mudanças a serem realizadas na composição das metodologias e estratégias de forma heterogênea e não mais homogênea. Para tanto, abordaremos inicialmente o que seria formação docente de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) que dedica um capítulo só para abordar sobre formação de professores, citaremos este artigo inicialmente para apresentar o que preconiza esta formação,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Percebemos que a LDBN/9394 estabelece o Ensino Superior como nível desejável, admitindo também a formação mínima em curso normal para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, sabemos que somente essa formação inicial não são suficientes para os desafios da atualidade, é preciso também compreender que para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002).

Para tanto, para iniciar nossa abordagem acerca da formação na perspectiva da Educação Inclusiva, iremos abordar inicialmente um pouco do que seria a formação de professores e posteriormente noutro tópico um pouco de como seria a formação para a Educação Inclusiva, uma vez que não há formação específica com esta nomenclatura, abordaremos como seria esses fundamentos, para tanto elencaremos alguns questionamentos e a partir destes tentaremos elucidar como seria a formação inclusiva e suas nuances.

### 3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores tem sido tema de inúmeros debates e pesquisas no campo educacional, para tanto abordaremos o que o que seria a formação de professores para atuar na Educação Básica para que, a partir desse cenário, posteriormente possamos acenar para a Educação Inclusiva que tem uma relação maior com nossa temática.

Desse modo, falar de formação para professores é perceber as transformações sociais que evidencia sua constituição, para Tardiff e Lesard, (2005) o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Para esses autores as formações de professores seguem de acordo com a sociedade atual, que tipo de sociedade estamos construindo? Em vista disso a formação dos professores vem embasada nessa constituição, pois o professor é “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação” (FREIRE, 1992, p. 28), para isso, percebemos o relevante papel que a educação deve exercer na sociedade através da ação docente. No entanto, é necessário perceber que:

[...] a formação do professor não se dar de fora para dentro. Ele se forma, não é formado. A formação não precede o exercício da profissão, ele se dar no exercício desta. E, para que isto ocorra, é necessária uma reorganização da escola (RIBAS, 1989, p.68).

Para tanto, é necessário que o professor busque continuamente conhecimentos e subsídios que lhe auxiliem na sua ação docente. Isto implica que o docente precisar estar sempre em contato com novas habilidades e, principalmente, tenha satisfação em exercer sua profissão. Para Vasconcelos (2000), a experiência docente é constituída no trabalho que realizam, nas atividades que lhe dão satisfação.

A competência pedagógica constituirá no referencial de qualidade do professor uma vez que só estará em sintonia com seu aluno, preparando-o para a sociedade que aí está em constante e celerado processo de mudança, o professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada, preocupado com toda formação daqueles que se pretende que sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis (VASCONCELOS, 2000, p. 31).

Nesse sentido, não basta somente passar conhecimentos sistematizados universalmente, sobretudo, apontar conhecimentos cotidianos e inserir criticidades nesse contexto, atuando para que seu alunado torne-se cidadãos, críticos, partícipes e responsáveis. Sendo necessário também, atentar-se para as constantes mudanças na sociedade, acompanhado estas e preparando através das práticas docentes estes indivíduos para nela atuar. A atividade docente precisa estar constantemente ligada a essas percepções e sobretudo perceber que:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimentos às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e elaborando os conteúdos e os métodos de ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 05).

Então, a formação do professor de acordo com Saviani, necessita de coerência na realização da prática docente, através de uma cultura sólida da realidade que estão inseridos. Sem dúvida, a formação do professor deve-se levar em consideração a realidade de seu alunado, bem como o estabelecimento em que irá atuar, o seu entorno, enfim a comunidade escolar como um todo. Baseados nos preceitos de Luckesi (2007, p. 80):

O espírito crítico vem a ser e buscar o mais objetivamente a realidade; analisá-la. Discernir seus diversos componentes significa escolher, num processo reflexivo, as possibilidades de encaminhamento que a própria realidade exige para o seu crescimento e transformação. Não há espírito crítico sem compromisso com a transformação da realidade.

O que nos remete a perceber que na formação de professores é tão necessário, pois estabelece essa formação para o docente seja como mediador da aprendizagem e aquele que reflete sobre sua prática, estabelecendo assim a problemática que o preocupa para produzir novos conhecimentos sobre realidade, que sejam importantes e socialmente legítimas, buscando, assim um grande desafio para os educandos e educadores que é transformar a escola e a sala de aula em um ambiente estimulador, propiciando ao estudante, variadas situações de

aprendizagens. É importante que o docente seja inovador em suas práticas pedagógicas, a fim de realizar um trabalho eficaz.

Em suma, o docente é o um indivíduo que está em constante aprendizagem e ensino, qualificando-se a sua função, pois, carrega uma responsabilidade social que é colaborar ao desenvolvimento da cidadania, desenvolvendo uma sociedade justa e igualitária. E assim segue uma ação reflexiva no contexto o qual está inserido, pois a cada formação tem a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, onde a formação:

[...] é a ação sistemática que busca no conhecimento produzido historicamente e no cotidiano do trabalho escolar o seu conteúdo de reflexão-teorização-instrumentação e transformação, priorizando as reais necessidades e possibilidades da instituição escolar (SILVA, 1999, p.196).

Pois várias são as formações advinda de estudos e transformações que acontecem no âmbito educacional, isto justifica-se a necessidade constantemente a buscar novos caminhos, pesquisar meios mais específicos para as novas demandas que se renova no âmbito escolar. Nesse sentido, seguindo este pensamento, onde a necessidade de estar em constante aprendizado, Nóvoa (1991, p. 70) afirma que:

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional [...] a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

O autor salienta essa reconstrução dos saberes para construção a partir da sua experiência de vida, da relação professor-aluno, bem como a sua escolha profissional, pois isto é imprescindível na contínua formação docente. Para tanto, é necessário refletir sobre a prática constantemente, utilizar-se do processo avaliativo não somente com estudantes, sobretudo acerca da sua ação docente que precisar estar alinhada as peculiaridades existentes na escola.

Para isso, o dinamismo emerge como uma maneira de romper com o tradicionalismo e irmos em busca de novos conhecimentos que possam ser basilares para a construção de um ensino significativo, tornando os alunos sujeitos

construtores do saber, onde aulas deixam de ser enfadonhas e tornam-se agradáveis e com aprendizado satisfatório.

### 3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COMO EFETIVAR?

Como já foi mencionado, não há formação específica com esta nomenclatura, então para que possamos apresentar uma formação na perspectiva da Educação Inclusiva, elencaremos três questionamentos que ao término desta seção tentaremos responder com aporte teórico no sentido inclusivo estas inquietações vivenciadas no âmbito escolar, que são norteadoras para que seja colocada sempre nas formações dos professores, haja visto que pouco se tem escrito como formação na Perspectiva da Educação Inclusiva, no entanto, partido desses questionamentos nos enveredaremos a construção de saberes essenciais para a formação de professores nessa perspectiva.

Denari (2006, p. 59) diz que “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial”, nesta perspectiva, partiremos a partir destas indagações: Deficientes na escola como incluir? Como formar professores para educação inclusiva? Adaptações curriculares uma necessidade, como organizar? para que possamos apresentar possíveis respostas formativas recorreremos inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que são basilares para os processos de ensino e de aprendizagem na educação brasileira e para entender melhor quais seriam essas formações e mostrar como estão estruturados. Desta maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 nos apresenta em seu artigo 59, inciso III, (BRASIL, 1996) que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996 p. 19).

Assim, percebemos que a LDBN/9394 já preconizava desde 1996 a preocupação com as orientações acerca da formação dos professores, pois a

Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva só seria promulgada dois anos depois em 2008, embora a LDBn/9394 já se adianta nessa consonância, pois percebe a necessidade desta formação estar inserida na legislação, demonstrando a preocupação com o processo de inclusão dos deficientes através da relação pedagógica e sua formação para a Educação Inclusiva, mas não mostra quais são essas formações. Então, esta formação que se preconiza pela LDBn/9394, é apresentado anos depois com mais clareza em 2001 que se estabelece de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, § 1º (BRASIL, 2001 p. 02) em que expressa que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam **necessidades educacionais especiais** (grifo nosso) aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível Médio ou Superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

No entanto, não basta ter somente esses requisitos para efetivar a inclusão, pois ela é um processo e este dar-se através de inúmeras interações e adaptações necessárias para que o estudante possa acompanhar o currículo e participar das atividades propostas pela escola sem restrições.

É necessário também um acompanhamento e participação efetiva da família, uma rede de parceria entre os profissionais da escola para que o estudante possa desenvolver suas potencialidades com autonomia. Para isso, essas supracitadas, são competências apresentadas por esta resolução como um documento norteador, para que possamos ter um horizonte a ser seguido, não se estabelece a inclusão a partir desses preceitos, pois sabemos que a inclusão é desenvolvida no contexto, não depende somente de competências estabelecidas, sobretudo de uma efetivação desse processo de ensino e aprendizagem e ela não se efetivará a partir de uma resolução ou um decreto.

Posição semelhante adota Coelho (2010 p.58), afirmando que “as questões legais aparecem como suporte orientador e indutor de mudanças, mas não como garantia efetiva da inclusão, já que por si só, leis não garantem mudanças”. Neste posicionamento, percebemos que não basta que o professor tenha em sua formação esses requisitos, ainda são necessários que, os mesmos possam utilizá-los, sensibilizá-los para a garantia de efetivação da inclusão destes, estabelecer metas

pensando sempre na heterogeneidade. Em vista disso, Freire (1996, p. 47) afirma que:

É preciso que o formando, desde o princípio da sua experiência formadora, se assume como um sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Assim, a formação continuada não estabelece somente algumas competências, mas inúmeras, pois de acordo com Costa (2010, p. 531), muitos são os requisitos necessários acerca da prática da inclusão, para isso:

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais.

Dessa maneira trazemos a uma das inúmeras possibilidades que se tem para formar professores para a Educação Inclusiva, pois há várias maneiras e possibilidades, no entanto, elencaremos aqui algumas reflexões a partir de alguns autores que já pesquisaram nessa temática e apresentaremos não como uma base consolidada, mas sobretudo uma base reflexiva para que se possa ter uma práxis mais inclusiva e principalmente uma escola mais aberta as diferenças.

Em consonância com esses apontamentos, Aranha (2004) traz suas contribuições com essa percepção quando enfatiza que alguns itens precisam ser relacionados e observados pelos sistemas de ensino no contexto em que o estudante com deficiência está inserido (municipal, estadual e federal) para que tenhamos uma percepção mais ampla do processo inclusivo e suas peculiaridades, e assim, a mesma, apresenta alguns subsídios como:

[...] conhecer sua demanda, assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, planejar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns, elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão, promover ações de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados (ARANHA, 2004, p. 48).

Nesta perspectiva, a autora ressalta a importância de o professor conhecer as potencialidades de cada estudante com deficiência para que possa traçar um planejamento que alcance respostas a suas necessidades e possam de acordo com suas potencialidades alcançar os objetivos propostos.

É interessante também dominar os conteúdos propostos para que se possa traçar estratégias diferenciadas de modos a alcançar os objetivos propostos, sem que haja dificuldade de mudança de planejamento, sobretudo nas metodologias e estratégias de ensino, pois são elas que precisam ser ajustadas. Posição semelhante adota Mantoan (2003, p. 98) afirmando que:

Os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e aprendizagem, isto é, especializarem-se no “o que”, no “como” e no “para que” se ensina e se aprende. Ao nosso ver e inspirados nos projetos que visam uma educação de qualidade para todos, o tratamento das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral de educadores eliminaria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos. Em resumo, a formação única para todos os educadores propiciaria a tão esperada fusão entre a educação especial e a regular, nos sistemas escolares.

Com efeito, no que tange as adaptações curriculares, nem todos os estudantes com deficiência necessita dessa ação, pois isso depende do grau de comprometimento de cada deficiência em relação ao desenvolvimento do estudante, doravante são necessárias as estratégias diferenciadas de acordo com cada educando e suas possibilidades para acompanhar o currículo estabelecido. Blanco (2004) também defende a relevância de o professor poder inicialmente levantar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, quais os fatores que favorecem ou não a cada necessidade que estes apresentam na sua singularidade. A partir de tal conhecimento, então é possível ajustar as intervenções e apoios pedagógicos inerentes a sua peculiaridade. Neste sentido:

[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual (BLANCO, 2004, p. 296).

Cabe ao professor conhecer seu alunado para saber quais os níveis deverão ser aplicados a adaptação curricular, se no nível individual ou em grupo, qual tipo de adaptação a ser trabalhada. Dado o exposto, os autores supracitados se complementam em suas posições acerca do olhar que o professor precisa ter com seu alunado.

Diante dessa perspectiva, também se faz necessário que os professores possam traçar estratégias diferenciadas para alcançar objetivos propostos em seus planejamentos para que cada aluno possa ser incluso em suas aulas e não somente inseridos. É proveitoso mencionar que a inclusão não é somente de incumbência do professor, sobretudo de toda a escola, uma rede de apoio para que possam ter êxitos nas atividades escolares.

A atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, que estão inseridos em classes comuns do ensino regular, requer uma organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. Alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter, com qualidade educacional, todos os alunos na escola. O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão (OLIVEIRA; LEITE, 2007 p. 109).

Ao relatar sobre procedimentos adotados para a efetivação da educação inclusiva, Aranha (2004) acrescenta que as Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Adaptações Curriculares são definidas como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1999, p.33).

Nesse sentido, percebemos que as adaptações são essenciais para um melhor rendimento da aprendizagem, pois possibilita o estudante com deficiência desenvolver suas competências e habilidades diante do que é proposto pela disciplina, ao professor adquirir maiores conhecimentos e fortalecimento de sua experiência docente a partir de novos resultados e os demais estudantes sem deficiência que aprende a conviver com as diferenças e vivenciá-las de forma significativas no âmbito escolar e social.

Diante disso é importante ressaltar que na formação do professor na Perspectiva da Educação Inclusiva é imprescindível conter em seu contexto essas preocupações primordiais, deficientes na escola, como incluir? Adaptações curriculares, como organizar? E assim percebemos que estas situações nos fortalecem para a questão como formar professores para educação inclusiva. Assim sendo, é válido lembrar que a formação continuada do professor não tem de esgotar-se, ou seja, dar-se por completo, pois segundo Pereira, 2000, p. 49 “[...] é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua atividade profissional.”

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NAUJORKS; NUNES SOBRINHO, 2001). Nestes termos, é necessário perceber que ser professor nesse contexto não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de sua transmissão.

É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Assim, os professores que obtiverem tais embasamentos, que buscarem, pesquisarem para sua ação docente, pois o que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29), o mesmo ainda fortalece que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, por isso essa dimensão de perquirir o que se vai trabalhar para que todos os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem tenham êxito na aplicabilidade.

### **CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Na temática abordada, utilizamos para seguir o percurso metodológico uma pesquisa exploratória e de cunho qualitativo, com entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais situadas na sede do município de Humaitá-AM por ter estudantes Surdos matriculados regularmente que fazem parte da investigação de nossa pesquisa.

As entrevistas foram direcionadas aos pais e/ou responsáveis dos estudantes, professores que trabalham com estes alunos e o gestor(a) destas escolas que há estudantes Surdos respectivamente matriculados no ensino regular para nossa avaliação investigativa, com o intuito de obtermos uma base de informações acerca desse processo de inclusão e escolarização dos mesmos respectivamente matriculados nas escolas para posteriormente realizarmos um diálogo das informações: teóricos – sujeitos – pesquisador.

O critério de escolhas das escolas foi pautado pelo fato de conter estudantes Surdos matriculados no ensino regular, embora, de acordo com os dados da Seduc, antes já mencionado, há escolas que contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que não é o nosso critério de escolha. Assim, seguindo esse critério supracitado, poderemos selecionar escolas que contemple o estudante matriculado no AEE também, pois de acordo com as informações da Seduc, na rede estadual deste município há somente duas escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncional onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado e estas atendem a demanda de todas as escolas, assim as escolas selecionadas para a realização da pesquisa podem contemplar ou não o AEE na própria escola.

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos público alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior. Dessa forma, são contempladas: a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública; [...] (BRASIL, 2008, p.01).

Desse modo, as escolas que realizamos a pesquisa poderiam conter o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou não, pois isso irá depender da matrícula inicial no ensino regular deste estudante Surdo. Porque o AEE não será

critério para escolha, uma vez que há somente duas escolas estaduais que contemple essa modalidade de ensino.

Dentre as escolas que foram selecionadas somente uma que contém em sua dependência o AEE, as outras duas não são contempladas, tendo que os estudantes se deslocarem até outra escola para esse atendimento. Uma vez que esse atendimento seja insuficiente para atender a extensa demanda de estudantes com deficiência, o AEE não é a única opção de suporte aos estudantes Surdos, necessitando de outras ações da Secretaria para que seus direitos sejam resguardados.

### 3.1. A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA

As inúmeras mudanças e melhoria no mundo moderno advém das pesquisas, estas que podemos dizer que apesar das inúmeras críticas sofridas nos últimos anos vem dando suas respostas significativas a sociedade que tanto dela necessita. As grandes invenções e avanços tecnológicos tiveram seus fundamentos no conhecimento científico, que podem refutar ou consolidar determinados paradigmas. Reiteramos que o conhecimento científico emerge no século V, precisamente com Galileu Galilei em seus experimentos, mas iremos tomar como suporte os direcionamentos de Tartuce (2006) onde, o mesmo, aponta que a metodologia científica trata de método e ciência.

Método (do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”) é, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa; científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber.

Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados.

A atividade preponderante da metodologia é a pesquisa, o que nos remete a busca de possíveis respostas as inquietações e indagações pré-estabelecidas pelo

pesquisador, nestes termos, podemos afirmar que este é o caminho que o pesquisador precisa para chegar ao objetivo proposto. Onde irá conduzir os passos do pesquisador diante da pesquisa proposta e seu delineamento necessário para sua efetivação enquanto análise. Assim,

[...] a pesquisa é fundamental no processo de extensão dos produtos do conhecimento à sociedade, pois a prestação de qualquer tipo de serviços à comunidade social, que não decorre do conhecimento da objetividade dessa comunidade, é mero assistencialismo saindo da esfera da competência da universidade (SEVERINO, 2002, p. 123).

É nesse intuito que buscamos com essa pesquisa apresentar a sociedade resultados obtidos e não somente ofertar assistencialismos aos sujeitos, sobretudo, que tenha como finalidade de ressignificar o atendimento, de modos que o processo inclusivo ocorra em plenitude. Desse modo, a pesquisa constituída qualitativa, utilizou-se de entrevista, pois está se consolida como um elemento fundamental por possibilitar a produção de conteúdo advindos diretamente do discurso dos sujeitos do processo de pesquisa.

### 3.2. INSTRUMENTOS E *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu na cidade de Humaitá, localizada ao Sul do estado do Amazonas, em três escolas estaduais situadas na área urbana deste município. Os caminhos que esta pesquisa seguiu para encontrarmos possíveis respostas aos nossos objetivos propostos, bem como ao problema científico que o delineia acerca da inclusão e escolarização dos estudantes Surdos nas escolas estaduais no município de Humaitá-AM.

É o que se pretende alcançar com essa proposta de pesquisa e assim, em buscas de possíveis respostas a esta inquietação, assim é que adotamos uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, requerendo dessa maneira uma abordagem qualitativa, uma vez que iremos apresentar dados das três escolas estaduais as quais constam estudantes Surdos respectivamente matriculados no Ensino Regular.

Para que o nosso caminho investigativo obtivesse resultados proveitoso é que utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista, que se deu através de

entrevista semiestruturada não participante que é muito importante para obtermos informações pertinentes e colhermos dados preciso para a pesquisa, onde a mesma possibilita o contato direto entre o pesquisador e o entrevistado, formulando assim informações imprescindíveis para a pesquisa em questão:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo. As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidades e se caracterizam pela sua forma de organização (MINAYO, 2012, p.64).

A entrevista semiestruturada, possibilita ao pesquisador tratar sobre o tema sem se prender as perguntas pré-estabelecidas, segundo Minayo (2012) é característica desse tipo de entrevista perguntas abertas e fechadas. A entrevista semiestruturada será utilizada na busca de coletar informações a partir das falas dos participantes sobre o que se propôs o estudo.

Também por meio da entrevista é possível ter acesso às inúmeras informações que são pertinentes aos participantes da pesquisa, assim, utilizamos a entrevista semiestruturada individual com questões abertas e fechadas, de cunho subjetivo. É proveitoso mencionar que este roteiro da entrevista serve como um norteador da conversação, não significa algo estático, sobretudo possibilitando também situações em que as questões possivelmente devessem ser seguidas com desvios ou alterações, pois isso consiste em aprofundar cada vez a pesquisa realizada.

Com base nessa escolha, foi utilizado como critérios para seleção dos participantes desta pesquisa os seguintes itens que foram previamente estabelecidos: ser professor(a), pedagogo(a), gestor(a) das escolas que contenham estudantes Surdos matriculados respectivamente, ser professor(a) da turma a qual o estudante estar inserido, ser pai e/ou responsável pelo estudante Surdo e também de forma voluntária para participar desta pesquisa. Diante desses critérios estabelecidos fomos em busca dos nossos participantes para assim realizar as entrevistas com eles para fim de obter dados acerca da educação e inclusão de Surdos. Para analisar os dados obtidos utilizamos uma Análise Textual Discursiva (ATD) das informações levantadas com os sujeitos para que pudéssemos após as

análises apresentar um resultado acerca de nossa pesquisa a partir destas informações coletadas.

Seguindo esses critérios, após termos as primeiras informações dos sujeitos que se enquadravam nos itens pré-estabelecidos, selecionamos inicialmente quais seriam os participantes que atua diretamente com os estudantes Surdos e que se prontificaram voluntariamente para a participação dessa pesquisa. Por iniciar nossa pesquisa em período pandêmico, obedecendo as restrições pelos órgãos responsável de saúde, para não colocar em risco a saúde do pesquisador e do pesquisado foram enviados para os professores da Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora, Escola Estadual Álvaro Maia e Escola Estadual Plínio Ramos Coelho em formulário, disponível no Google forms, organizado em dois blocos: Bloco I – Perfil do entrevistado- primeiro um questionário com perguntas fechadas com o intuito de traçar o perfil desses professores. O Bloco II – Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes Surdos composto de uma entrevista semiestruturada com o objetivo de compreender os desafios do processo de inclusão de estudantes Surdo através da Libras na escola, as práticas inclusivas do professor e da escola, para entendermos o posicionamento dos professores em relação a esta situação vivenciada.

Este mesmo processo foi realizado com os pais e/ou responsáveis dos estudantes Surdos, também foi encaminhado via e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde os entrevistados após realizarem a leitura, assinaram e encaminharam de volta ao pesquisador tomando ciência do rigor e responsabilidade da pesquisa realizada.

Tomando como suporte para a análise e interpretação dos dados que foram obtidos através das técnicas utilizadas, a qual seguiremos como base já mencionada, a Análise Textual Discursiva – ATD, que Moraes e Galiazzi (2016, p.33) nos apresenta como uma constituição [...] no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Nesta consideração, de acordo com os autores, a análise textual discursiva compreende a explicitação, sistematização e expressão dos textos, com a finalidade de realizar deduções (inferências) lógicas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que circunstâncias, o que está escondido, latente, ou

subentendido na mensagem). Com base nisso, asseguramos a nossa escolha por uma pesquisa qualitativa pois nos permite lançar um olhar para o cotidiano da escola onde será realizada a pesquisa, considerando as inúmeras facetas que perpassam este ambiente alfabetizador

Seguindo esse direcionamento, é proveitoso mencionar que os pesquisadores qualitativos utilizam procedimentos e estratégias que possibilitam levar em consideração não somente as informações a eles repassadas, mas sobretudo, as experiências do ponto de vista dos pesquisados. Assim, o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Com efeito, o processo de explicitação, bem como a sistematização e tabulação das entrevistas foram organizadas e desenvolvidas pela Análise Textual Discursiva,

A análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução. É abordagem claramente incluída em metodologias que se situam em um paradigma de pesquisa emergente (SANTOS, 2002, p. 12).

Desse modo, no processo de explicitação das entrevistas, bem como na sua sistematização ocorreu-se através da Análise Textual Discursiva que foi organizada no ciclo de quatro etapas que as compõem o seu processo dialético, sendo que três ciclos foram essenciais na pesquisa que foi realizada, tais etapas foram realizadas em momentos distintos, primeiro a unitarização, a categorização e metatexto, os quais explicitaremos com mais afinco nas etapas a seguir.

### 3.3. AS ETAPAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados obtidos através dos instrumentos que compõem esse processo investigativo, que foram através das entrevistas realizadas com professores, pais e/ou responsáveis dos estudantes Surdos, organizamos a análises dos dados em etapa para facilitar a aquisição e compreensão destes, pois a análise foi desenvolvida através da Análise Textual Discursiva (ATD) para que posteriormente apresentássemos os resultados obtidos nesta pesquisa. A análise foi delineada em três etapas, sendo a primeira delas o processo de unitarização, que

consiste em fragmentar o texto, isto é, desconstruí-lo em unidades menores de significado. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p.124), “unitarizar é dar início ao processo reconstrutivo das compreensões do pesquisador, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa.” Por isso, é necessário um olhar constante para os textos que o compõem, pois contempla uma fase no desenvolvimento essencial desta análise.

Unitarizar constitui processo rigoroso de construção de sentidos e compreensões, dependendo esses sentidos tanto de quem escreve quanto de quem lê um texto. Esse rigor não está na cópia fiel de sentidos dados pelos autores dos textos, mas num envolvimento intenso e construtivo do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 124).

Partindo desse entendimento, unitarização é leitura da leitura, que atualiza significados, interpreta e atualiza os textos. Desse modo, “ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa” (MARQUES, 1997, p. 10). Nesta fase os textos são lidos em seus detalhes através da fragmentação das entrevistas realizadas, um trabalho árduo de reescrita feitas a partir das análises de leituras e leituras das entrevistas para posteriormente traçar uma ideia central das pequenas unidades.

Já na segunda etapa da Análise Textual Discursiva a qual constitui-se na organização de categorias, chamada categorização que corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, “[...]concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 75). De acordo com esses autores essa etapa busca-se verificar as unidades que se aproximam, formando grupos para a partir desse momento formar as categorias com os conjuntos de elementos que estão mais próximos uns dos outros é nesse momento que as categorias vão ganhando maior precisão, pois é o momento em que estão sendo construídas.

Por fim, a terceira etapa a qual é denominada de metatexto é uma fase onde se realiza o entendimento reconstruído de todos os processos anteriores realizados, é característica central do processo de desenvolvimento desta metodologia, afim de obter novas compreensões dos procedimentos construídos anteriormente como

forma de combinações de todos elementos que foram construídos inicialmente. É nesta fase também que possibilita ao pesquisador exercitar uma atividade demasiadamente importantíssima em sua constituição: o exercício da escrita. Conforme afirmam os autores dessa metodologia de análise de informações:

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

Neste sentido, o metatexto emerge como uma construção de textos novos a partir do material coletado com os sujeitos participantes a fim de atingir diferentes objetivos de análise, é importante salientar que alguns textos são mais descritivos e outros mais interpretativos, necessitando ser constantemente reorganizado e aperfeiçoado. Pois se tratando de produção de escrita, sempre será necessário esses cuidados e organização, uma vez que a leitura sempre traz novas concepções, mesmo sendo da mesma leitura. Por fim será construído um texto dissertativo contemplando os dados obtidos durante a pesquisa `a luz de uma perspectiva crítica da educação para que apresentemos estes resultados buscados inicialmente.

É imperativo citar que nossa pesquisa teve início durante a pandemia do Covid-19, portanto, seguimos todos os protocolos de saúde emitidos. Para isso, nossos requerimentos e solicitação foram de forma remota, embora ao final do ano de 2021 com a expansão das vacinas e diminuição dos casos de Covid-19, houve um “afrouxamento das medidas” e daí tivemos a perspectiva de realizar as entrevistas e observação direta na escola, no entanto, no início de 2022 volta a subir os índices de contaminação e após o surgimento de uma nova variante denominada Omicron. Todavia, dependendo desta situação, então a entrevista precisou ser realizada de forma remota.

## CAPÍTULO IV - LIBRAS COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM

Humaitá, município do estado Amazonas, tem na área considerada urbana cerca de 9 escolas estaduais, sendo estas: Álvaro Maia, Cândida Areal Souto, Duque de Caxias, Gilberto Mestrinho, Oswaldo Cruz, Patronato Maria Auxiliadora, Plínio Ramos, Tancredo Neves e o Centro de Ensino de Tempo Integral Tacila Prado.

Na rede municipal tem um número mais expressivo 14 escolas: Creche Áurea Ferreira Cação, Dom Bosco, Centro de Excelência Irmã Carmen Cronenbold, José Cezário Menezes de Barros, Creche Lindalva Guerra, Rosa de Saron, Jardim de Infância São Francisco, Nossa Senhora do Carmo, Linda Lucia, Marlucia Oliveira, Jonecy Santiago, Canaã, Edmée Brasil e Maria Bonfim.

Na rede privada conta com 05 escolas de Educação Infantil: Escola Infantil Arco Íris, Centro de Ensino Ágape – CEÁGAPE, Espaço Infantil Cuidar, Educar e Brincar – EICEB, ENSA, Raio de Luz e somente uma de Ensino Fundamental e Médio que é o Centro Educacional Evangélico Betel – CEEB, além de contar com a instituição filantrópica Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

No que tange ao ensino Superior conta com duas universidades públicas, a Universidade Estadual do Amazonas – UEA, Universidade Federal do Amazonas – UFAM e o Instituto Federal do Amazonas – IFAM, além de outros polos de universidades particulares que atuam nesta cidade.

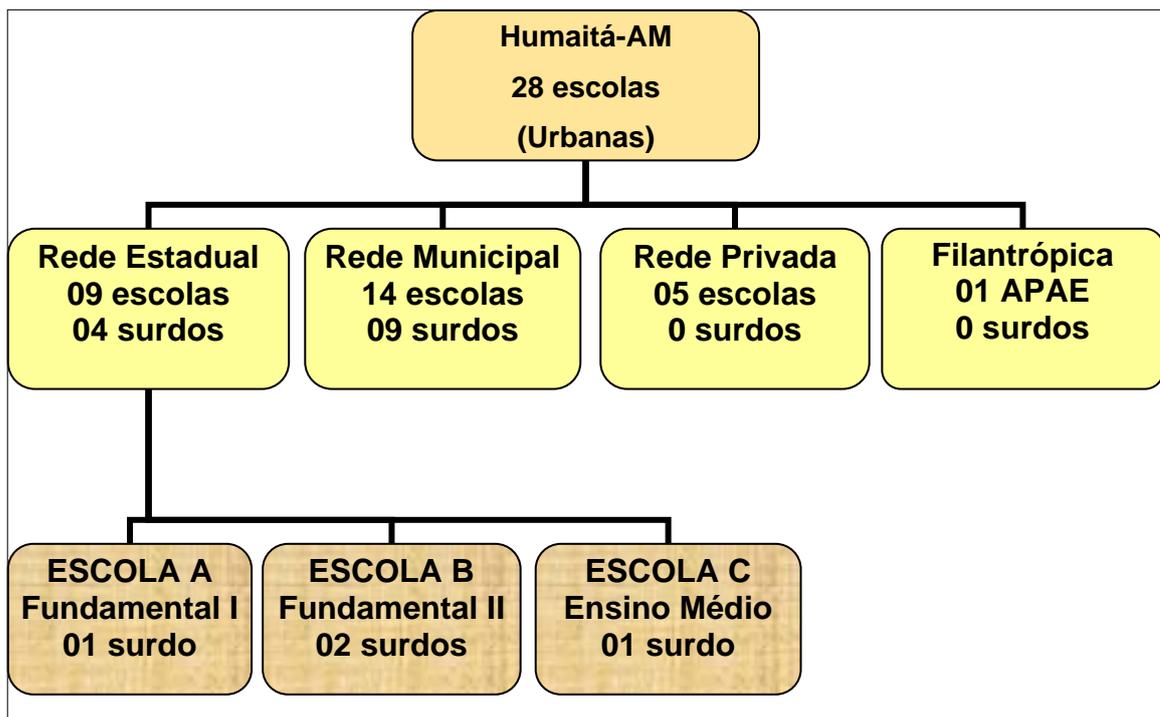
**Figura 1:** Vista da cidade de Humaitá-AM



**Fonte:** <https://www.ferias.tur.br/fotos/228/humaita-am.html>

Embora nossa pesquisa não conte com todas essas escolas supracitadas, pois foi critério de escolha ser somente escola da rede estadual e conter estudante Surdo matriculado no Ensino Regular. Por isso, dessas escolas, as que atenderam nosso quesito foram somente três: Escola Estadual Álvaro Maia contendo dois estudantes Surdos no 8º ano 2 do Ensino Fundamental no turno vespertino, Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora com uma estudante Surda no 4º ano 1 do Ensino Fundamental e Escola Estadual Plínio Ramos Coelho – GM3 com um estudante Surdo no 1º ano do Ensino Médio. Notemos que há uma diferença de etapas da Educação Básica, nas três escolas selecionadas, cada estudante estar inserido em etapas diferentes, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), conforme a figura:

**Figura 2:** Seleção das Escolas



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022)

Diante do exposto na figura, com as seleções das escolas a partir do quesito pré-estabelecidos, daremos ênfase as três escolas, bem como aos participantes que nelas estão em seu contexto, mas para isso iremos abordar uma pouquinha acerca da Língua brasileira de Sinais (Libras) para que possamos com mais embasamento aprofundar a pesquisa que fora delineada.

#### 4.1. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A utilização da língua de sinais como já mencionamos na seção 2, foi uma maneira de a comunidade surda se comunicar e interagir com a sociedade majoritária ouvinte, em se tratando da Língua brasileira de Sinais, estruturada e legalizada foi somente a partir de 2002, quando por muitos sacrifícios e luta da comunidade surda conseguiram um marco na educação de Surdos que foi a aprovação da Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua brasileira de Sinais e dá outras providências, como:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002, p. 01).

Somente três anos depois da publicação da referida lei e com o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.432 de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua brasileira de Sinais – Libras, e o Artigo 18 da Lei 10098 de 19 de dezembro de 2000, estabelece:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de

Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, p. 01).

A partir desse momento a Libras passou a ser inserida com obrigatoriedade como disciplina na grade curricular nos cursos de formações de professores e fonoaudiologia, doravante, a mesma já era utilizada pelo surdos em seu contexto, o qual a escritora e pesquisadora surda que é a diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do Ministério da Educação a professora Karin Lílian Strobel caracteriza como “Povo Surdo: — O conjunto de sujeitos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço” (STROBEL, 2006, p. 08).

Outros estudiosos da área caracterizam como a comunidade surda, com o termo que Fernandes (1973, p.123) adota, pois, “a comunidade é uma área de vida social assinalada por certo grau de coesão social, com isso observa-se a importância de tais determinações para o início da integração do surdo nas escolas e na sociedade”. Com isso, dentro da comunidade surda ou povo surdo como foi mencionado, já se utilizavam a língua de sinais para constituir-se como sujeitos, pois “os surdos tendem a apresentar-se como uma minoria orgulhosa de si mesma, desejosa de sua língua, reivindicando seus direitos” (MOTTEZ, 1985, p. 87).

Dado o exposto, convém relatar que de acordo com as pesquisas abordadas por Lucinda Ferreira Brito, a acerca da nomenclatura utilizada antes da Libras era nomeada como Língua de Sinais brasileira dos Centros Urbanos (LSBCU), outros pesquisadores, tais como a linguista Ronice Muller da Silva Quadros e o pesquisador e ator surdo Nelson Pimenta, que utilizam a LSB em suas publicações, apoiando-se no argumento de que esta sigla segue os padrões internacionais de denominações de língua de sinais (por exemplo: LSF, ASL).

O Termo Língua brasileira de Sinais – Libras foi escolhida em uma reunião realizada no mês de outubro de 1993 na sede da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS na cidade do Rio de Janeiro, sendo oficializada a nível federal pela lei nº10. 436, assinada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 24 de abril de 2002, Lages (2005 p.47). Assim, a língua de sinais já era utilizada pela comunidade surda mesmo antes de aprovada a lei de

Libras é regulamentado pelo decreto, pois era uma maneira de firmar-se como identificação e participação social, para Strobel (2008, p. 42):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

É imperativo ressaltar que se trata de uma língua e não de uma linguagem, pois a linguagem é um subsídio da língua e, portanto, a língua é muito mais que uma maneira de se comunicar, é uma maneira de interação social e identitária de um povo. Com isso, a Língua brasileira de Sinais (Libras), ou Língua de Sinais brasileira (LSB) como alguns autores preferem citar, é uma língua, como Sacks (2000, p. 67) resume que:

Há um grande número de línguas de sinais no mundo, e o Brasil, com seus 200.000 surdos reconhecidos oficialmente, tem uma Língua de Sinais própria, versátil e poderosa, a Língua de Sinais Brasileira. Não se trata de modo algum de uma forma manual de Português sinalizado, mas sim de uma língua com gramática e léxico próprios – expressiva, eloquente e graciosa.

A utilização desta nas escolas é uma garantia de expressão do direito dos estudantes Surdos, embora ainda sejam necessários muito embates, lutas e desafios para que se efetivem esses direitos. A este propósito, aliás, não será supérfluo lembrar sempre as palavras da primeira surda a receber o título de doutora em educação no Brasil a professora Gladis Teresinha Taschetto Perlin (1998), quando escreve que o povo surdo não é homogêneo, nem o são suas aspirações, por isso as lutas pulverizam-se, fragmentam-se e ressignificam-se. Neste sentido, como os desafios emergem a cada dia, as lutas e os embates continuam sendo efetivados continuamente, não podendo cessar, apesar das conquistas obtidas.

Assim, a utilização desta língua dentro da escola com legitimidade efetiva-se a partir do decreto 5626/2005 e aqui em Humaitá-AM a partir de 2006, embora somente na Sala Especial da Escola Estadual Álvaro Maia como já mencionamos na seção 2, mas foi somente a partir de 2017 que está se constitui com a interação e a

participação de um intérprete educacional, onde ocorre a comunicação e interação na sala de aula.

Diante dessa situação, já de posse de algumas informações acerca desse processo de inclusão e escolarização do estudante Surdo no município de Humaitá-AM, pois trabalho diretamente nesse cenário e para que essa as informações fossem com mais rigor e embasamento, recorreremos inicialmente a Coordenadoria da Seduc que fica localizada na Rua S1, nº 351, bairro Novo Centenário. Ao conversarmos inicialmente acerca de nossa pesquisa, bem como sua finalidade e importância para os estudantes surdos, fomos dirigida a supervisora da Educação Especial responsável por coordenar e articular as ações e serviços ofertados aos estudantes que fazem parte desta modalidade.

Após essa conversa com a supervisora da Educação Especial da SEDUC/Humaitá-AM, avançamos para outra etapa que consiste na organização e efetivação das entrevistas com os professores, pais/responsáveis dos estudantes surdos de cada escola, uma por vez para que pudéssemos obter uma certa ordem e para facilitar a coleta dos dados e assim o fizemos. Depois de nosso encontro cordial e de termos apresentado nossa proposta de pesquisa e sua relevância social, fomos bem recebidos e muito bem encaminhados a campo com recomendações expressas da coordenadoria, então saímos aos endereços fornecidos em busca das três escolas que nos foram repassadas e que já citamos no início para termos acesso aos endereços dos sujeitos. A ordem que seguimos foi por nível de ensino onde o estudante surdo está matriculado, primeiro com a Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora (Ensino Fundamental I), segunda a Escola Estadual Álvaro Maia (Ensino Fundamental II) e terceira, a Escola Estadual Plínio Ramos Coelho (Ensino Médio).

Como em nossa metodologia organizamos esta pesquisa com entrevista semiestruturada e que seria aplicada com os gestores, pedagogos, professores, os pais e/ou responsáveis destes estudantes, fomos inicialmente a equipe gestora para conversar inicialmente a respeito da pesquisa, apresentar nosso objetivo e relevância da mesmo para a educação neste município e quais resposta traríamos a escola e a sociedade após o término desta pesquisa, pois não basta somente pesquisar determinado assunto, seria necessário também apresentar aos envolvidos o que se obteve e o que poderia ser melhorado.

## 4.2. CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção abordaremos e discutiremos os dados que foram obtidos no transcorrer da pesquisa, apresentando o contexto dos campos pesquisado, procurando sempre articular com os embasamentos teóricos que são basilares na educação de estudantes Surdos, bem como a utilização da Libras no processo de inclusão desses estudantes, considerando que a educação é um processo que resulta do diálogo com o mundo, com os livros, com os outros e, especialmente, do processo que se constrói no âmbito dos estudos, na interação que se estabelece na complementariedade de professores e estudantes dentro do âmbito educacional e social.

Neste sentido, a aprendizagem é um processo que se constrói e desconstrói pelos atores envolvidos, onde o pano de fundo é a realidade, acompanhado por estratégias capazes de despertar o interesse dos estudantes com um ensino significativo, facilitar e incluir aqueles que não conseguiam participar dessa construção do saber. Para isso, o processo de inclusão é construído dia após dia por professores e estudantes, subsidiados pelos intérpretes com a utilização da Libras. O dinamismo e a interação em sala de aula, emerge como uma maneira de romper com o tradicionalismo e irmos em busca de novos conhecimentos, trazer para o meio àqueles que estavam a margem do saber, não mais inseridos, sobretudo, inclusos e assim fazer parte dessa construção de um ensino significativo, tornando os estudantes sujeitos construtores do saber, onde aulas deixam de ser enfadonhas e tornam-se agradáveis e com aprendizado satisfatório para todos.

Sendo assim, diante das subdivisões das três escolas supracitadas, seguindo o a sequência a partir do nível de ensino, temos que as escolas pesquisadas foram estas as quais iremos abordar seu contexto e sujeitos pesquisados com mais afinco e fundamentação.

## 4.3. ESCOLA ESTADUAL PATRONATO MARIA AUXILIADORA

A Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora, situada à rua Marechal Deodoro, nº 2379 bairro Centro funciona nos dois turnos: matutino e vespertino atendendo estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Fundada em 1941 pelas Irmãs Salesiana: Clara Jacob, Elza Ramos e Lúcia Golfrine, têm como método

educativo a Pedagogia do sistema preventivo de Dom Bosco, que é a pedagogia do coração do qual forma pessoas solidárias, cidadãos ativos e responsáveis, pessoas ligadas aos valores da vida e da fé, homens e mulheres capazes de viver com um propósito, alegria, responsabilidade e competência. (Rede Salesiana, 2018 s/p). Foi a segunda unidade escolar deste município, iniciando estudos somente com mulheres e posteriormente estende aos meninos,

[...] com aulas de promoção e a alfabetização, para as jovens. No ano seguinte, 1942 – Foi iniciado o Curso Elementar Profissional. Mas tarde veio o internato, com cerca de 200 alunas, entre adolescentes e jovens, atendendo não somente alunas do “beiradão”<sup>4</sup> do rio Madeira, como, também de outros Municípios que não tinham nenhum acesso à Escola, ou pela divulgação da qualidade da formação e do Ensino que aí era ministrado. [...] Em 1968, o Patronato Maria Auxiliadora, abre as suas portas aos meninos [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PMA, 2022, p.09).

A escola antes pertencia a rede salesiana, atualmente não mais e para manter seu trabalho educativo, mantém convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC) via Inspeção Diocese de Humaitá, e continua como uma Instituição de ensino. No ano de 2022, a Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora completou 81 anos de profícuos trabalhos formativos e de educação. Muitas gerações de jovens que tiveram formação e contribuem para o desenvolvimento do Município de Humaitá, e circunvizinhos, além de algumas personalidades do Estado do Amazonas.

---

<sup>4</sup> Beiradão – Comunidades as margens do rio (Popular)

**Figura 3:** Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

A equipe dirigente desta escola é composta pela Gestora, uma Pedagoga, um Apoio Pedagógico, uma Secretária, duas Assistentes Técnico e uma Auxiliar de Biblioteca, dois vigias e 5 merendeiras. O corpo docente por 36 professores efetivos, integrados (QUADRO SUPLEMENTAR: é o conjunto de cargos integrados em quadro suplementar por determinação da Lei n. 2.624, de 22 de dezembro de 2000) e Processo Seletivo Simplificado (PSS) distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

Além desta equipe de servidores, a escola conta com quatro Auxiliares de Serviços Gerais contratados pela Empresa LG para realizarem o serviço de limpeza e manutenção da escola. Assim, conforme ressalta Barbosa (2000) toda essa equipe que conduz a escola, é o resultado de uma parceria em que

A gestão da escola passa a ser então o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. A gestão democrática, assim entendida, exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais (BARBOSA, 2000, p. 219).

Essa parceria é que conduz os estudantes a construção dos saberes, tendo em vista a formação de cidadãos críticos, participativos, com princípios, sociais e culturais, trabalhando para responder às necessidades sociais através do conhecimento científico sistematizado. O quantitativo de estudantes da escola é de 799 distribuídos assim: no turno matutino, séries finais do 6º ao 9º ano, distribuídos entre 12 turmas e no turno vespertino, séries iniciais do 1º ao 5º ano, distribuídos entre 12 turmas como mostra a tabela.

**Tabela 4:** Estudantes distribuídos por turmas e turno

Ano/Fase/Série	Turma	Nº de Alunos	TURNO	
			MATUTINO	VESPERTINO
1º ano	03	88	-	88
2º ano	02	68	-	68
3º ano	03	96	-	96
4º ano	02	68	-	68
5º ano	02	69	-	69
6º ano	03	104	104	-
7º ano	03	103	103	-
8º ano	03	105	105	-
9º ano	03	98	98	-
<b>TOTAL</b>			<b>410</b>	<b>389</b>

Fonte: Organizadores PPP/EEPMA (2022)

Quanto à estrutura física, o prédio tem sua construção antiga em alvenaria e parte de madeira sem acessibilidade nas dependências, ocupando uma área da zona leste da cidade. No que tange aos professores entrevistados, estes são do quadro efetivo, todos lecionam para a estudante surda que está matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino.

**Tabela 5:** Entrevistas

ENTREVISTA	SIGLA	PERFIL
Gestora	G1	G1 é ouvinte, graduada em Ciências Naturais e em Ciências Biológica com especialização em Gestão Escolar. Trabalha na educação há 33 anos, sendo que 10 anos como gestora, nesta escola estar há 03 anos
Pedagoga	Pd	Pd é ouvinte, graduada em Pedagogia, trabalha na escola somente no turno vespertino e 01 nesta escola.
Professor	P1	P1 é ouvinte, graduada em Pedagogia com especialização em Supervisão, Orientação, Gestão Escolar; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Infantil e Anos Iniciais. É efetiva e trabalha nos dois turnos da escola, atua a há 02 nesta escola.
Professora	P2	P2 é ouvinte, graduada em Pedagogia com especialização em Didáticas e Metodologias para o Ensino Básico e Superior. É efetiva com 40 horas, 20 anos na educação e atua a há 02 nesta escola.
Professora	P3	P3 é ouvinte, graduada em Normal Superior com especialização em Gestão Escolar. É efetiva e trabalha no turno vespertino da escola, atua a há 25 anos na educação, sendo que 05 nesta escola.
Mãe de estudante Surdo	M1	M1 é ouvinte, 31 anos de idade, concluiu o Ensino Médio e convive com seu esposo em união estável, tendo mais uma filha depois da estudante surda.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022)

De acordo com as informações obtidas, todos os professores possuem formação com graduação e especialização, no entanto, não dominam Libras o que possivelmente infere na dificuldade em estabelecer uma comunicação com a estudante Surda, sendo necessário uma ruptura com o tradicional, uma inovação no fazer pedagógico, "[...] a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor" Vieira (1999, p. 99). Isso demonstra que o poder público precisa se responsabilizar pelo processo de formação adequada de seus professores e, demais servidores.

Ao professor é necessário estabelecer uma tomada de posicionamento diante das diversas situações que envolve o processo de aprendizagem de todos seus alunos, proporcionando uma inclusão das diferenças. Precisa estar atento as diversas transformações que a escola vem enfrentando na atualidade. Sendo assim,

uma maneira de se trabalhar o processo inclusivo na escola é estabelecer parcerias com os diversos setores da sociedade,

[...] a colaboração na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado (CARNEIRO, 2006, p. 51).

Nesta consideração, quando questionados acerca de uma escola inclusiva “é aquela que garante a maior e melhor qualidade de ensino educacional a todos os seus alunos. Aquela que respeita as diferenças e toda diversidade que nela encontrar, permitindo convivência e integração de cada um” (P1). Por conseguinte, acerca da preparação e formação específica para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, responderam que não obtiveram tal formação o que tem dificultado essa interação (P3). Freire (1991, p. 80) lembra que “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”.

Diante dessa posição, temos que a formação é fundamental para essa relação professor-aluno, para que professores auxiliem os estudantes a construir e reconstruir os saberes, para o convívio harmonioso em sociedade. Embora a escola disponibilize uma pessoa para acompanhar a estudante na função de intérprete, na parte pedagógica não dar suporte o que tem dificultado o trabalho docente (G1), conseqüentemente o aprendizado da estudante, pois a escola não tem desenvolvido atividades que promova a autonomia da estudante Surda, de acordo com a posição dos sujeitos da pesquisa:

Seria muito bom se tivesse momentos criativos, seria bom a contribuição da literatura e formação continuada para os professores. Aí sim faria a diferença. Investir na qualificação profissional, conhecer a necessidade de cada um, utilizar estratégias e recursos pedagógicos diferenciados (P2).

Apesar de a escola contar com o apoio da intérprete, esta não é o suficiente para que a estudante seja incluída em todas as atividades, pois a inclusão é um processo que depende de todos os atores envolvidos (Pd), todos da escola

começando pelo porteiro na entrada perpassando por diferentes ambientes onde ocorre as atividades escolares.

De acordo com (M1), a escola não proporcionou nenhuma reunião pra tratar acerca da inclusão da estudantes, “somente da Sala de Recursos, na sala regular não, nunca teve essa reunião para inclusão”, o que leva a entender que ela estar inserida e não inclusa, “digamos que ela participa, mas muitas vezes não utilizando os sinais”(M1), porque estar na escola não significa estar incluído. Desse modo, a participação da família e da escola possibilitará uma inclusão maior da estudante, a esse respeito Negrelli e Marcon (2006, p. 103) alegam que:

A participação da família na comunicação do surdo, por meio dos sinais, possibilitará a esse indivíduo a interação com o mundo e tornará o convívio mais agradável e feliz. Igualmente essa língua, na educação e nas escolas, vai proporcionar a vivência de uma realidade bilíngue das relações culturais, institucionais e sociais.

Para tanto, a escola e a família seria o esforço para essa garantia de direito, a escola por propiciar e a família por cobrar e apoiar a escola nessa efetivação. Diniz (2012, p. 65) confirma essa questão ao afirmar que “[...] a escola precisa preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições para aprender um código de comunicação que permita sua participação na sociedade”. Não basta subsidiar com o apoio do intérprete, também seria necessário, dar suporte formativo aos professores para que estes possam atuar com seus estudantes, ressignificando os processos de ensino e de aprendizagem com estudantes surdos, enfim com deficiência de um modo geral para que estes acompanham o currículo sem restrições. Desse modo a inclusão ocorre de fato e de direito, de outro modo, seria somente a integração dos mesmos, onde estes estariam inseridos na escola, mas não inclusos, participariam de algumas atividades propostas por ela e não de todas como é de direito.

#### 4.4. ESCOLA ESTADUAL ÁLVARO MAIA

A escola Álvaro Maia fica situada a Rua S1 nº 351, bairro Novo Centenário, a mesma recebeu este nome em homenagem ao grande estadista Álvaro Botelho Maia, humaitaense, nascido em 19 de fevereiro de 1893, no Seringal Goiabal, no Rio

Madeira. O início das obras da escola se deu no governo do Dr. Henoch Reis e foi concluída no governo do Dr. José Lindoso. Órgão da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, a escola foi inaugurada no dia 02 março de 1980 através do Decreto nº 6998/83 de 07 de fevereiro de 1983.

A escola é resultado de uma parceria entre o BIRD, MEC, Governo do Estado e Prefeitura Municipal de Humaitá. Criada oficialmente para atender uma clientela mista com o ensino fundamental I e II, com destaques às aulas de práticas agrícolas, práticas do lar, práticas comerciais e práticas industriais, com salas preparadas e equipadas para oferecer uma educação de qualidade atendendo as necessidades do mercado de trabalho da época.

O BIRD é dirigido por uma equipe formada com indivíduos dos vários países que integram o Banco Mundial, sendo que dentro deste há pesos diferenciados para os países, uma vez que a condição econômica dos países determina a sua representatividade (BIRD, 1947, p. 17).

Percebemos a parceria internacional com a educação através do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que é a primeira das cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial. Com um legado desse, no período de 1986 a 1999, constituiu o curso acadêmico (colegial) e através da Resolução/CEE nº 019/87 de 04/11/1987, o governo estadual cria as Classes Especiais iniciadas na capital do estado e posteriormente 1988 implanta-se a primeira Classe Especial (era a nomenclatura da época) fora da capital na escola estadual Álvaro Maia atendendo alunos com deficiências. Em 1994 foi implantado o curso profissionalizante Técnico em Administração que funcionou até 1999.

**Figura 4:** Escola Estadual Álvaro Maia



**Fonte:** Arquivo Pessoa do autor

Com a reforma da LDB/9394 foi implantado o ensino médio e a escola teve sua última reforma predial no ano de 2013, o governador era o senhor Omar José Abdel Aziz. Neste mesmo ano começa atuar somente com o Ensino Médio, posteriormente a escola passou a trabalhar em regime de tempo integral desde 2015 com o nome de Escola Estadual de Tempo Integral Álvaro Maia (EETIAM), desenvolvendo diversos projetos com os alunos que aqui estudaram até o ano de 2019 quando a escola EETI Álvaro Maia migra seu corpo docente e discente para a recém inaugurada Centro de Ensino de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiros Mendes, mais conhecida como CETI, e passa a receber assim o corpo docente e discente da então extinta Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Marly de Carvalho Lobato Nery (Padrão), neste sentido deixa de ser escola de Ensino Médio para atuar somente com o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Nesta escola possui 276 estudantes matriculados regularmente, distribuídos nos turnos matutino e vespertino como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 6:** Distribuição de alunos por turno e ano/série/fase

Ano/Série/Fase	Turma	Nº de alunos	Turno	
			Matutino	Vespertino
6º	1	51	27	24
7º	1	51	23	28
8º	1	38	18	20
8º	2	37	19	18
9º	1	45	23	22
9º	2	45	22	23
Avançar	Única	9	-	9

Fonte: Organizadores PPP/EEAM, (2022)

Quanto ao quantitativo de profissionais que trabalham nesta escola, é composto pela equipe gestora: Gestora, duas pedagogas e dois secretários, todos com ensino superior completo e com especialização, 23 professores graduados, sendo que destes, 16 possuem especialização *latu senso*, 01 *stricto senso*, 4

cursando stricto sensu e 3 cursando lato sensu, 03 merendeiros, 01 assistente administrativo e 07 funcionários que prestam serviços na escola através de uma empresa terceirizada contratada pela Seduc para serviços como portaria e limpeza da escola.

Ao iniciarmos a nossa pesquisa nesta escola com os participantes pré-estabelecidos em nossa metodologia, após apresentar nossa proposta a equipe gestora de quem seria nosso objeto de estudo, qual a relevância social, a importância para escola e para a sociedade uma pesquisa com essa temática.

Nossa proposta foi muito bem recebida e fomos recomendados a realizar nossa pesquisa, assim optamos inicialmente para conversarmos com os professores que atuam diretamente com esses estudantes Surdos no ensino regular, no entanto, foi de forma voluntária essa seleção de profissionais, uma vez que fazia parte do critério de escolha esta maneira, assim após iniciado a seleção destes professores, marcamos através de e-mail um encontro virtual pela plataforma GoogleMeet para apresentar nossa proposta de entrevista para posteriormente realizar também esse encontro com os pais dos estudantes Surdos.

**Tabela 7:** Identificação e perfil dos professores entrevistados

ENTREVISTA	SIGLA	PERFIL
Gestora	G1	G1 é ouvinte, graduada em Matemática com especialização em Metodologia do ensino da Matemática da Educação Básica. Trabalha na escola há 04 anos, sendo que 1 como gestora.
Pedagoga	Pd	Pd é ouvinte, graduada em Pedagogia com especialização em Docência par o Ensino Superior. Trabalha na escola somente no turno vespertino, atua há 05 anos na educação e 05 na escola.
Professor	P1	P1 é ouvinte, graduado em Normal Superior com especialização em Metodologia do ensino da Matemática da Educação Básica. É efetivo e trabalha nos dois turnos da escola, atua 10 anos na educação, sendo que 05 nesta escola.
Professora	P2	G1 é ouvinte, graduada em Letras (língua Inglesa e Língua Portuguesa) com especialização em gestão e educação especial. É efetiva e trabalha nos dois turnos da escola, atua a 10 anos na educação, sendo que 04 nesta escola.

Professora	P3	G1 é ouvinte, graduada em Letras (língua Inglesa e Língua Portuguesa) com especialização em gestão e educação especial. É efetiva e trabalha nos dois turnos da escola, atua a 10 anos na educação, sendo que 04 nesta escola.
Professora AEE	PE	G1 é ouvinte, graduada em Normal Superior e Ciências Biológicas com especialização em: Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares; AEE na Perspectiva da Educação Inclusiva; Tradução e Interpretação da Libras; Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial; Neurociências. É efetiva e trabalha nos dois turnos da escola no AEE, atua a há 20 anos, sendo que 04 nesta escola.
Mãe de estudante	M1	M1 é ouvinte, 33 anos, solteira, autônoma, concluiu Ensino Médio.
Mãe de estudante	M2	M2 é ouvinte, 35 anos, concluiu Ensino Médio é autônoma e vive em regime de união estável

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022)

Diante desses dados obtidos com a pesquisa inferimos que todos os professores pesquisados já atuam mais de dez anos na profissão e quatro nesta escola. Pois, embora a escola seja bem antiga, houve uma rotatividade em seu quadro docente, sendo que este que a compõem foram oriundos da extinta Marly Lobato de Carvalho Nery que migrou em 2019, com antes já mencionado. Todos os professores são efetivos, exceto a intérprete de Libras, os mesmos possuem graduação com especialização, mas não são na área de Educação Especial, somente a professora do AEE que contempla.

No entanto, a inclusão não depende diretamente desse atendimento do AEE, precisa ser estabelecida por todos os profissionais da escola, condição necessária para que as aulas sejam um espaço de construção dos saberes, onde possa ocorrer o processo de inclusão dos estudantes, pois o papel do professor, de acordo com a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (2000) delinea o papel docente de:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias

e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000, p. 05).

Percebemos quanto é importante a atuação docente nestes processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, embora ainda haja percalços na efetivação destes, pois de acordo com o relato de um professor em relação se existe dificuldade em trabalhar com estudantes Surdos, o mesmo respondeu categoricamente que “há dificuldade sim, quando não há uma comunicação efetiva é muito difícil de trabalhar de forma a possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos”(P1), o que foi acompanhado pelos demais professores pesquisados. No entanto, a professora 2 afirma que “a maioria dos professores não tem formação específica para ensinar alunos surdos”(P2), enquanto que a G1 vai além, com relação essas dificuldades enfrentadas pelo professor, pois “a maior dificuldade é o preparo não adequado dos professores, acerca da língua de sinais, ou seja, os docentes necessitam despertar o interesse” (G1). Aqui percebemos que além da carência de formação, falta também o interesse em ter essa formação como afirmou G1, pois Furlan e Nascimento (2007, p. 06) nos esclarece que:

Não se pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender. As aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito. [...] Ele pode até sentir a necessidade de mudanças, mas se não entender o significado essencial de uma proposta pedagógica numa direção, não saberá como construí-la. Não basta alguém dizer-lhe que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que faz.

É necessário que os professores também queiram esse aprendizado, pois a educação é um processo de interação e troca de saberes, mas é necessário que os envolvidos precisam desse conhecimento. No entanto, a secretaria a precisar apresentar oportunidades de formação aos professores para eles possam estar em constante formação, o que não houve nada a esse respeito, de acordo com os relatos dos professores, a secretaria não realizou nenhuma formação com eles, somente o Atendimento Educacional Especializado vai dando suporte (Pd), o que não deixa de ser sua atribuição.

Contudo, é dever da Seduc organizar as possibilidades de os estudantes Surdos ter o apoio do profissional intérprete, auxiliar na formação dos professores e não somente deixar a cargo do AEE. Quando perguntado o que os professores

entendem por uma escola inclusiva, a resposta deles foram bem esclarecedoras, “uma escola inclusiva é aquela que acolhe todo os alunos, percebe as barreiras que impedem o crescimento e favoreça a acessibilidade com profissionais capacitados que respeite o ritmo de aprendizagem dos educandos” (Pe) posição semelhante aborda Edler Carvalho (1998, p. 170) que:

Pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente.

Com relação a participação em formação específica para trabalhar na perspectiva de Educação Inclusiva, todos relataram que não obtiveram formação, somente na graduação, mas que foi em um período tão curto que não consideram formação e que necessitam para melhor trabalhar com os estudantes. Pois a formação na graduação nada mais é que o reflexo das “[...] limitações na formação inicial de professores, que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente”(PIMENTA; LIMA, 2012, p. 50), limitado por ser com uma pequena carga horária, no entanto, não podemos deixar de afirmar que isto também pode ser um importante momento onde se estabelece o primeiro contato com a discussão sobre o ensino de Libras, onde se percebe a necessidade uma formação mais aprofundada.

No que tange as experiências na educação destes professores, quando perguntado se eles já haviam trabalhado com estudantes surdos, nenhum tiveram essa experiencia, sendo este ano a primeira vez que os mesmos tiveram esse contato. Em relação ao trabalho pedagógico e se a escola disponibiliza acompanhamento pedagógico para auxiliar no desenvolvimento das atividades com os estudantes surdos, todos foram enfáticos em responder que o que há são somente o apoio incondicional dos profissionais da Sala de Recursos que os auxiliam nesse processo:

As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do

professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente. (BEDAQUE, 2014, p. 66).

Assim, com essa parceria algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores poderão ser minimizados, no entanto, não é o suficiente e nem é somente o AEE responsável por essa ação inclusiva, quanto as práticas pedagógicas da escola.

Questionados se a escola tem desenvolvido atividades que promovam a autonomia de estudantes surdos e ouvintes, todos afirmaram que sim, que apesar das limitações na comunicação, a escola tem se empenhado em desenvolver atividades onde todos os estudantes participem com autonomia, no entanto, falta mais comprometimento da Seduc que não tem assumido a sua função em apoiar o professor e o estudante nessa caminhada, não possibilitou formação aos professores como eles afirmaram, e nem tem garantido a inclusão dos estudantes surdos como preconiza a legislação em vigor.

Em relação se existe alguma dificuldade ou não de trabalhar com estudantes surdos na escola, todos os professores afirmaram que sim, não conseguem uma comunicação com os estudantes surdos necessitando do apoio do intérprete para essa mediação, no entanto, não basta a atuação do intérprete para ocorra a inclusão, pois de acordo com Lacerda (2000, p. 57):

A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta a surdez e os processos especiais/próprios de acesso ao conhecimento sejam considerados, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda.

Para isso é necessário também que a Libras seja trabalhada em todos os espaços escolares, pois nem todos os momentos o intérprete estar presente, podendo também adoecer e não comparecer a escola. Doravante, quanto a participação dos pais e/ou responsáveis dos estudantes surdos no processo de educação nesta escola, todos afirmaram que a participação dos pais se caracteriza em duas vertentes, uma é a participação efetiva da mãe, bem como o acompanhamento escolar, enquanto na outra vem o oposto, onde não há esse acompanhamento.

Seguindo a opinião dos professores em relação ao que seria necessário para que a escola trabalhasse na perspectiva da Educação Inclusiva seria necessário ter uma equipe preparada para trabalhar com a diversidade, com formação de profissionais, pois segundo Mittler (2003, p. 35), “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Embora quando perguntado se os estudantes Surdos participam de todas as atividades promovidas pela escola, a resposta foi que todos participam, todos interagem e com relação a identificação entre a Libras e a política da inclusão eles foram categóricos em afirmar que a Libras é a ferramenta da inclusão de surdos no contexto dos ouvintes, pois facilita a comunicação, apesar de que a escola tem no seu quadro um intérprete de Libras, mas não é o suficiente para efetivar a inclusão dos estudantes surdos, pois não está presente em todos os momentos, mesmo não ficando atribuído apenas um indivíduo a árdua missão de incluir os estudantes:

[...] já que não basta ter alguém presente em sala de aula ou na escola que saiba libras, mas é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que ela possibilite a construção de conhecimentos (LACERDA, 2012, p. 283).

Por mais que o intérprete seja essencial na comunicação dos estudantes surdos, um direito que eles têm e precisam ser respeitados, também é necessário que toda a escola se volte para essa questão, pelo menos o básico na comunicação, tipo, os clichês sociais, materiais escolares, etc.

Com relação a entrevista direcionada aos pais e/ou responsáveis dos estudantes surdos, foram realizadas com duas mães com faixa etária entre de 33 e 35 anos, uma solteira e outra em união estável. Quando questionadas, qual a forma de comunicação que é utilizada em casa com o seu filho, uma respondeu “Libras e gestos caseiros” (M1), enquanto a outra respondeu “sinais” (M2) e que nos direciona ao segundo questionamento se há conhecimento Libras? E percebemos que a resposta se configura diferente, pois (M1) afirma que “sim, conheço e utilizo”, enquanto (M2) afirma que “sim, e muitas das vezes é mal compreendida”. Nesse sentido, “[...] as famílias devem o quanto antes e da melhor maneira possível, aprender a língua de sinais, garantindo assim, um ambiente linguístico favorável à

comunicação e a interação” (NEGRELLI; MRCON, 2006, p. 105), assim com o suporte familiar, o aprendizado do filho surdo fica fortalecido, onde o mesmo possa se tornar uma pessoa mais confiante em suas potencialidades e protagonista de sua história.

Com relação se acham que existe a necessidade de adaptações ou interpretações curriculares para seu filho, todas as duas responderam que “sim”(M1), acredita “precisa de mais professores capacitados em Libras” Vilhalva (2004) enfatiza que é de suma importância que a criança surda tenha oportunidade de interagir com o instrutor ou educador em língua de sinais.

No que tange ao acompanhamento escolar, perguntamos: você participa ou participou de alguma reunião ou encaminhamento da escola para auxiliar no desenvolvimento das atividades com seu filho? ambas responderam que “participam sim”, como visto, a participação da família é imprescindível para o melhor rendimento do estudante em parceria com o professor.

O desempenho das crianças na escola depende, em grande parte, mas não exclusivamente, da participação e colaboração dos pais. Portanto as escolas devem buscar formas de parcerias com as famílias de seus alunos, para que juntos possam desenvolver uma educação proveitosa e de qualidade (FRAGA, 2012, p. 03).

Em relação a inclusão dos seus filhos na escola, isto é, se eles participam de toda as atividades sem restrições, “considero que sim, mas quanto a todas as atividades não sei, pois os professores não sabem comunicar em Libras” (M1). Diante dessa resposta, vem a indagação, na sua opinião o que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização de seu filho? M1 afirma que “se todos os professores tivessem um curso de Libras na escola seria mais fácil a inclusão de alunos surdos como minha filha, o rendimento escolar seria melhor. Poderia capacitar e valorizar mais os professores (M2)”.

Diante disso, investir mais em formação foi a fala das duas e quando perguntado se elas acreditavam que seus filhos poderiam ser escolarizados sem utilizar a Libras (Língua brasileira de sinais), foram diferentes nas falas, M1 afirma que “não, porque a Libras é a língua dela, não tem como ela se escolarizar sem o uso da Libras”. M2 afirmou que “isso até poderia acontecer, mas acho que seria muito difícil”, pois “para a maioria dos surdos, a língua de sinais é o seu chão

natural” (PERLIN, 2003, p. 133), sendo basilar para seu aprendizado. Conseqüentemente, a formação dos profissionais da escola em Libras seria um grande suporte para essa inclusão e escolarização, permitindo assim a acessibilidade na comunicação dentro da escola e não a extrema dependência do auxílio do intérprete para esse fim, seria também a quebra da barreira na comunicação entre professores e os estudantes surdos, uma grande conquista a ser alavancada e efetivada.

#### 4.5. ESCOLA ESTADUAL PLÍNIO RAMOS COELHO

A Escola Estadual Plínio Ramos Coelho, fica localizada na rua Avenida Brasil, nº 1320 bairro São José atua somente com o Ensino Médio nos turnos matutino vespertino e noturno. Foi criada pelo Decreto Lei nº 16.208 de 02 de setembro de 1994, sua construção é inerente a um projeto de governo do Excelentíssimo senhor governador, Gilberto Mestrinho, em alusão ao seu terceiro mandato consecutivo frente ao governo do estado do Amazonas, por esta razão recebe o singelo apelido de GM3. Foi inaugurada no dia 02 de agosto de 1994, recebendo o corpo docente e discente da então extinta Escola Estadual Narceu Rebelo.

**Figura 5:** Escola Estadual Plínio Ramos Coelho



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

O nome da escola foi dado em homenagem a Plínio Ramos Coelho, por ser um filho de Humaitá e ter contribuído com a educação do Amazonas em destaque

no cenário político amazonense. O corpo discente é composto de 1226 estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio (Regular e Educação de Jovens e Adultos) nos turnos: matutino, vespertino e noturno, com o perfil bastante diversificados tanto da área urbana, quanto da área rural.

Quanto ao corpo docente é formado por 49 professores, 03 Pedagogas, 01 apoio pedagógico. Na parte administrativa, a escola dispõe de 01 secretário, 03 Assistentes Administrativos, 06 merendeiros, 05 auxiliares de serviços gerais, 02 Porteiros divididos entre os turnos Vespertino e Noturno, sendo que 22 professores atuam no turno matutino, 25 no turno vespertino e 12 no turno noturno, com carga horária semanal diversificada. Os professores cumprem carga horária de 20h, 40h e 60h. como podemos constatar,

Somente através de uma gestão educacional é que se permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LUKE, 2006, p. 42).

Condição necessária para que em um grupo tão extenso haja interação e parceria no trabalho educativo, desse modo, em relação aos sujeitos da pesquisa, três professores do quadro efetivo se prontificaram em participar, sendo professores que atuam diretamente com o estudante Surdo.

**Tabela 8:** Identificação e perfil dos professores entrevistados

ENTREVISTA	SIGLA	PERFIL
Gestora	G1	G1 é ouvinte, graduada em História com especialização em História, Geografia e Meio Ambiente. Trabalha na educação há 15 anos, sendo que 02 como gestora desta escola.
Pedagoga	Pd	Pd é ouvinte, graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Trabalha na escola somente no turno vespertino, atua há 05 ano na educação e 01 ano nesta escola.
Professor	P1	P1 é ouvinte, graduado em Normal Superior e em Português-Inglês ainda em conclusão, não possui especialização. É efetivo e trabalha somente no turno vespertino, atua a há 22 anos, sendo que 12

		nesta escola.
Professora	P2	P2 é ouvinte, graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas não possui especialização. É efetiva e trabalha somente no turno vespertino da escola, atua a há 07 nesta escola.
Professora	P3	P3 é ouvinte, graduada em Normal Superior com especialização em História; Gestão Escolar. É efetiva e trabalha há 28 anos na educação, sendo que 10 anos nesta escola.
Mãe de estudante	M1	M1 é ouvinte tem 45 anos de idade, possui o Ensino Fundamental incompleto, vive em união estável com seu esposo tendo um outro filho mais novo ouvinte.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022)

Como apresentado na tabela, todos os participantes não possui nenhuma formação na área da Língua brasileira de Sinais, mas quando perguntado o que entendem por escola inclusiva, é “aquela que dar qualidade de ensino educacional para cada um de seus estudantes, respeitando e reconhecendo as diversidades e dando respostas a cada um, de acordo com suas individualidades e necessidades” (P1) afirmação bem salutar, no entanto a mesma posteriormente afirma que “a escola onde trabalho ela não é inclusiva, pois o não garante ao meu aluno “surdo” a oferta de educação bilingue em Libras como 1ª língua, porque não tenho formação especializada.

Assim, o estudante está inserido em todas as atividades promovidas pela escola” (P2). Apoiada nas palavras de Diniz (2012, p. 33) ressalta que “[...] o princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter”. Entretanto, com relação aos cursos realizados nesta área, “é de extrema importância que haja”, mas não possui afirmou (P3). Para tanto é necessário que a escola organize ou solicite a Seduc essas formações tão necessárias, pois o diretor desempenha papel fundamental na construção da escola verdadeiramente inclusiva.

Para que a inclusão ocorra com sucesso, Carneiro (2006, p. 51) lembra que: “É importante que o diretor apresente conhecimentos e habilidades que favoreçam integração, aceitação, e sucesso de estudantes com necessidades educacionais

especiais em classes comuns de escolas regulares”, inferimos aqui que o gestor da escola é aquele que busca as alternativas de viabilidade de formação aos seus professores para que estes possam atuar de forma a alcançar todos os seus estudantes com o um ensino inclusivo e significativo.

A maneira que ocorre a comunicação em casa é “somente por aceno” (M1) e na escola também não ocorre através da Libras, pois a escola não dispõe de intérprete de Libras em seu quadro, pois “é de extrema importância esse profissional, para garantir, assim que as condições de trabalho dos educadores estejam apropriadas ao ensino de qualidade”(G1), a mesma enfatiza que “na escola onde trabalho ela não é inclusiva, pois não garante ao meu aluno ‘surdo’ a oferta de educação bilingue em Libras como 1ª língua, porque não tenho formação especializada. Desse modo, o aluno está inserido em todas as atividades promovidas pela escola” (Pd), posição semelhante admite a mãe quando afirma que “ele participa de todas as atividades”, mas “ele tem impedimentos, tem dias que ele não quer ir para a escola”(M1), esse **impedimento** (grifo nosso) refere-se a falha na comunicação e na interação nas atividades, com relação a inclusão e integração de estudantes no ensino regular, Mantoan (2003, p. 16) salienta que:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Por esta explanação, entendemos que a inclusão se difere da integração, onde o estudante participa de todas as atividades sem restrições, porque a escola é um espaço onde o estudante vivencia todas as suas aspirações sociais, é nela que compartilha de toda herança cultural, de saberes a serem desenvolvidos, de acordo com Alarcão (2001, p. 18),

[...] a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada [...]. A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como [...], a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco.

Diante disso, se faz necessário, perceber a dinâmica que é necessária entre a família e escola para um melhor rendimento educacional do estudante. É necessário que haja essa parceria que fortalece os vínculos entre educadores, pais e comunidade em geral, infere-se que a cumplicidade entre escola e família, seja o caminho mais coerente a ser seguido e assim, em estado de união, possam contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e esclarecidos de seus direitos e deveres, eliminando dessa forma a criação e expansão de meros reprodutores de ideologias, sem opiniões próprias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desta pesquisa possibilitou uma discussão acerca do processo de inclusão e escolarização do estudante Surdo no nas escolas estaduais município de Humaitá-AM. O mesmo, apresentou com todo rigor científico, não apenas a realidade do processo de inclusão e escolarização de estudantes Surdos da cidade de Humaitá, mas, sobretudo, alguns aspectos da construção e reconstrução dos saberes nessa perspectiva da Educação Inclusiva, as dificuldades enfrentadas pelos pais, professores e por esses estudantes.

Entendemos que a Educação Inclusiva ainda estar em construção e que requer mudanças paradigmáticas nessa consolidação, envolvendo para isso a construção e efetivação de práticas inclusivas que possibilitem a participação e interação de todos da escola e na escola. Apontando para uma reflexão em relação ao processo de inclusão e escolarização de estudantes surdos, ao mesmo tempo em que reflete sobre os principais obstáculos e avanços enfrentados pelos professores e equipe pedagógica no ensino regular destes estudantes.

Não é nossa intenção apontar possíveis culpados por tais situações, sobretudo, apresentar de que maneira poderíamos unir forças para que possamos diante das situações adversas, sobressair de forma a contemplar a inclusão de todos. Entendemos que o professor necessita ser preparado adequadamente por meio de processo permanente de formação, não somente inicial, mas principalmente continuada, pois isso se permeia embasada em princípios e legislação em vigor, com finalidade de subsidiar o seu trabalho docente, bem como suas práticas educacionais.

Diante dos principais obstáculos e avanços existentes nas práticas de ensino em sala de aula, percebemos que há urgência de discutirmos as possibilidades de investimento maior na formação continuada do professor e diante dos inúmeros desafios que estes vem enfrentando no âmbito da Educação Inclusiva. Pois não trata somente de matricular estudantes com deficiência no ensino regular, sobretudo possibilitar que estes tenham as oportunidades e possibilidades de acompanhar o currículo de modos a ter um aprendizado necessário e paritário aos demais estudantes. Em relação ao estudante surdo, este necessita de apoio de intérpretes, assim como também é necessário orientações pedagógicas aos professores para entender a escrita dos estudantes surdos, formação em libras para todos os

profissionais da escola, para que a comunicação seja acessível em todos os ambientes escolares e não apenas com a presença do intérprete.

Portanto, acreditamos que a formação continuada de professores se apresenta como um dos pilares que sustentam esta estrutura da educação inclusiva, assim como também uma rede de interatividade entre o trabalho conjunto entre os docentes, familiares e o suporte do Estado, que ora se omite, somados à disposição profissional.

Doravante, durante a análise das entrevistas estruturadas, percebemos a imensa dificuldade em fazer uma pesquisa científica com todo rigor necessário, pois as respostas individuais não são fáceis de organizar para o coletivo, a dificuldade de acesso aos sujeitos também foi bem complicada, no entanto, diante de tantos entraves, isto nos remete importância que a pesquisa tem diante da sociedade, a relevância social que ela propõe e sobretudo, perceber que o resultado obtido não é estático. Podendo ser aberto para futuras discussões, aprimoramento e reestruturação acerca desta temática.

Diante disso, a pesquisa assumiu o seu papel preponderante, trazer para o seio da sociedade o embate, as discussões que o permeia e que tem como função de produzir conhecimento e socializar estes a partir de reflexões e construções desse conhecimento. Neste sentido, esperamos que esta pesquisa sirva de aporte teórico para futuros pesquisadores, para que os mesmos possam utilizá-la não como base teórica, mas sobretudo, como uma dialética reflexiva, buscando convergências e divergências que a permeiam. Sendo necessário uma reflexão da nossa ação docente, de um ser social que precisa engajar-se com uma escola melhor, uma sociedade melhor. É o Brasil que queremos e que estamos começando a erguer, acreditando que é possível a inclusão de todos e que podemos ter uma educação de/com/para os surdos com equidade. Para isso muitas batalhas ainda serão travadas e muitas ainda estão por vir, cabe esperar para vermos o delinear da educação de/com/para os surdos daqui para frente, acreditando que é possível construirmos uma Educação Inclusiva, de fato e de direito para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época), 2001.
- ALMEIDA, R. N. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá**: documentário histórico de Humaitá de 1960 a 1970. 2. ed. Porto Velho: O Autor, 2005.
- AMAZONAS. **Decreto-Lei n. 6331 de 13/05/1982**. Cria na estrutura na Secretária Estadual de Educação as escolas especiais: Augusto Carneiro dos Santos, Diofanto Vieira Monteiro e Joana Rodrigues Vieira. Diário Oficial do Amazonas, Manaus, AM, 13 de maio de 1982.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **A Secretaria**. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 01 julho 2021.
- ANGELUCCI, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n.1, 35-44. 2010.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- BARBOSA, J. R. A. Administração pública e a escola cidadão. **ANPAE**. Porto Alegre, v. 2, n. 6, p. 91-102, dez., 2000.
- BATISTA, C. P. **Políticas Públicas de Inclusão**: Atendimento de educação com deficiência visual no município de Manaus/AM. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- BEDAQUE, S. A. P. **Por uma Prática Colaborativa no AEE**: Atendimento Educacional Especializado. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.
- BIRD. **Second annual report**. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development, 1947, p.17.
- BLANCO, R. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Fundamentos da investigação qualitativa em educação**: uma introdução. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF. Imprensa Oficial.1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). Acesso em 22/10/2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 3198**, de 13 de julho de 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/7/1957, Página 17077 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1957, Página 27 Vol. 5 (Publicação Original) Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-norma-pl.html>. Acesso em 13 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 14.191**, de 04 de agosto de 2021. , **lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Programa Inclusão: Direito a Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade**, Brasília: MEC/SEESP,2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Parecer 017/2001**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf). Acesso em 13 de setembro de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

BRITO, L.F. **Integração Social e educação de Surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 2003.

BRITO, R. M de. **Da Universidade Livre de Manaós à Universidade Federal do Amazonas.** ADUA, Manaus, 2004.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educ. rev.** [online]. 2014, n. spe-2, p. 71-92. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600006&lang=pt)>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: Do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, p.99-116, 2000. Disponível em: [https://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista6numero1pdf/r6\\_art06.pdf](https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2020.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.** São Carlos: UFSCar, 2006

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 9 eds. São Paulo: Cortez. 2008.

COELHO, C. M. M. **Inclusão escolar.** Brasília, 2010.

CORDE. **Relatório da Câmara técnica "Surdo e a língua de sinais".** 08 a 1 de agosto de 1996. Local: Petrópolis/RJ. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA9xEAK/lingua-sinais-surdos>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação.** Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão.** São Paulo: Summus, 2006.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

EDLER CARVALHO, R. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

FENAPAES. Apae Brasil. **Federação Nacional das Apaes: nossa história.** Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/page/2>>. Acesso em jun. 2021.

FERNANDES, F. **Comunidade e Sociedade:** Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. Companhia Editora Nacional. Editora da Vol. 2. S. I.: Vozes, 2006

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

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional.** São Paulo: 2 ed. Cortez. 1998.

FRAGA, L. **As lacunas da inclusão bilingue dos surdos na rede municipal de ensino d município de Ponta Grossa.** Paraná: 2012.

FREIRE, P. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. S. Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146p.

FURLAN, F.; NASCIMENTO, F.R. do. **A pesquisa e o professor:** desafio atual da educação. Disponível em [www.unifra.br/eventos/jornaldaeducacao2006](http://www.unifra.br/eventos/jornaldaeducacao2006) Acesso: outubro/2022.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GERHARDT E SILVEIRA. **Métodos de pesquisa**/[organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

HALL, S. **A identidade cultural na Pós modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

HUBNER, C. A. R. **A formação dos professores da Escola-Pólo Estadual de Educação para Surdos na Regional de São José – Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: 2006.

HUMAITÁ. Prefeitura Municipal de Humaitá. **Lei Municipal n.º 883/2021**, de 13 de abril de 2021. Dispõe sobre incluir a Língua brasileira de Sinais (Libras) na grade curricular das escolas de educação infantil e fundamental no âmbito municipal e dar outras providências. Humaitá: PMH, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 01 julho 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: cidades@: **Humaitá-AM**, 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=130170&idtema=118&search=amazonas|humaita|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humanomunicipal-idhm>. Acesso em: 10 outubro 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Especial 2021**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 jun. 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

JANNUZZI, G. M. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.a ed. Campinas: Autores Associados. 1992.

LACERDA, C. B. F. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Cad. CEDES, 2000.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, E. **Estratégias para Inclusão do Aluno com necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular**, Londrina: 2008.

LUCKE. H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional –**

LUCKESI, C. C. [et tal] **Fazer Universidade**: Uma proposta metodológica. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Editora. Moderna: São Paulo, 2006.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 197-214, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.SciELO.br/pdf/rbee/v16n2/a04v16n2.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processo de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 3.ed.rev. e ampl. — Ijuí. Unijuí, 2016.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

MOTTEZ, B. Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo. **Revista do GELES**, Rio de Janeiro, n.6, p.5-19, 1985.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial - o desafio da qualificação.** Bauru: Edusc, 2001.

NEGRELLI, M. E. D; MARCON, S. S. Família e Criança Surda. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v.5, n.1, jan./abr. 2006.

Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ciencCuidadSaude/article/view/5146>. Acesso em: 8 ago. 2022

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escolar. **Inovação**, Lisboa, v.4, n.1, p.70, 1991.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 15, fascículo 57, Cesgranrio/RJ, 2007.

OLIVEIRA, M. A. **Comportamento organizacional para gestão de pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PERLIN, G. T.T. Identidades surdas. In Skliar Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

PIMENTA, S, G. & LIMA M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação - Série saberes pedagógicos).

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; ERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

REDE SALESIANA, Brasil de Escolas. **Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas/ Rede Salesiana Brasil de Escolas** - Brasília: Edebê Brasil, 2018.

RIBAS, M. H.; SCHIMTD, L. M. **A prática pedagógica como fonte de conhecimento**. Ponta Grossa (PR). 1995.

ROCHA, E. N; GONÇALVES, J. W. S. **Educação no campo: dimensão educativa da luta sindical e práticas pedagógicas na educação no campo**. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

ROSS, P. **Fundamentos legais e filosóficos da inclusão na educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2004.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos: O Caminho para o Bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro. Imago, 1990.

SALAMANCA, DECLARAÇÃO DE. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOS, J. A. H. S. **Vídeos Da Internet Que Contemplam Pessoas Surdas: Análise Do Potencial Para A Educação Não Formal Em Ciências E Biologia.** São Paulo, 2014. 35 f. (Originalmente apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: [http://www.mackenzie.br/fileadmin/PUBLIC/UP\\_MACKENZIE/servicos\\_educacionais/graduacao/Ciencias\\_Biologicas\\_SP/TCCs/2o\\_2015/Juliana\\_Ap\\_Henriques\\_dos\\_Santos.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/PUBLIC/UP_MACKENZIE/servicos_educacionais/graduacao/Ciencias_Biologicas_SP/TCCs/2o_2015/Juliana_Ap_Henriques_dos_Santos.pdf). Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

SASSAKI, R. K. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração.** MEC: Brasília, v. 8, n. 20, p. 09 – 17, 1998.

SAVIANI, D. **XX – Formação de professores.** Editora Autores Associados, 2010

SEDUC-AM - **Secretaria de Estado de Educação e Desporto:** Projeto Político Pedagógico/Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora. Humaitá-AM: 2022.

SEDUC-AM - **Secretaria de Estado de Educação e Desporto:** Projeto Político Pedagógico/Escola Estadual Álvaro Maia. Humaitá-AM: 2022.

SEDUC-AM - **Secretaria de Estado de Educação e Desporto:** Projeto Político Pedagógico/Escola Estadual Gov. Plínio Ramos Coelho. Humaitá-AM: 2022.

SEPED. Decreto Nº 36.224, 09 de setembro de 2015. **Regimento Interno da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEPED.** Amazonas, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. M. **A formação do educador na perspectiva da construção da cidadania.** Águas de Lindóia- SP, 1999.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação.1999.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio – Antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre, Mediação, 1997.

SOUZA, M. **História da Amazônia.** Manaus: Editora Valer, 2009.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. UFSC, 2008.

STROBEL, K. **Literatura Surda- produções culturais de surdos em Língua de**

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. **Apostila**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/de-rad005.pdf>. Acesso em: 05 de setembro 2021.

Universidade de São Paulo. 1973.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do Ensino Superior**. 2ª edição. Editora Atual. São Paulo; Pioneira, 2000.

VIEIRA, R. **História de Vida e Identidades: professores e Interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VILHALVA, S. **Pedagogia surda**. 2004. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=977>. Acesso em: jun. 2019.

WILCOX, S; WILCOX, P. P. **Aprender a Ver**. Petrópolis: Editora Arara Azul. Tradução: Tarcício de Arantes Leite. 2005.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Aprovação do Comitê de Ética

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** UTILIZAÇÃO DA LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM

**Pesquisador:** ENICELMO PEREIRA PESSOA

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 56793722.9.0000.5020

**Instituição Proponente:** Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.685.213

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram obtidas das Informações Básicas do Projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1895130.pdf, gerado em 06/04/2022 na Plataforma Brasil).

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



### Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Auto r	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	19/08/2022 23:40:23		Aceito
Outros	Carta_ao_Conep.pdf	19/08/2022 23:31:45	ENICELMO PEREIRA PESSOA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Enicelmo.pdf	19/08/2022 23:31:08	ENICELMO PEREIRA PESSOA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Enicelmo_Limpa.pdf	19/08/2022 23:30:42	ENICELMO PEREIRA PESSOA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Enicelmo.pdf	19/08/2022 23:30:18	ENICELMO PEREIRA PESSOA	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	30/06/2022 13:07:25		Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	13/05/2022 19:37:49		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Resposta ao parecer.pdf	13/05/2022 19:37:38	ENICELMO PEREIRA PESSOA	Aceito
Outros	Resposta ao parecer.pdf	13/05/2022 19:31:3	ENICELMO PEREIRA PESSOA	Aceito

		4:02			
Outros	Anuencia_Enicelm o.pdf	2022	13/05/ 19:3	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Outros	CVLatte_Enicelmo. pdf	2022	13/05/ 19:3	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Outros	CVLatte_EulinaMar ia.pdf	2022	13/05/ 19:3	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Outros	Entrevista_Profess ores.pdf	2022	13/05/ 19:3	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Outros	Entrevista_Pais.pdf	2022	13/05/ 19:3	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito

Continuação do Parecer: 5.685.213

Outros	Entrevista_Pais.pdf	31:22	19:06/0	PESSOA	A ceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1895130.pdf	4/2022	06/0 11:06:01		A ceito
Outros	RespostaaoParecer.pdf	4/2022	06/0 11:04:25	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Outros	Entrevista_Pais.pdf	4/2022	06/0 10:34:08	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Outros	Entrevista_Professores.pdf	4/2022	06/0 10:33:05	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Outros	Cartadeanuencia_Enicelmo.pdf	4/2022	06/0 10:23:53	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Enicelmo.pdf	4/2022	06/0 10:15:27	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigado	ProjetoMestrado_Enicelmo.pdf	3/2022	09/0 17:55:50	ENICELMO PEREIRA PESSOA	A ceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 06 de Outubro de  
2022

Assinado por: \_\_\_\_\_

**Laís Alves de Souza  
Bonilha  
(Coordenador(a))**

**ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado **“A utilização da Língua brasileira de Sinais (Libras) como instrumento no processo de inclusão de surdos”**, cujo pesquisador responsável é o mestrando Enicelmo Pereira Pessoa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da professora Dra. Eulina Maria Leite Nogueira. O objetivo geral é analisar como a Língua brasileira de sinais (Libras) pode ser utilizada no processo de inclusão de estudantes surdos em escolas estaduais no município de Humaitá-AM. Como objetivos específicos temos: Averiguar como o espaço escolar pode, através da Libras, possibilitar a autonomia dos estudantes com surdez na escola;

Verificar quais os desafios que os professores enfrentam no atendimento a estudantes com surdez e a utilização da Libras; Verificar as possibilidades e desafios dos professores no atendimento a estudantes surdos; Identificar a participação da família do estudante com surdez no processo de aprendizagem na escola.

O(a) Sr(a) está sendo convidado/a a participar desta pesquisa, porque pode contribuir fornecendo informações pertinentes ao processo de inclusão. A pesquisa pretende coletar informações acerca de como ocorre o processo de inclusão dos estudantes através da Libras. O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum tipo de penalidade.

Considerando que estamos passando por uma pandemia, a entrevista será realizada utilizando-se de tecnologia digital, no intuito de preservar os sujeitos entrevistados bem como o pesquisador, mantendo o distanciamento social, seguindo as orientações dos órgãos de saúde e orientações das agências sanitárias no município. A entrevista será realizada por meio do formulário Google Forms e enviada via e-mail e/ou Whatsapp aos participantes. É importante para o participante

guardar em seus arquivos pessoais, de forma IMPRESSA OU SALVO, o Termo de Consentimento livre e Esclarecido, devidamente assinado pelo pesquisador.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos que poderão surgir durante a investigação, serão minimizados tomando os seguintes procedimentos: a) O participante terá todos os esclarecimentos necessários sobre sua participação na pesquisa; b) As informações sobre a pesquisa será dada de forma mais clara possível, observando as questões culturais que envolvem os participantes; c) Aos participantes será dado o tempo necessário para participar ou não da pesquisa; d) Os participantes serão informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos utilizados, bem com os riscos decorrente de sua participação; e) Os participantes serão informados do sigilo de suas identidades; f) Se contudo o (a) se sentir desconfortável poderá, a qualquer momento, encerrar sua participação em qualquer fase da pesquisa. As medidas acima serão tomadas no sentido de resguardar os sujeitos envolvidos nessa investigação. Os participantes serão informados dos resultados obtidos na pesquisa através de palestras, como uma forma de retorno à participação de cada um dos entrevistados. Os dados obtidos serão compartilhados com a comunidade escolar uma vez que a pesquisa será desenvolvida na escola pública.

Tendo todos os esclarecimentos necessários e cuidados com o bem-estar do Sr(a), e ainda assim, não se sentir confortável o pesquisador responsável irá suspender imediatamente a entrevista. Se julgar necessário, o (a) Sr.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. O (A) senhor (a) não receberá nenhum tipo de remuneração ou presente para participar desta pesquisa, sua participação será inteiramente voluntária.

Também estão assegurados aos participantes o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a possível dano causado pela pesquisa ao participante. Asseguraremos o direito de assistência integral gratuita devido possíveis danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(a) Sr(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável

Enicelmo Pereira Pessoa a qualquer tempo para informação adicional no seguinte endereço enicelmopp@gmail.com, celular (97) 981185975.

O(A) Sr. (a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) – SRTV 701, Via W 5 Norte, Lote D – Edifício PO 7000, 3º andar – Asa Norte, Cep 701719-040, Brasília-DF. O CONEP é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de comitês de ética em pesquisa – CEPs, organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam, em um sistema de acompanhamento das pesquisas realizadas no país. Examina os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais, encaminhadas pelos CEPs das instituições.

O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr.(a) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local

Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante  
CPF

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador  
CPF: 647.504.342-72

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: Roteiro de Entrevista – Professores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA**  
**Programa de Pós-Graduação de Mestrado Ensino: Ciências e Humanidades –**  
**PPGECH**

#### Roteiro de Entrevista – Professores

##### Bloco I - Perfil do Entrevistado

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) LGBT+ ( ) Outro

Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência no Magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência nesta escola: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho: ( ) efetivo ( ) contrato temporário

Carga horária de trabalho: ( ) 20h ( ) 40h ( ) 60h

Qual sua Formação? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Você possui pós graduação? Cite \_\_\_\_\_

##### Bloco II – Práticas Pedagógica e inclusão de estudantes com surdez

1. O que você entende por uma escola inclusiva? Justifique

---



---



---



---

2. Você participou ou participar de formação específica para trabalhar na perspectiva de educação inclusiva? Comente

---

---

---

---

3. Com relação a sua experiência na educação você já trabalhou com estudantes surdos? comente

---

---

---

---

4. Com relação ao seu trabalho pedagógico, a escola disponibiliza acompanhamento pedagógico para auxiliar no desenvolvimento das atividades com os estudantes surdos? Comente

---

---

---

---

5. Com relação as práticas pedagógicas da escola, a escola tem desenvolvido atividades que promovam a autonomia de estudantes surdos e ouvintes? Comente

---

---

---

---

6. Na sua opinião existe alguma dificuldade ou não de trabalhar com estudantes surdos na escola? comente.

---

---

---

---

7. Na sua opinião, como se dá a participação dos pais e/ou responsáveis dos estudantes surdos no processo de educação nesta escola. Comente.

---

---

---

---

8. Na sua opinião o que seria necessário para que a escola trabalhasse na perspectiva da educação inclusiva? Comente.

---

---

---

---

9. Durante sua experiência como educador (a) nesta escola, os estudantes surdos participam de todas as atividades promovidas pela escola? Comente.

---

---

---

---

10. Qual a relação que você identifica entre a libras e a política da inclusão?

---

---

---

---

11. A escola tem instrutor ou intérprete de Libras?

---

---

---

**APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista – Pais e/ou Responsáveis**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**  
**Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA**  
**Programa de Pós Graduação de Mestrado Ensino: Ciências e Humanidades –**  
**PPGECH**

**Roteiro de Entrevista – Pais e/ou Responsáveis**

## Bloco I - Perfil do Entrevistado

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) LGBT+ ( ) Outro

Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

1. Qual a forma de comunicação que é utilizada em casa com o seu filho? Justifique

---

---

---

2. Você conhece ou já ouviu fala da Libras (Língua brasileira de sinais)? Comente

---

---

---

3. Você acha que existe a necessidade de alguma adaptação ou interpretação curricular para seu filho? comente

---

---

---

4. Com relação ao acompanhamento escolar, você participa ou participou de alguma reunião ou encaminhamento da escola para auxiliar no desenvolvimento das atividades com seu filho? Comente

---

---

---

5. Você considera que seu filho esteja incluído na escola, isto é, participa de toda as atividades sem restrições? Comente

---

---

---

6. Na sua opinião o que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização de seu filho? comente.

---

---

---

7. Você acredita que seu filho possa se escolarizar sem utilizar a Libras (Língua brasileira de sinais)? Comente.

---

---

---