
Atendimento Educacional Especializado para surdos: formação e atuação de profissionais

Specialized Educational Attendance for the deaf: training and professional performance

Thaís Magalhães Abreu
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)
Alfenas - Brasil
Lara Ferreira dos Santos
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
São Carlos – Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo é identificar em artigos publicados no Portal de Periódicos Capes/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação) como vêm sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado para surdos no Brasil, a partir do ano 2005, ano de publicação do Decreto nº 5.626. Propôs-se desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica. Foram selecionados sete artigos com a temática proposta, que, após leitura, possibilitaram a elaboração de análises com enfoque na formação dos profissionais do AEE. Os dados revelaram que a prática mostra-se divergente do que é proposto pela legislação: a Libras ainda não tem um espaço assegurado no AEE, a formação dos profissionais está muito aquém do esperado e o professor surdo ainda é figura pouco comum nestes espaços.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado; Libras; Educação Bilíngue para Surdos.

Abstract

The purpose of this study is to identify in articles published on the CAPES / MEC portal (Portal for the Improvement of Higher Education Personnel / Ministry of Education) how Specialized Educational Attendance (“Atendimento Educacional Especializado” - AEE) has been offered to deaf people in Brazil, starting in the year 2005 that is the year of Decree nº 5.626 publication. This study aimed to develop a qualitative research of an exploratory descriptive character, being a bibliographic research. Seven articles with the proposed theme were selected. Their reading enabled the elaboration of analyses focusing on the training of AEE professionals. The data revealed that the practice is different from what is proposed by the legislation: Libras still does not have a guaranteed space in the AEE, the training of professionals is far below expectations and the deaf teacher is an unusual person in these spaces.

Keywords: Specialized Educational Attendance; Brazilian Sign Language (Libras); Bilingual Education for the Deaf.

Introdução

A história da educação de surdos foi marcada por diferentes perspectivas educacionais, e por muitos séculos as pessoas surdas foram excluídas do ensino escolar. No Brasil, as primeiras leis em favor das pessoas com deficiências iniciaram-se somente na década de 60. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1961) dá direito aos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Assim se iniciam as discussões sobre a escolarização para pessoas com deficiência em nosso país.

Em 1988, a partir da publicação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), foi instituído que *todos* os estudantes deveriam ter acesso à educação escolar, incluindo os estudantes com deficiência. O art. 205 menciona o direito à **educação de todos**; o art. 206 o acesso à igualdade de permanência na escola; o art. 208 a garantia do Atendimento Educacional Especializados para pessoas portadoras de deficiência¹.

Mais tarde, a Declaração de Salamanca (1994) ressalta que as pessoas com deficiências deveriam ter acesso a permanência em escolas comuns; este documento trouxe um capítulo importante sobre a pessoa surda, e sobre o direito linguístico à língua de sinais:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 7).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), preconiza em seu documento que as oportunidades educacionais sejam apropriadas para assegurar o currículo, métodos e recursos de acordo com as características do seu alunado, afirma também o dever do Estado ofertar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais (como está citado na legislação) [...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Através dessa lei inicia-se uma discussão sobre os serviços da educação especial ofertada dentro das escolas comuns, assim como a forma de oferta do atendimento educacional especializado:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º desta Lei (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e Normas de Proteção. Essa legislação determinou um novo direcionamento para a capacitação dos docentes visando melhorar novas ações para o serviço de apoio especializado em seu art. 29 cita:

As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999).

No ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais - Libras foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão com sistema linguístico de natureza visual motora e sua própria estrutura gramatical através da lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Três anos depois, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), regulamentou a lei da Libras, favorecendo o ensino da Libras como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Segundo Silva, Abreu e Silva (2020), o Decreto nº 5.626/2005 caracteriza abordagens distintas da educação inclusiva (oferta do atendimento educacional especializado para surdos) e a educação bilíngue. O capítulo IV garante o acesso ao atendimento educacional especializado, que deve:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

Atendimento Educacional Especializado para surdos: formação e atuação de profissionais

- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Segundo Martins e Lisboa (2019) o Decreto prevê o direito de acessibilidade lingüística no ambiente escolar, na educação básica. Porém, quando falamos de educação inclusiva sabe-se que a escola tem por base a língua portuguesa oral, que permeia todo o ensino. Por esta razão nota-se uma exclusão dos alunos surdos, privando-os de um aprendizado ofertado na língua de sinais. Esta situação fortalece a procura pelo profissional intérprete de Libras, tido como grande responsável pela inclusão do aluno surdo nas escolas.

Em 2008, a partir da proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foram asseguradas ações para possibilitar a inclusão escolar. O capítulo VI apresenta diretrizes de como é disponibilizado o atendimento educacional especializado (AEE) e como suas atividades são desenvolvidas. O atendimento educacional especializado para surdos é realizado no momento do contraturno; e para inclusão de alunos surdos em escola regular é disponibilizada a atuação do intérprete e instrutores de língua de sinais. Com relação a essa política, expõe:

O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.17).

O AEE tem como papel identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que permitam diminuir barreiras aos alunos com deficiências. Segundo a autora Damázio, o atendimento educacional especializados para alunos surdos deve ser organizado em três momentos: ensino de Libras, ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa, todos dias:

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, **em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares**, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado **todos os dias**, e destina-se aos alunos com surdez. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na

escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. **Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo)**, de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado **todos os dias** para os alunos com surdez, à **parte das aulas da turma comum**, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007, p. 25. Grifos nossos).

De acordo com o texto de Damázio (2007), propõe-se que o AEE seja realizado todos os dias com um professor e/ou instrutor preferencialmente surdo. Neste material ainda se salienta que o profissional do AEE tenha um curso de pedagogia ou normal superior para estudantes da educação infantil e o curso de Letras Libras ou Letras para estudantes das séries finais do ensino fundamental e médio. Todavia, para as autoras Lacerda et al. (2016) ainda há poucos profissionais com essas formações no Brasil, sendo que a “grande maioria deles concentra-se nas capitais, onde historicamente sempre houve uma maior oferta educacional” (p. 18). Assim, questiona-se se esta realidade está presente de fato em nosso país e, ainda, quem são os profissionais que assumem a tarefa de ensino para surdos no AEE.

Diante dessa realidade da formação de profissionais na área de Libras no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo identificar em artigos publicados no portal periódicos da Capes, como vem sendo ofertado o atendimento educacional especializado para surdos no Brasil, a partir do ano 2005, ano de publicação do Decreto nº 5.626. Como objetivo específico, pretende-se discutir e analisar questões sobre a formação dos profissionais que atuam no AEE.

Método

O presente estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado desenvolvida pela primeira autora, sob orientação da segunda autora. Apresenta-se como qualitativa de caráter exploratório-descritivo, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida baseada em materiais como artigos científicos, jornais, revistas, livros, entre outras fontes, configurando-se, em muitos casos, como exploratória (GIL, 2002).

Atendimento Educacional Especializado para surdos: formação e atuação de profissionais

Como procedimento inicial deste estudo, a partir dos objetivos propostos, foi realizada uma busca acerca do AEE para surdos, nos artigos de periódicos publicados na biblioteca virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 22 de dezembro de 2005 a 20 de outubro de 2019. O período corresponde ao momento posterior à publicação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), pois se supõe que a partir desse documento as pesquisas sobre a temática tiveram maior divulgação. O término da busca ocorreu conforme os prazos institucionais para a coleta de dados.

Selecionou-se como fonte de informação o portal da Capes por se tratar de uma biblioteca virtual, com alta credibilidade científica, e que oferece aos pesquisadores e instituições de ensino uma ferramenta *online* das melhores produções científicas nacionais e internacionais. O portal possui uma seleção de bases de dados, páginas e bibliotecas virtuais de acesso livre à produção científica, de todas as áreas do conhecimento.

A busca foi realizada a partir de artigos científicos em língua portuguesa acerca do tema atendimento educacional especializado para surdos no Brasil. Artigos científicos, além da maior circulação, são textos mais curtos e que trazem temáticas recentes, muitas vezes sendo provenientes de teses e dissertações com dados atualizados. Visou-se, a partir das discussões, tecer reflexões sobre os dados encontrados relacionados à legislação vigente para esse tipo de atendimento.

Para uma busca inicial, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Atendimento Educacional and Surdo”, “Atendimento Educacional and Deficiente Auditivo”, “Sala de Recurso and Surdo”, “Sala de Recurso and Deficiente Auditivo”, “Sala de Recurso Multifuncional and Surdo”, “Sala de Recurso Multifuncional and Deficiente Auditivo”. Ao todo foram encontrados 93 registros, sendo 18 livros e 75 artigos. Os livros e arquivos repetidos foram eliminados da busca.

Posteriormente, fez-se uma leitura dos resumos a fim de excluir temas que não dissessem respeito ao objeto de pesquisa, chegando-se, assim, a 19 artigos. Diante dos achados, iniciou-se a leitura exploratória e crítica dos artigos, com o intuito de identificar possíveis características comuns e, assim, criar categorias/eixos de análise. Para este estudo, apresentaremos apenas um dos eixos, como recorte da dissertação: “Formação dos profissionais do AEE”, onde trata-se dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos surdos e suas formações e/ou necessidades formativas. Para esta discussão foram analisados sete artigos que abordaram a temática de forma mais específica.

Resultados e discussão

A formação de profissionais que atuam no AEE foi um tema que se destacou na maioria dos artigos analisados; quer fosse para mencionar a falta de formação destes, quer fosse para apresentar que tipo de formação vem sendo ofertada. O fato é que, por se tratar de um ensino especializado e diferenciado – pela condição da presença de duas línguas –, uma formação aprofundada se faz necessária.

A educação de surdos necessita de profissionais que buscam transformar a prática educativa do professor como mediador e colaborador do processo de ensino aprendizagem. O artigo intitulado “Mapeamento da situação educacional dos alunos surdos de municípios brasileiros atendidos pelo curso de língua brasileira de sinais na modalidade à distância”, das autoras Milanez e Poker, no ano 2011, sistematizou informações sobre um estudo realizado em 35 municípios brasileiros das diversas regiões do Brasil, num curso de formação continuada para professores em educação inclusiva. Durante o curso, realizou-se um mapeamento da situação educacional dos alunos surdos, coletando dados por meio de entrevistas de gestores. Nessa pesquisa, foram levantados o número de matrículas de alunos surdos, o local onde ocorre a educação de surdos, e o número de atendimentos educacionais especializados ofertados em cada município.

Os autores concluíram que:

Dos 35 municípios atendidos pelo curso, 60,0% pertence à região sudeste do Brasil, 17,2% pertence à região nordeste, 11,4% pertence à região sul e 11,4% pertencem à região centro-oeste. [...] Os resultados indicam que há uma discrepância muito grande entre as regiões brasileiras abrangidas pelo curso, estando a região sudeste com mais da metade da porcentagem de municípios participantes. Isso demonstra maior envolvimento das secretarias municipais e estaduais dessa região, incentivando a formação continuada dos professores para atuação junto ao aluno com surdez. Essa formação é de fundamental importância para o embasamento da prática pedagógica com esses alunos bem como o estabelecimento e garantia, por meio da Língua Brasileira de Sinais, da comunicação entre professor e o aluno surdo (MILANEZ; POKER, 2011, p. 3-4).

Em relação à questão sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos municípios atendidos pelo curso, bem como a modalidade e tipo de atendimento oferecido, verificamos que na região sul, 100,0% dos municípios que participaram do mapeamento já tem algum atendimento especializado complementar. Na região sudeste os dados revelam que existe AEE em 85,7% dos municípios participantes, na forma complementar ocorrendo em salas de recursos. Já na região nordeste o AEE ocorre

Atendimento Educacional Especializado para surdos: formação e atuação de profissionais

60,0% em salas de recursos para deficientes auditivos e 40,0% em salas de recursos multifuncional (BRASIL, 2008). Destaca-se que embora as atuais políticas do Ministério da Educação preconizem o AEE ao aluno com surdez em salas de recursos multifuncionais, nas entrevistas realizadas neste estudo, os gestores da região nordeste foram os únicos a referir a existência de salas multifuncionais em alguns dos municípios participantes. Na região centro-oeste, 75,0% dos gestores dos municípios participantes referiram a existência do AEE predominantemente em salas de recursos para deficientes auditivos. Quanto ao tipo de atendimento, 33,3% dos gestores dos municípios informaram ser substitutivo, ou seja, que o aluno frequenta apenas o atendimento especializado (MILANEZ; POKER, 2011, p. 5).

Dois aspectos despertaram atenção. No primeiro trecho citado, nota-se, assim como em outros artigos/dados deste estudo, que a maior parte dos envolvidos encontra-se na região Sudeste. As autoras destacam a importância da formação continuada para os professores de AEE e parecem reduzir esta formação ao aprendizado da Libras.

Embora o uso prioritário da Libras se mostre essencial ao desenvolvimento do aluno surdo (tanto no AEE como em outros espaços), ressalta-se que somente o conhecimento da língua de forma básica não fornece subsídios necessários para o ensino adequado a esse alunado. Concordamos com Rocha (2017, p. 54) quando afirma, sobre a formação de professores para o ensino ao aluno surdo:

[...] o trabalho bilíngue deve ter qualidade, o que se produz a partir de uma formação adequada do professor. “A formação do professor é um processo pedagógico, intencional e organizado de forma preparado teórico científico e técnica do professor para dirigir a competência do seu processo de ensino” (LIBÂNEO, 2008, p.27). Quanto às formas de educar o aluno surdo, é necessário que o professor realize um conjunto de operações didáticas como planejamento, direção de ensino, aprendizagem e a avaliação.

Compreendemos, assim, que é preciso muito além de um curso de formação básica em Libras para que o professor consiga atender de forma especializada seu aluno surdo.

A citação de Milanez e Poker (2011) traz ainda outro aspecto relevante à nossa discussão: há muitos municípios e regiões que não dispõem de AEE em sua rede escolar, e em muitos dos municípios que contam com esse serviço, este mostra-se substitutivo ao ensino regular. Inquieta-nos o fato de as redes municipais não cumprirem a legislação tal como se apresenta com relação ao AEE, ou seja, como ensino complementar, ainda nos dias atuais.

Nesse artigo foram apontadas reflexões a respeito da formação dos profissionais, que não é específica na área do ensino de Libras e conclui-se que é preciso ofertar mais cursos para aperfeiçoamento do sistema educacional, para que se tenha capacidade de atender os alunos surdos. O resultado apresenta um dado importante sobre a escassez de investimentos em programas de formação continuada no atendimento educacional especializado por parte de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. As leis existem, porém, são pouco efetivadas. As autoras concluem demonstrando uma grande preocupação em relação aos resultados obtidos com a formação dos professores que atuam na área de educação dos surdos (MILANEZ; POKER, 2011).

Já Arrais, Rodrigues e Alves (2016), em sua pesquisa sobre a formação profissional do docente, relatam a importância de os professores estarem sempre atualizando e ampliando seus conhecimentos nos cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização, para um melhor atendimento aos alunos com deficiência.

Os autores remetem a um documento oficial para embasar sua tese:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2007, p. 11 *apud* ARRAIS; RODRIGUES; ALVES, 2016, p. 295).

Os autores investigaram a atuação em AEE de oito professores com alunos surdos, que possuem domínio da Libras, indagando-os sobre sua formação básica, assim como a formação continuada. Dos oito docentes entrevistados, todos fizeram cursos na área de Libras; ainda, quatro deles tinha curso específico para a atuação no AEE, dois tinham formação em Braille, e quatro tinham formações em outras áreas (tecnologia assistiva, psicopedagogia, tarefas adaptadas e avaliação diagnóstica). Nota-se que a soma dos números de cada curso ultrapassa o número de participantes; isto porque, segundo os autores, alguns fizeram mais de um curso na área de educação especial, mas não foram explicitados os perfis individuais dos participantes.

Atendimento Educacional Especializado para surdos: formação e atuação de profissionais

O primeiro resultado se mostrou positivo, todos tinham o curso de Libras e metade fez o curso sobre AEE. Quanto a sentirem-se aptos para trabalhar com AEE, mais que a metade dos docentes disseram que estão preparados e poucos disseram que não, declarando que:

[...] precisaríamos da colaboração de intérpretes, professores formados em Letras - Português e a colaboração dos professores da sala regular.

[...] geralmente pegamos alunos das turmas de área e esses por sua vez requerem que no ensino em Libras tenhamos conhecimento dos sinais que envolvem todas as disciplinas. (relatos *apud* ARR AIS; ALVES, 2015, p. 308).

Entre os dados apresentados por Arrais e Alves (2015), os profissionais demonstram que entendem as principais necessidades para uma boa educação aos surdos, entendem que não há um caminho pronto e que é preciso elaborar estratégias conforme o processo do aluno - o que condiz com a proposta do AEE.

Na pesquisa de Arrais e Alves (2015), os professores não citam a importância da presença de profissional surdo e de professor bilíngue. Porém a inserção do professor surdo na sala de aula contribui não só para construção do desenvolvimento linguístico, mas também favorece na construção de sua identidade. Como aponta Martins (2010, p. 107): “A presença do professor surdo nos espaços educacionais se faz necessária justamente para garantir o desenvolvimento psico-cognitivo-linguístico-afetivo-social dos alunos surdos, como também para a sua constituição histórico-cultural [...]”

Rocha (2017) aponta que ainda há poucos profissionais com uma formação específica e os editais, em grande parte, não inserem no requisito uma formação superior, o que de fato acaba levando à contratação de um professor ouvinte; poucos profissionais surdos são contratados.

Lacerda et al. (2016) também apontam o fato de que a maior parte dos profissionais qualificados se encontra nas grandes capitais, pois há uma maior oferta de cursos.

O Capítulo III, artigo 4 do Decreto nº 5626/2005, institui que, para atuação no ensino infantil, o profissional deve estar formado em curso de “Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue”; no ensino fundamental II até o superior, o profissional deve estar graduado em Letras Libras (BRASIL, 2005), portanto, é importante pontuarmos questões explícitas sobre a formação do profissional, que deve ser em nível superior, em cursos de licenciatura (Letras Libras, Pedagogia Surda).

Na pesquisa com o título “A relação aluno surdo e professor na sala de recursos em uma escola pública de Sinop – MT”, de autoria de Siqueira e Oliveira (2013), estudou-se como ocorre o atendimento educacional especializado para alunos surdos em uma escola municipal. A escolha dessa escola partiu de uma indicação da própria Secretaria de Educação da cidade de Sinop em Mato Grosso. O instrumento de coleta de dados dessa pesquisa foi a realização de entrevista com questões semiestruturadas com três alunos que participavam semanalmente do atendimento educacional especializado e com duas professoras que atuavam com esses alunos. No atendimento educacional especializado, trabalhavam juntas a professora de L2 e uma intérprete de Libras, ambas formadas na área, com certificação para atuar em sala de recursos.

As entrevistas retratam as dificuldades e facilidades encontradas pelas professoras no processo de aprendizagem do aluno surdo:

Professora Jasmim: **Uma dificuldade que a gente sente é a falta de pesquisas, mas pesquisas bem centradas na prática aqui na escola**, num tempo válido, os pesquisadores devem sentir a situação do dia-a-dia. São poucos os estudos que tiveram direcionados pra cada surdo na sala de aula. Devem estudar os surdos desde aquele aluno pequenino na creche, na educação infantil.

Professora Margarida: Existem muitas dificuldades, uma delas é a aceitação da família em relação à surdez, a família que muitas vezes não aceita, não busca recursos para o filho e ainda proíbe o uso de sinais e é complicado, porque isso vai refletir no aprendizado do aluno surdo na escola. E as facilidades é que hoje apesar da dificuldade da identidade, de conhecer a Libras, a cultura do surdo, hoje, são oportunizados cursos de Libras, existem mais recursos visuais na sala de aula, Faculdade de Letras/Libras especialmente para os surdos, quer dizer, já há um avanço que é lento, mas já é um começo (relatos *apud* SIQUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 97, grifos nossos).

Nas falas das professoras, nota-se que há uma “cobrança” por pesquisas que tratem mais diretamente das práticas escolares. Ora, neste estudo encontraram-se diversas pesquisas, sendo grande parte delas empíricas, de campo, que abordam exatamente trabalhos desenvolvidos em sala de aula e no AEE. Seria, então, falta de acesso aos estudos disponíveis hoje nos portais e sites de pesquisas acadêmicas? Ou somente mais uma desculpa para não assumir que as falhas estão justamente nos processos formativos relacionados ao ensino?

Ainda, as autoras puderam analisar a prática pedagógica das professoras e relacioná-las com a sua formação profissional. Ao tratar o ensino/aprendizagem do aluno surdo, torna-se evidente a necessidade de uma formação contínua na modalidade de ensino em que

Atendimento Educacional Especializado para surdos: formação e atuação de profissionais

atua, que atenda aos alunos surdos por meio de uma educação de qualidade. É fundamental que esse profissional tenha conhecimentos sobre a especificidade surda e utilize a mediação como aporte para seu trabalho pedagógico. Concordamos com a autora Martins (2010):

Em uma perspectiva bilíngue, percebe-se que se faz necessário e urgente a atuação de professores no contexto educacional, além do desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre como ocorrem os processos de significação das crianças surdas durante a construção de conhecimentos mediados pela língua de sinais nas práticas educacionais (MARTINS, 2010, p. 109).

Como conclusão, as autoras apontam:

Porém, **é necessário que o surdo saiba a estrutura da língua portuguesa para se apropriar do vocabulário da LIBRAS**. Mas, muitas vezes pela falta de materiais visuais, ou seja, recursos, pela falta de profissionais com formação acadêmica e qualificação na língua de sinais, pela não aceitação da família, enfim, grande parte dos surdos passam a obter um vocabulário defasado, tanto na língua portuguesa quanto em sua própria língua materna (SIQUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 98. Grifos nossos).

Afirmam que os surdos são capazes de se desenvolver, embora em tempo maior, mas esse é um direito deles (SIQUEIRA; OLIVEIRA, 2013). É preocupante o quanto muitos dos artigos aqui analisados ainda culpam instâncias outras - como a família, os cursos de formação, a falta da Libras (ou seu excesso), e o próprio surdo - pelas falhas de aprendizado, que na verdade são falhas estruturais da concepção de língua e dos processos de ensino para este público. Porém, nos detalhes conseguimos encontrar os problemas reais - vemos que há uma crença, errônea, de que primeiramente o português deve ser ensinado ao surdo para que depois se aprenda a Libras. Sabe-se que a única língua acessível ao surdo é a Libras - e sem ela todo o processo educacional fica comprometido. Os cursos de formação para professores de surdos precisam estar atentos a essa premissa básica.

O trabalho intitulado “Educação Bilíngue de Surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais”, das autoras Conceição e Martins (2016), trouxe um recorte do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As autoras analisaram se a proposta curricular ofertada pelas universidades federais de São Paulo atende o disposto no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL 2005), em relação à pedagogia bilíngue, se está em conformidade como prioriza o Decreto a formação no ensino de surdos.

Verificou-se a formação do professor que trabalha com surdos numa sala onde a língua de instrução é a Libras. As autoras argumentam que o profissional graduado em Pedagogia, com curso de pós-graduação ou formação superior com certificado de proficiência em Libras, pelo MEC (BRASIL, 2005), deveria ser um professor bilíngue, ter conhecimentos e fluência tanto na Libras quanto a língua portuguesa. Conceição e Martins (2016) propõem que as crianças surdas tenham o acesso aos conteúdos no horário comum e não no contraturno, no atendimento educacional especializado como é proposto pela educação inclusiva.

Entre os resultados, as autoras observaram que a carga horária de disciplinas voltadas para o trabalho com o público surdo no curso de graduação em Pedagogia é muito pequena, tendo um total de 75h divididos em 35h de aulas práticas e 35h de teóricas. As pesquisadoras questionam como um futuro educador conseguiria atuar com os alunos no processo de alfabetização com carga horária de conhecimento tão pequena.

Neste caso, as autoras retratam a formação de pedagogos em nível de graduação; mas, se refletirmos sobre a formação do profissional que atua no AEE, normalmente realizada em especializações, a carga horária dedicada à área da surdez e/ou Libras deve ser ainda menor. No decorrer dessa pesquisa, Conceição e Martins (2016, p. 89) percebem que:

A proposta de ensino de muitas escolas reflete mais o que prevê na política de educação especial que no Decreto 5.626/05, pois promove um ensino de surdos mediado por profissionais que desconhecem a língua de sinais, baseada pela lógica do atendimento especializado, no contraturno. Esse modo de fazer educação não se faz suficiente para atender as especificidades dos surdos, e ainda, mantém-se a lógica da surdez como deficiência e não como diferença linguística. Essa perspectiva, ainda, se põe contra as salas de língua de instrução Libras, um dos componentes cruciais para o aprendizado das crianças surdas, conforme analisado em obras e artigos levantados por essa pesquisa.

Apesar de a disciplina de Libras ser obrigatória nos cursos de licenciatura, como propõe o Decreto nº 5.626/2005, no cenário do ensino superior ainda há muita tensão na comunidade surda, pois favorece a entrada de professores ouvintes, apresentando pouca competência no ensino de Libras (L1) e língua portuguesa (L2). Conforme menciona Campos (2018), a política da educação inclusiva remete a uma educação tradicional em que o aluno surdo é inserido numa sala de aula com metodologia imposta por profissionais ouvintes que desconhecem a especificidade surda e a cultura surda e não fazem uso da língua de sinais.

A leitura e análise desta pesquisa deixam margem de interesse para uma outra

questão, que pode justificar a formação pouco qualificada dos profissionais do AEE: nos cursos de formação para atuação no AEE, qual seria a carga horária destinada à surdez e suas peculiaridades suficiente para um ensino por meio da Libras de forma proficiente? Futuras pesquisas podem abarcar essa temática.

As autoras Silva e Martins (2019), no artigo intitulado “O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil”, se propuseram a realizar pesquisa documental, com abordagem qualitativa, dos Planos Nacional, Estaduais e Distrital de Educação, com o objetivo de verificar o perfil dos profissionais para a oferta da educação bilíngue. No entendimento das autoras, apesar dos avanços na implantação e implementação de cursos de formação para professores de Libras e de língua portuguesa para surdos, os Planos de Educação ainda enfatizam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Desse modo, Silva e Martins (2019), encerram o trabalho inferindo que a formação da pedagogia voltada à proposta bilíngue não é suficiente e que a visão da oralidade continua presente. São necessárias ações que não acreditem somente na presença do profissional tradutor-intérprete na educação de surdos, mas também na presença de professores de Libras surdos e bilíngues.

Esse artigo converge com o anteriormente apresentado, chegando à mesma constatação: a insuficiência de conhecimentos específicos na formação de professores que atuarão com o público-alvo da educação especial.

Martins (2010) aborda a formação de professores surdos, mas também a necessidade formativa das escolas que se pretendem bilíngues, ou que visam atender alunos surdos.

Há necessidade de estudos e formação para que se possam ampliar os conhecimentos no que diz respeito às necessidades de aprendizagem e à fundamental teórico-prática sobre o ensino voltado para os princípios de uma educação bilíngue e de qualidade, nos quais as duas línguas se configurem como sendo fundamentais para o melhor desenvolvimento acadêmico, cultural e linguístico do sujeito surdo. Além da tarefa de ensinar a língua como elemento de comunicação, temos também a tarefa de trocar experiências compartilhadas, para podermos refletir sobre pedagógica e garantir uma melhora na educação de surdos (MARTINS, 2010, p. 63).

Martins (2010) afirma, ainda, que a grande preocupação no processo de aprendizagem de alunos surdos é a falta de uma língua compartilhada entre professor e aluno, questão esta que perpassa pela formação do docente. Novamente destacamos e

defendemos, assim como a autora, a importância de profissionais surdos com formação adequada assumirem esses espaços educacionais.

Já a pesquisa “A Proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado Oeste/Rondônia”, de Moret e Rodrigues (2019), de cunho bibliográfico, tem como finalidade investigar os avanços e retrocessos no processo de alfabetização da língua portuguesa a partir da intervenção do professor do AEE, junto com o intérprete de Libras. Durante a pesquisa, os autores relatam que realizaram dois encontros de formação, pois nem o professor do AEE nem o intérprete de Libras tinham conhecimentos acerca do modelo da educação bilíngue para surdos.

Moret e Rodrigues (2019, p. 18) concluíram que:

Durante a pesquisa-ação foi possível diagnosticar o planejamento dos professores do AEE e fazer as adaptações necessárias, pois o planejamento não era adequado, verificando assim a falta da formação dos profissionais da sala multifuncional e demais professores que atuam com a aluna surda. Diante dessa realidade foi realizado um trabalho de formação para equipe do AEE uma vez que os demais professores não tinham condições de participar dessa formação, devido suas cargas horárias. Mas como a equipe do AEE tem ligação direta com os demais professores e conhecem a demanda da aluna, farão o intercâmbio desse aprendizado.

Inquieta-nos o fato de profissionais assumidamente sem preparo se responsabilizarem pelo ensino no AEE. Essa situação confronta diretamente as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que determinam que o atendimento educacional especializado, em sala de recurso multifuncional, deve ser realizado por professor com graduação em curso de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas específicas, ou licenciatura no caso da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001; 2008).

Em relação ao assunto tratado no artigo de Moret e Rodrigues (2019), Lacerda (2006) realizou uma pesquisa numa escola inclusiva no interior de São Paulo, avaliando que a presença do intérprete de Libras para surdos que estão em processo de aquisição de linguagem não é suficiente para contribuir para uma inclusão satisfatória. Ambas as pesquisas revelaram que tanto a escola quanto os profissionais – professores e intérpretes de Libras – conhecem muito pouco sobre a surdez e suas especificidades, não

compreendem adequadamente sua língua, comprometendo o processo de aprendizagem do aluno surdo.

Este estudo, voltado às questões da formação profissional para atuação no AEE, revela que, de fato, os professores não estão preparados para atuar com o público surdo. Faltam-lhes língua, conhecimentos sobre aquisição de língua e linguagem, experiência de ensino a partir de uma língua visogestual. E constata-se, também, o quanto os cursos de formação não atendem às necessidades formativas mínimas desejáveis para um professor de AEE. O que se encontra são cursos de Libras básico que prometem dar a formação necessária ao docente. Somente o aprendizado de vocabulário básico em uma língua não possibilita ao docente o preparo de um plano individualizado para atendimento nessa língua. Diante do exposto, mostra-se fundamental rever não apenas a formação necessária ao professor que pretende ensinar surdos, mas o que se espera ensinar no AEE.

Conclusão

Nos artigos apresentados nota-se que apesar de a legislação defender que o surdo tem direito ao uso da Libras (BRASIL, 2001) e que sua educação deve ser prioritariamente a partir de propostas bilíngues (BRASIL, 2005), a língua de destaque no AEE ainda é o português, como meio ou como fim. Parece haver um desconhecimento sobre sua relevância nos processos de desenvolvimento de linguagem e de constituição dos sujeitos. Talvez em decorrência deste desconhecimento, notou-se que os principais responsáveis pelas práticas de ensino no AEE são profissionais ouvintes. Muitos deles possuem poucas experiências com o público surdo e dependem do profissional tradutor e intérprete de Libras. Nestes casos há um reconhecimento sobre a necessidade de mais conhecimentos e cursos de formação na área de Libras. Sabe-se que a presença do intérprete de Libras não garante a inclusão do aluno como um todo, não assegura o acesso às questões pedagógicas. Em outros exemplos, os professores responsáveis também não tinham conhecimento de Libras, aspecto bastante grave quando se propõe um atendimento especializado. O professor bilíngue, de fato, não foi citado em nenhuma das experiências, triste realidade diante de uma recomendação legal que figura desde o ano de 2005.

Alguns dos sujeitos pertencentes às pesquisas aqui analisadas referiram a necessidade de escolas ou propostas bilíngues para atendimento ao surdo, em virtude dessa falta de preparo dos docentes e das escolas. Vale ressaltar que nesta situação não seria necessária a oferta do AEE como complementar, visto que as dificuldades em Libras, de

Libras e em Português poderiam ser sanadas no horário regular da aula, por profissionais capacitados e bilíngues. Todavia sabe-se que essa não é a realidade em muitos dos municípios do Brasil; a oferta de classes ou escolas bilíngues está muito aquém do desejado e do necessário à comunidade surda. Por essa razão o AEE se faz relevante, mas não pode se tornar uma extensão do ensino inclusivo, e com a mediação dos conhecimentos por via de tradução e interpretação, como ocorre na sala de aula. Para tornar este espaço de fato especializado é preciso investir em formação docente.

Esperamos, com este trabalho, colaborar para as discussões da área a partir da indicação dos pontos frágeis e fortes com relação ao que vem sendo ofertado no AEE para surdos. Não pretendemos esgotar aqui as questões apontadas, mas indicar caminhos possíveis para novas pesquisas e, quem sabe, novas práticas.

Referências

ARRAIS, M. A.; RODRIGUES, M. A.; ALVES, E. O. O Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos nas Escolas Municipais de Teresina na perspectiva dos docentes. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, no. 30, 2016. p. 288-322.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); LDB (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 12 ago. 1971, p. 6377.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 21 dez. 1999, p. 10.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, 2002. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 25 abr. 2002, p. 23.

Atendimento Educacional Especializado para surdos: formação e atuação de profissionais

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 2005, p. 28.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CONCEIÇÃO, B. S. ; MARTINS, V. R. O. Educação Bilíngue de Surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais. **Periferia (Duque de Caxias) JCR**, v. 8, p. 66-91, 2016.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACERDA, C. B. F. de; NASCIMENTO, L. C. R. **Aquisição de Linguagem: Refletindo sobre a Criança Surda e a Língua de Sinais**. In: LACÔNICA, D. A. C.; OLIVEIRA E BRITO de, D. B. (Orgs.). **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. 1. ed., v. 1. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016. p. 63-71.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análises das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MARTINS, V. R. O.; LISBÃO, S. L. **Libras no contexto educacional**. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Libras: Aspectos Fundamentais**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2019. v. 1. p.196-231.

MILANEZ, S. G. C.; POKER, R. B. Mapeamento da situação educacional dos alunos surdos de municípios brasileiros atendidos pelo curso de língua brasileira de sinais na modalidade à distância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 2–9, 2011. DOI: 10.21723/riaee.v5i1.3487. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3487>. Acesso em: 5 Dez. 2020.

MORET, M. C. F. F.; MENDONÇA, J. G. R. A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos: Práticas Pedagógicas do Processo de Alfabetização no Município de Colorado do Oeste/RO. **HOLOS (NATAL. ONLINE)**, v. 2, p. 1-23, 2019.

OLIVEIRA, A. A. A. de; SIQUEIRA, F. G. dos S. A relação aluno surdo e o professor na sala de recursos em uma escola pública de Sinop – MT. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.4, n.1, p. 90 - 100, mar. – jul. 2013.

ROCHA, D. S. **Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SILVA, R. C. L.; ABREU, T. M.; SILVA, B. B. Entre o veneno e o remédio: uma releitura da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos. In: ELIEZER, C. R.; SOUSA, L. R. C.; SCHÜTZ, J. A. (Org.). **Pesquisas em educação: olhares e caminhos**. 1ed.: Editora Ilustração, 2020, p. 147-162.

SILVA, R. C. D. da; MARTINS, S. E. S. O. O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil. **Revista Educação Especial**, 32, e90/ 1–32. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38356>.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca** - Sobre princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2019.

Nota

ⁱ Antigamente era utilizado o termo "portador de deficiência" para se referir a "pessoa com deficiência", termo este utilizado na atualidade.

Sobre as autoras

Thaís Magalhães Abreu

Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: thais.abreu@unifal-mg.edu.br ORCID: 0000-0001-6446-1437

Lara Ferreira dos Santos

Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fonoaudióloga e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: lfsantos@ufscar.br ORCID: 0000-0002-3196-9346

Recebido em: 09/11/2022

Aceito para publicação em: 01/12/2022