

ENSINO DE CIÊNCIAS E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

SCIENCE TEACHING AND INCLUSION OF DEAF STUDENTS: PERCEPTIONS OF TEACHERS IN A CITY IN CEARÁ

Ana Beatriz da Silva LEMOS¹

Laura Helena Pinto de CASTRO²

Ivo Batista CONDE³

Roselita Maria de Souza MENDES⁴

Lydia Dayanne Maia PANTOJA⁵

RESUMO: essa pesquisa pretendeu diagnosticar como o ensino de Ciências e a inclusão do aluno surdo vem ocorrendo no interior cearense, a partir de uma análise da percepção dos professores de Ciências do Ensino Fundamental do município de Maranguape, CE. A metodologia empregada foi descritiva, com abordagem mista, por meio da aplicação de questionários. Observou-se que 40% dos participantes discordaram que as atividades aplicadas seriam apropriadas ao aluno surdo e 60% concordaram parcialmente sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos. Ao analisar os resultados, concluiu-se que o ponto crítico da atual política municipal de inclusão é a falta de apoio especializado, pois, de acordo com as percepções dos participantes, verificou-se uma falta de profissionais capacitados para suprir a demanda existente. Acerca das adaptações físicas/estruturais das escolas, constatou-se que esse ainda é um desafio a ser superado e um aspecto a ser revisto. Na capacitação dos docentes, os professores ressaltaram que suas formações acadêmicas foram deficientes, implicando numa necessidade de assistência de pessoal especializado, articulada com ações político-pedagógicas voltadas para o atendimento das necessidades da clientela escolar. Nesse contexto, observou-se que a inclusão é um processo em desenvolvimento no município pesquisado, existindo um caminho a ser percorrido para assegurar a todos uma educação inclusiva com premissa de igualdade de oportunidades e que valorize a pluralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Docente. Educação inclusiva. Surdez.

ABSTRACT: this study sought to diagnose how science teaching with the inclusion of deaf students has been occurring in the interior region of the state of Ceará, by analyzing the perception of science teachers at an elementary school in the municipality of Maranguape, Ceará, Brazil. The methodology employed was descriptive with a qualitative approach, through application of questionnaires. Of the respondents, 40% stated that the classroom activities would not be suitable for deaf students, while 60%

¹ Bióloga, Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB.

² Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Possui Especialização em “Formação de Formadores” pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e é tutora do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB.

³ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Licenciado Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Formação de professores) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Coordenador de Estágios do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB.

⁴ É Mestre e Doutora em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Coordenadora de Tutoria do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB.

⁵ Doutora em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Docente colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO) e Coordenadora de Pesquisa do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB. Endereço: Avenida Silas Munguba, 1700, *campus* do Itaperi – CEP 60.714-903 – Fortaleza, CE, Brasil. Contato: lydia.pantoja@uece.br

partially agreed with the idea of including deaf students. Furthermore, the critical point stated by most respondents was the current lack of specialized support, in the form of people qualified to interpret for the deaf. Regarding the physical or structural adaptations of the schools, this was seen as a challenge to be overcome, after proper review. Regarding qualification of the teachers themselves, they stated they had received no specific training to deal with deaf students, hence the need for assistance of specialized staff, articulated with policy actions aimed to serve the needs of social inclusion. Based on these findings, it can be said that inclusion is a process in the early stages of development in the municipality, with a long path to follow to assure inclusive education for all with equal opportunities and valorization of plurality.

KEYWORDS: Teachers. Inclusive education. Deafness.

INTRODUÇÃO

A surdez é entendida como a falta total ou parcial do sentido da audição, ocasionada por má formação dos órgãos que compõe o aparelho auditivo, que pode ser congênita ou adquirida (AM-PUDIA, 2011).

O Censo Demográfico de 2010 evidenciou que existia cerca de 9,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva e grande parte são jovens e se concentram nas áreas urbanas do país (IBGE, 2010).

Atualmente o termo “deficiente auditivo” é mais empregado em ambientes clínicos e médicos. Já o termo “surdo”, utilizado nesse estudo, representa todo um contexto histórico-social e a cultura de lutas e conquistas (SÁ, 2006). As diferenças entre ouvinte e surdo se baseiam em seu modo de vida, sua cultura e potencialidade, dessa forma, nos estudos sobre surdez é enfatizado a diferença e não a deficiência (BEHARES, 2000).

Em 2002 ocorreu a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002) dando início a um novo caminho, passando a ser reconhecida como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, com estrutura gramatical própria. Culminando com a parceria do Poder Público e das concessionárias de serviços públicos para o uso e difusão da Libras como meio de comunicação (FERNANDES, 2007).

As políticas públicas inclusivas pressupõem o respeito e a divulgação da identidade e cultura da comunidade surda, uma integração escolar colaborativa. Nesse interim, o professor de Ciências deve estar ciente das habilidades e dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais e deve buscar práticas que as contemplem (SPOSÁTI, 2001).

Dessa forma, é preciso a oferta de uma educação de qualidade bilíngue que respeite e tenha como pressuposto a valorização e a propagação da Libras, que além de ser o meio pelo qual os alunos surdos comunicam-se e interagem com o mundo, é uma forma de preservação da identidade surda. Portanto, é imprescindível que as escolas além de matricular o aluno surdo, possam ofertar a ele uma educação plena, pois o mesmo tem muitas potencialidades a serem desenvolvidas, dessa forma, é essencial aceitar a diversidade e pluralidade como algo que venha a acrescentar e enriquecer o desenvolvimento pessoal e social de todos.

Nesse contexto, percebe-se que a formação dos professores é um entrave, pois em alguns casos ainda é realizada de forma precária e ineficiente. Um ponto importante a se debater é a necessidade de formação do professor ser constante e, além disso, atender às dinâmicas e à diversidade existente em cada contexto escolar. Nesse sentido, conforme Lima (2002), para que haja inclusão é pressuposto fundamental a necessidade de professores capacitados e seguros de sua prática pedagógica.

A escola tem o dever de garantir um ambiente igualitário, de respeito e inclusivo (BORTOLETO; RODRIGUES; PALAMIN, 2003). Desse modo, o reconhecimento da Libras foi um passo importante para o processo de inclusão, mas não o suficiente, sendo necessários ambientes que despertem e estimulem as potencialidades dos alunos surdos para suplementar o aprendizado, de forma que, se torna indispensável um repensar sobre as metodologias de ensino e sobre o currículo escolar (BRASIL, 2007).

Portanto, para que o processo de escolarização dos alunos surdos seja pautado no princípio de educação de qualidade, além de mudanças no currículo escolar e adaptações físicas/estruturais, são fundamentais modificações nas esferas sociais e individuais dos professores de Ciências, que irão ajudar na relação e interação professor x aluno surdo-(SANTOS, 2009).

Nessa perspectiva, o presente trabalho buscou responder alguns questionamentos, a saber: Como as escolas públicas de um município cearense implementaram as políticas de inclusão do aluno surdo no Ensino Fundamental? Qual a perspectiva de inclusão escolar atual? Quais os pontos críticos e dificuldades de implementação das políticas educacionais inclusivas no município?

Nesse ínterim, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de analisar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública de Ensino Fundamental do interior cearense, tendo em vista o processo de inclusão de alunos surdos. Além disso, buscou-se também analisar e investigar a prática pedagógica dos educadores voltados para os alunos surdos. Com isso, o trabalho objetivou diagnosticar como o ensino de Ciências e a inclusão do aluno surdo vem ocorrendo em escolas do município de Maranguape, CE, a partir de uma análise da percepção dos professores do Ensino Fundamental.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é do tipo descritiva com abordagem mista, que de acordo com Gil (2008) é a que possui como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência.

Os participantes deste trabalho foram cinco professores de Ciências de três escolas públicas de Maranguape, CE. Para que a pesquisa fosse realizada de acordo com os padrões éticos, o responsável pela escola assinou o Termo de Autorização, aliado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Visando garantir o anonimato, as escolas foram rotuladas com uma letra alfabética: escolas A, B e C. A escolha das instituições foi condicionada pelos seguintes critérios: localização na zona urbana do município; registro de alunos surdos devidamente matriculados e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos surdos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com opções de respostas do tipo escala Likert que é uma escala psicométrica utilizada em pesquisas nas quais se pretende registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada. De acordo com Zikmund (2006, p. 287), através do método de pontuações somatórias ou escala Likert “os respondentes indicam suas atitudes marcando em que grau concorda ou discorda de declarações cuidadosamente construídas que expressam atitudes em relação a algum objeto variando de muito positivas a muito negativas”.

O questionário foi composto por dois blocos de questões: o primeiro com dez questões referentes ao perfil sociodemográfico dos professores e o segundo com treze questões referentes ao ensino de Ciências e ao processo de inclusão do aluno surdo.

Além disso, os dados referentes à avaliação dos docentes foram apresentados e analisados através de frequências simples e relativas e os pontos centrais do estudo foram discutidos à luz da literatura atual acerca do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes

Participaram da pesquisa cinco professores de Ciências atuantes no Ensino Fundamental de escolas regulares do município já citado. Destes, três eram do gênero feminino e dois do gênero masculino, com média etária de 33 anos, quatro professores se declararam como pardos e um professor se declarou como branco. Todos os participantes eram graduados em Ciências Biológicas.

Sobre o ensino de Ciências e a inclusão do surdo

Quando questionado aos professores se as atividades aplicadas em sala de aula eram apropriadas aos estudantes surdos as respostas foram diversificadas, pois 20% concordaram totalmente, 20% concordaram parcialmente, 20% discordaram parcialmente, 40% discordaram totalmente e ressaltaram que a escola não fornecia materiais específicos para trabalhar com o aluno surdo. Tais resultados evidenciaram divisão nas respostas o que demonstra que há uma deficiência na inclusão.

Para Vitaliano e Manzini (2010):

[...] na ocasião do planejamento e execução de suas atividades didáticas, com atenção à organização da sala de aula, aos materiais didáticos, à sequência e ao ritmo de exigência de realização das atividades, de modo a contemplar as diferenças apresentadas pelos alunos presentes em sala de aula, bem como interagir com os alunos com NEE, de modo a orientar seu processo de aprendizagem e promover sua socialização com os colegas de turma (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 54).

Nesse contexto, é imprescindível que os professores assumam papel de incluir e integrar todos os alunos em sala. Para isso é necessário planejamento, reflexão acerca das possibilidades e ferramentas viáveis, ou seja, o professor e o restante dos alunos são agentes da inclusão.

Com relação à promoção da inclusão, foi perguntado aos professores se eles achavam necessária a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é a identidade da escola, bem como do currículo escolar, que é a sistematização do conhecimento escolar. 100% dos entrevistados concordaram totalmente com a afirmativa, indicando que, para esses professores, a promoção da inclusão pressupõe a análise das propostas educacionais da escola. Portanto, infere-se que é através do PPP que é possível planejar, buscar meios para as tomadas de decisões e soluções para os problemas existentes.

As respostas evidenciaram a necessidade de toda a escola participar do processo de inclusão do aluno com deficiência. Para Dorziat (2004) a inclusão de surdos no ambiente escolar deve ser orientada por três critérios, a saber e valorizar: a Língua Brasileira de Sinais, o conteúdo escolar e, a cultura surda e sua diversidade.

Sobre a presença do intérprete proporcionar total comunicação em sala de aula, 60% dos participantes concordaram totalmente com a afirmação e 20% concordaram parcialmente, apenas 20% **não** discordam e nem concordam com a afirmativa. Para a maioria dos participantes o intérprete é o elo comunicativo em sala de aula, possibilitando uma maior interação. Além disso, indicaram que a presença deste profissional proporciona a inclusão comunicacional dos alunos surdos no ambiente escolar, ou seja, o intérprete seria um dos agentes responsáveis pela inclusão dos alunos.

Diante desses resultados, pondera-se que, os professores acabaram por delegar a responsabilidade da inclusão ao intérprete. Segundo Lacerda (2000), a efetiva inclusão pressupõe o comprometimento de toda a comunidade escolar, ou seja, o intérprete é o apoio do professor na tradução e interação comunicativa, mas sua presença não garante o processo inclusivo pleno.

Quando questionado aos professores se os alunos surdos aprendem mais em salas de aula com professores bilíngues do que em sala de aula com professores ouvintes e intérpretes, 60% concordaram totalmente e 20% concordaram parcialmente com a afirmativa. Um dos professores participantes relatou que a presença do intérprete facilita a relação professor e aluno, mas os outros alunos também deveriam ter conhecimento em Libras, pois só assim seria possível uma total comunicação na sala de aula. Apenas 20% discordou totalmente da afirmativa.

Ressalta-se que um dos problemas citados sobre a questão da aprendizagem dos alunos foi a falta de domínio em Libras do professor de Ciências. Acerca dessa questão, Reily (2008) ressalta que:

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física (REILY, 2008, p. 125).

Sobre a existência de recursos pedagógicos disponíveis na escola que facilitem a aprendizagem dos alunos surdos, 20% concordaram totalmente e ressaltaram que as escolas onde atuam disponibilizam recursos pedagógicos que facilitariam o ensino-aprendizagem e atenderiam necessidades específicas deste público, 60% concordaram parcialmente, pois afirmaram que há recursos, mas de forma limitada não suprimindo toda a necessidade de materiais necessários, 20% discordaram totalmente, ao destacarem que há falta de recursos tanto humanos como materiais e que, a falta de infraestrutura adequada compromete a aprendizagem. Rodrigues (2008), ao tratar das questões da educação inclusiva enquanto política educativa, destaca que:

A Educação Inclusiva (EI) deve ser entendida como uma reforma educativa. É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai ao sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem separadas por sexo, nível socioeconômico, deficiência, etnia etc. (RODRIGUES, 2008, p. 34).

Em relação à interação dos alunos surdos com o restante da sala de aula, 20% concordaram parcialmente, 60% nem concordaram nem discordaram da afirmativa e 20% discordaram totalmente. Os participantes indicaram que a interação é sempre intermediada pelo intérprete que auxilia e abre um canal de comunicação, mas para que esta interação ocorra com todos os indivíduos ainda há algumas limitações, como o fato da turma não ter conhecimento sobre Libras, o que se torna um fator limitante. Nesse caso, seria necessário o conhecimento de Libras do professor e do restante da sala conforme destacam Dias, Silva e Braun (2007):

Um outro aspecto que ainda precisa ser aperfeiçoado é a relação de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, para que as informações e trocas não fiquem restritas à relação professor- aluno surdo e passem a ser (re) significadas no e pelo contexto em que estão inseridas. Também é apontada a necessidade de maior colaboração entre professores e especialistas (quando houver) que participam do cotidiano escolar, para a organização de atividades que apresentem ações e propostas eficazes às necessidades de todos os alunos (DIAS; SILVA; BRAUN, 2007, p. 107).

Sobre a possibilidade de solicitação de apoio de pessoal especializado, tal como um intérprete, apenas 20% discordaram parcialmente e comentaram que uma das dificuldades é a escassez de profissionais capacitados, 40% dos entrevistados concordaram totalmente, 40% concordaram parcialmente. Tal afirmativa tem relação com o direito que é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, a presença principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula.

Segundo Brasil (2002), as escolas devem oferecer em sua organização atividades que proporcionem o desenvolvimento dos alunos surdos e que sejam partilhadas com os ouvintes, o apoio do profissional intérprete, além de espaços escolares inclusivos.

Quando questionado aos professores se durante a sua formação existiu um contato com a Língua Brasileira de Sinais, 20% concordaram totalmente, 20% concordaram parcialmente e 60% dos professores discordaram totalmente dessa afirmativa. Tais resultados apontam que, a questão da formação ainda é **uma deficiência** dos cursos de licenciatura e, mesmo sendo estabelecido por lei, poucos cursos realmente propiciam a inclusão de Libras durante a graduação de forma eficiente, gerando um despreparo dos futuros docentes que irão atuar na inclusão e dos alunos surdos. Sobre esse aspecto Skliar (2006), destaca que:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas. Não é verdade. Parece-me ainda que não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo (SKLIAR, 2006, p. 31).

A oferta de cursos de capacitação para o atendimento de pessoas com deficiência em turmas inclusivas pela Gestão Municipal, 20% concordaram parcialmente, 40% não concordaram nem discordaram e 40% discordaram totalmente. Tais respostas indicaram que a Gestão Municipal não oferece subsídios necessários para capacitação e atendimento de pessoas com deficiência em turmas inclusivas de maneira eficaz.

Tal fato corrobora o que diz Mazzota (1999), quando afirma que, a maioria dos municípios não possui programas voltados para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais no ensino público. Torna-se necessário ressaltar-se que, conforme o mesmo autor, o

ensino público brasileiro, de modo geral, não oferece recursos necessários para a inclusão dos alunos que apresentam uma determinada deficiência.

Quando questionado aos professores se eles não eram fluentes em Libras, 40% concordaram totalmente, 20% concordaram parcialmente, 20% **não** concordaram nem discordaram e 20% discordaram parcialmente, evidenciando-se uma disparidade entre as respostas e que pode vir a retratar uma realidade nacional, ou seja, não **há** uma formação padrão, alguns professores dominam a Libras e outros não. O que se faz necessário é uma maior padronização dos currículos das licenciaturas e que o ensino de Libras seja realmente inserido nesses currículos. Nesse sentido, Rossen et al. (2012) defendem que a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas proporcionará a criação de:

[...] uma ponte entre ouvintes e surdos de modo que nas salas de aula fale-se a língua do conhecimento, independentemente deste ser falada ou sinalizada, contribuindo assim, para que a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares ocorra de modo que as diferenças sejam respeitadas e que tanto professores quanto alunos possam realizar a construção do conhecimento efetivamente e sem nenhum demérito ou preconceito (ROSSEN et al., 2012, p. 7).

Cabe reflexão até mais profunda sobre essa temática, como a importância de o professor ter conhecimento de Libras e não depender exclusivamente do intérprete em sala de aula, bem como, ponderar frente a formação dada pelos cursos de licenciatura no sentido de questionar se uma disciplina seria suficiente para o “domínio” da língua pelo docente.

Sobre as principais dificuldades dos alunos surdos em relação ao domínio da leitura e da escrita em português, 20% concordaram totalmente, 40% concordaram parcialmente, 20% **não** concordaram nem concordaram e 20% discordaram parcialmente. Os resultados demonstraram uma diversidade da realidade, porém, a maioria dos professores concordou parcialmente que, a principal dificuldade dos alunos surdos é aprender a ler e a escrever em português.

Conforme Fernandes (1990), essa é uma dificuldade enfrentada a **nível nacional**, pois o ensino da língua portuguesa e da escrita na rede pública **é fundamentado na compreensão por meio da oralidade**, o que aumenta a dificuldade de os alunos surdos absorverem esse conhecimento.

Em relação à afirmativa sobre se a gestão municipal promove palestras e/ou preparação na escola ou nas salas de aula para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos, a maioria (80%) não concorda e nem discorda, o que evidencia a necessidade de um maior apoio da gestão no processo de inclusão, bem como a realização de mais atividades voltadas para conscientização acerca das culturas e identidades dos surdos.

Portanto, além de proporcionar cursos de formação é necessário um consenso geral de toda a comunidade escolar e uma atuação mais ativa de todos, de forma a trazer para o contexto escolar a reflexão sobre os paradigmas relacionados ao processo de inclusão, para assim proporcionar uma educação de qualidade para todos com ou sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho espera-se estimular uma reflexão frente à inclusão do aluno surdo em aulas de Ciências dentro do interior cearense e de outras localidades nacionais que

passam por situações educacionais semelhantes. Constatou-se que alguns aspectos de gestão nas escolas pesquisadas, não foram pautados no que é estabelecido pela Política Educacional de Educação Especial e que o processo de inclusão não foi implementado de maneira homogênea em todas as escolas da rede municipal de ensino público de Maranguape, CE.

Um dos pontos críticos da atual política de inclusão do município estudado é o apoio especializado, pois, de acordo com a fala dos participantes, verifica-se a falta de profissionais capacitados para suprir a demanda existente. Acerca da capacitação dos docentes, os professores de Ciências ressaltaram que suas formações acadêmicas foram deficientes no que diz respeito ao contato com Libras e a cultura.

Nesse contexto, observou-se que, de uma maneira geral, a inclusão é um processo em desenvolvimento, sendo necessária a ação de todo o quadro de funcionários e alunos como agentes atuantes. Vale ressaltar a importância da autonomia da escola em elaborar os seus projetos voltados para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, porém é necessária uma maior atuação da Gestão Educacional Municipal com vistas à garantia das estruturas básicas do processo de inclusão.

Torna-se necessário, destacar, ainda, que para que ocorra a inclusão de forma plena faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas abrangentes, que compreendam este processo de maneira complexa, sendo imprescindíveis ações em conjunto pois, uma inclusão efetiva não é alcançada apenas com a capacitação dos professores ou com políticas educacionais desconexas, mas sim com ações que contemplem todas as especificidades.

REFERÊNCIAS

- AMPUDIA, R. **O que é deficiência auditiva?** Revista Nova Escola, 2011. Disponível em: www.novaescola.org.br/conteudo/273/o-que-e-deficiencia-auditiva. Acesso em: 03 mai. 2016.
- BEHARES, L. E. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: UFSM, 2000. p. 1-22.
- BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002/2003.
- BRASIL. **Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 186 de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial República Federativa do Brasil. Brasília, DF, em 11 de julho de 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. **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, Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.

DIAS, V. L.; SILVA, V. de A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação. **Revista do Centro de Educação**, v. 24, p. 1-7, 2004.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2007. 35p.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo demográfico: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2010.

Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. Acesso em: 25 mai. 2016.

LACERDA, C. B. F. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2000.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão-Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 11, p. 31-40, 2008.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

ROSSEN, M. E.; DIEDRICH, C.; POLLA, P. T. B.; SCHAUSS, C. S. **A importância das disciplinas obrigatórias de Libras para a formação de professores de Química**. 2012.

SÁ, N. L. **Os estudos surdos**. 2006. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc>. Acesso em: 19 set. 2015.

SANTOS, S. de O. **Educação inclusiva: representações de professores de uma escola pública do estado de São Paulo**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo. 2009.

SKLIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus. 2006. p. 31 .

SPOSÁTI, A. A inclusão social e o programa de renda mínima. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: n. 66, p. 76-90, 2001.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, J. E. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

_____ ; DALLACQUA, M. J. C. ; BROCHADO, S. M. D. Caracterização da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2010, São Carlos; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010, p. 2028-2042.

ZIKMUND, W. G. **Princípios da pesquisa de marketing**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. 544 p.

Recebido em: 23 de julho de 2017

Modificado em: 12 de outubro de 2017

Aceito em: 09 de dezembro de 2017