

ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM SURDEZ: DAS PROPOSTAS LEGAIS À PRÁTICA COTIDIANA

Jaquiline Souza da Silva¹
Vanja Elizabeth Sousa Costa²

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa que investigou a articulação do Atendimento Educacional Especializado-AEE com o ensino comum de duas alunas público alvo da educação especial em uma escola pública de ensino médio localizada no município de Marabá-PA. Apresentaremos aqui os dados de como se desenvolveu o processo de escolarização da aluna com surdez foco de parte de nossa pesquisa. Para embasar a fundamentação teórica foi consultada a legislação brasileira autores da área de Educação Especial e Educação de Surdos. Utilizamos como metodologia a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Para coleta de dados foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas. Como resultados concluímos que na escola lócus da investigação, a articulação do AEE com o ensino comum não vem sendo efetivada como deveria, pois, o atendimento vem se dando apenas como “reforço escolar”, e que há carência de formação continuada para os professores da rede estadual atuarem com competência com os alunos com deficiência no ensino comum, principalmente com a aluna com surdez. Observamos que a aluna apresenta dificuldades em sua aprendizagem principalmente pela falta de qualidade das respostas educativas que lhes são oferecidas.

Palavras-chave: Inclusão, Surdez, AEE, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96, a União, os Estados e os municípios foram convocados a reorganizar seus sistemas de ensino com base nos princípios e pressupostos da educação inclusiva. Nesta perspectiva, o acesso ao ensino regular passou a ser apenas o passo inicial, sendo essencial também garantir a todos independentemente de suas características, a permanência, aprendizagem e a qualidade de ensino.

A escola passou assim a ter diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, tendo a responsabilidade de trabalhar não apenas com o

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia- turma 2012 – Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais – GEPPPE/UNIFESSPA - UNIFESSPA

² Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA. Mestre em Educação/UFGA-Linha de Pesquisa- Políticas Públicas Educacionais. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Observatório das Políticas Públicas Municipais-FACED. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais – GEPPPE/UNIFESSPA.

modelo ideal de aluno – quieto, passivo e de “aspecto saudável” – mas também com aqueles que não seguem esta sequência, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Neste contexto, deparamo-nos com os impasses da instauração da inclusão no âmbito escolar, pois ao ser instituída nas políticas públicas de educação, se evidencia o papel da escola como uma das principais ferramentas para superação da exclusão a qual os alunos da educação especial foram alvo durante décadas, buscando romper com concepções assistencialistas ou clínicas e investindo em ações de cunho educacional, tendo em vista a inclusão social dos mesmos, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o que é afirmado por lei: o direito de todos ter uma educação de qualidade.

Assim todas as diretrizes e resoluções da política pública de educação instituídos a partir de princípio inclusivo estabelecem que os sistemas de ensino devem instruir todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências, dando condições de acesso, permanência e aprendizagem independente de suas características e limitações.

Deste modo os sistemas de ensino devem não apenas matricular o aluno com deficiência no ensino regular, mas devem também garantir a esse aluno um ensino de qualidade, que identifique quais barreiras no âmbito curricular e metodológico impeçam que sua aprendizagem se efetive.

O presente trabalho é o recorte de uma pesquisa que investigou a articulação do Atendimento Educacional Especializado-AEE com o ensino comum de duas alunas público alvo da educação especial em uma escola pública de ensino médio localizada no município de Marabá-PA. Apresentaremos aqui especificamente os dados e os resultados de como se desenvolveu o processo de escolarização, apenas da aluna com surdez por ser o foco de debate neste encontro.

Nosso olhar para o ensino educacional ofertado aos alunos com deficiência, se deu pelo viés da articulação do Atendimento Educacional Especializado- AEE com o ensino comum, buscando conhecer quais serviços de apoio pedagógico são oferecidos por esse atendimento na escola em questão e se o mesmo contribui para inclusão da aluna com surdez. A escolha por essa temática está relacionada ao interesse de compreender melhor como o AEE acontece na prática cotidiana no ensino médio, e se o mesmo funciona satisfatoriamente como suporte à inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum em escolas da nossa região.

Inicialmente nosso interesse era desenvolver a pesquisa no ensino fundamental, mais já haviam alguns trabalhos nessa área que retratavam a inclusão nas escolas municipais (Oliveira, 2013, 2014, 2016; Anjos e Campelo 2013) e naquele momento não encontramos nenhuma pesquisa que fazia referências a esses processos nas escolas estaduais do nosso município. A partir de então, surgiu a ideia de pesquisar em escolas estaduais, pois seria um novo campo de pesquisa que nos possibilitaria vivenciar novos fatos ligados a essa temática em outro seguimento da educação básica.

Apesar das leis, resoluções e decretos que amparam a inclusão das pessoas com deficiência em todas as modalidades de ensino, a inclusão é um objetivo ainda a ser alcançado, tendo em vista que somente “uma pequena parcela destes alunos tem conseguido alcançar com sucesso todas as etapas escolar” (Kassar e Rebelo, 2014; Queen 2011; Mantoan, 2015) visto que quanto mais o aluno alcança níveis elevados de ensino, mais a escola lhe cobra resultados estabelecidos na organização curricular como aceitáveis para sua aprovação.

Assim a pesquisa é de relevância tanto social como educacional, pois retrata a realidade que está posta nas instituições de ensino, buscando conhecer como está se dando a implementação das políticas de inclusão no município de Marabá-Pará. Sua importância está fundamentada em mostrar a realidade a que esses alunos estão submetidos, e se tal inclusão de fato

contribui para sua participação e progressão com qualidade nos níveis básico da educação, principalmente ensino médio.

Apesar das limitações que permeiam o ambiente educacional, temos vivenciado nos últimos anos no Brasil, o fortalecimento da inclusão como organizadora da educação de todos os alunos, sobretudo dos alunos público alvo da educação especial, porém ainda persistem inúmeras dúvidas e impasses no cotidiano das escolas sobre como deve ser o processo de escolarização dos mesmos.

Desde a primeira década deste século, em função dos movimentos sociais que passaram a reivindicar a educação como direito, surgiram novos formatos de educação escolar com alternativas menos segregativas de acesso das pessoas com deficiência às redes de ensino. Esse processo se intensificou, sobretudo, a partir dos anos 1990 com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional.

Assim nos anos de 1990 iniciaram-se as discussões sobre “educação para todos”. Nesse período foram realizados inúmeros encontros internacionais para discutir e estabelecer metas que viabilizassem a universalização da educação, sobretudo básica. Dentre eles a Conferência Mundial de Educação Para todos-1990 e a Conferência Mundial sobre Educação Especial-1994, que influenciaram na elaboração e implementação de políticas voltadas para a universalização da educação básica e da inclusão escolar em nosso país.

A partir dos pressupostos delineados em tais encontros, a proposta de “educação inclusiva” passou a fazer parte de uma política mais ampla de inclusão social, ganhando destaque, sobretudo a partir da implementação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que dedicou um capítulo específico a Educação Especial, prevendo pela primeira vez a existência de apoio especializado na escola regular.

Desde então, inúmeras outras diretrizes, leis e decretos foram elaboradas fundamentados nos princípios da inclusão, para garantir os direitos

sociais e educacionais das pessoas com deficiência, que em sua maioria, “continuavam frequentando instituições especializadas ou ainda não tem acesso à escola” (Glat et al, 2007, p. 347).

Cabe ressaltar que as mudanças sofridas nas políticas públicas de educação voltadas para a educação especial no decorrer dos anos, tem como marca a luta das pessoas deficientes e de seus aliados (família, instituição especializada, movimentos sociais), por direitos básicos, especificamente pelo direito à escolarização, e a matrícula em escolas comuns do ensino regular, sendo complementado pelo Atendimento Educacional Especializado- AEE. Assim podemos afirmar que a inclusão teve sua origem na luta das pessoas com deficiência, pelo seu direito de pleno acesso à educação.

Porém, em nosso país foi apenas durante o segundo mandato do Governo Lula que se evidenciam claramente alterações na proposta educacional para o aluno público alvo da educação especial, ocorrendo investimentos significativos para disseminar a Educação Especial como uma política de Estado.

Apesar de que desde os primeiros anos de seu primeiro mandato, foram lançados programas que visavam à difusão de sistemas educacionais inclusivos, como - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003-2010) entre outros que culminaram em 2007, com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, local prioritário para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado-AEE. O qual nos postulados das políticas educacionais vigentes é instituído como serviço essencial para oferecer apoio à escolarização dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, durante toda a educação básica.

Incumbe destacar que entre esses documentos, existem dois que foram instituídos e que são tidos como marco para as instituições de ensino nesse processo de busca de efetivação da inclusão. O primeiro é documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que traz a educação especial como uma modalidade de

ensino, e preceitua que o atendimento educacional especializado não deverá substituir, mas complementar ou suplementar, o ensino em classes comuns, sendo que o mesmo deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular.

O segundo é a Resolução 04/2009 que define as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional especializado, destacando a sala de recursos multifuncional como locus prioritário para se realizar esse atendimento, delimitando quais instituições podem oferecê-lo, e como este deve ser um suporte para a presença do aluno com deficiência nas escolas regulares.

A escola regular deve ser competente para atender e oportunizar a esses alunos o desenvolvimento de sua aprendizagem, e acesso aos níveis mais elevados de ensino, já que as mesmas são obrigadas a serem responsáveis pela educação de todos.

Dessa forma a implementação de propostas educacionais destinadas aos alunos públicos alvo da educação especial que necessitam de adaptações curriculares ganhou importância, contudo ainda são escassas as propostas pedagógicas nas escolas que objetivem a escolarização com qualidade e que garanta a aprendizagem desses alunos na sala comum.

Sabemos que apesar da construção do sistema de ensino inclusivo ser amparado legalmente em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade, muitas vezes, as práticas inclusivas se distanciam sobremaneira das proposições teóricas e legais. Dessa forma o presente trabalho busca investigar como vem sendo desenvolvido o AEE em sua articulação com o ensino comum em uma escola pública estadual de Marabá-Pará.

Estabelecemos como objetivos específicos: analisar se a articulação do AEE com o ensino comum está garantindo serviços de apoio pedagógico para viabilizar a permanência e aprendizagem da aluna com surdez na rede regular de ensino médio, verificando possíveis desencontros entre o que está prescrito

nas diretrizes operacionais do AEE, através da articulação do professor do AEE com os do ensino regular.

Achamos imprescindível destacar que ao nos referimos a qualidade, estamos nos voltando para a ideia de que os sistemas de ensino, juntamente com o AEE, não estão apenas possibilitando o acesso desses alunos na rede regular de ensino médio, mas que os mesmos estejam disponibilizando serviços e recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua permanência, participação e desenvolvimento de sua aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve início a partir dos estudos e pesquisas organizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais - GEPPPE /UNIFESSPA. Em 2016, iniciamos a pesquisa exploratória em duas escolas estaduais, entre elas a que optamos por realizar o estudo. Os sujeitos que participaram da pesquisa, foram o professor da sala de recursos multifuncional no qual se centrou o nosso objeto de pesquisa em relação a sua articulação com os professores do ensino comum, dois professores da sala comum, diretor e a aluna com surdez³.

Assim sendo, o presente trabalho se desenvolveu por meio do estudo de caso com abordagem qualitativa. Gil (2009), diz que o estudo de caso é um estudo profundo de um fenômeno social da vida real, que se deseja compreender em sua complexidade, conhecendo mais profundamente suas características e o contexto no qual se manifesta.

Devidos a essas características o estudo de caso perpassa a pesquisa qualitativa, pois se desenvolve numa situação natural da qual se pode extrair dados descritivos, focalizando-se a realidade de forma ampla e com flexibilidade de planejamento, algumas características da pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

³ Participaram duas alunas com deficiência do 1º ano, de turmas diferentes, mas nesse caso só vamos apresentar dados relacionados à aluna com surdez.

Destacando que antes de retornarmos à escola para realizarmos a pesquisa de campo, fizemos inicialmente um estudo sobre as abordagens teóricas que discutem o objeto da pesquisa em questão, posteriormente discutimos e analisamos as categorias elencadas. Após a realização do estudo teórico sobre a temática, nos apresentamos novamente à escola em março de 2017, a partir de então realizamos as observações na parte da manhã todos os dias da semana durante três meses. Na primeira semana de investigação, realizamos a observação primária em torno da organização da escola, da estrutura física e da interação da equipe gestora, de algumas atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncional e com a aluna com surdez participante da pesquisa.

A escola lócus da pesquisa foi escolhida por possuir uma sala de recurso multifuncional que atende alunos da própria escola e de outras escolas estaduais do município. Neste espaço ocorreram algumas observações e entrevistas. As observações ocorreram tanto na SRM, como na turma do ensino regular- 1º ano C.

Para tanto, foram utilizados alguns procedimentos para a coleta de dados, os quais contribuíram para que este trabalho se desenvolvesse de forma construtiva, tais como: a observação (já citada) e a entrevista semiestruturada. Buscou-se observar diferentes situações, tais como: aulas na sala comum, apoio dado pelo professor especializado à aluna, tanto na sala de recursos multifuncional como na sala regular, interação entre os professores observados do ensino comum e dos profissionais da gestão da escola com a aluna com surdez.

A maior parte das observações ocorreram nas salas comuns, pois a aluna com surdez não frequentava frequentemente a sala de recursos multifuncional da escola. Percebemos durante essas observações que a aluna com surdez tinha certo receio de ir até a SRM, parecia não ter apoio efetivo dos pais e também apresentava uma grande defasagem em relação aos conteúdos curriculares, além de que, conhecia muito pouco sobre Libras.

A apreciação dos dados foi feita através da análise interpretativa, na qual foi necessário fazermos uma leitura de todo o material coletado com o objetivo de criar as categorias de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do material coletado nos possibilitou a construção de cinco categorias: 1) Articulação do AEE com o ensino comum 2) Qualidade do ensino dos alunos com deficiência 3) Interação dos professores do ensino comum com a aluna com surdez 4) Atendimento na sala de recursos multifuncional 5) Participação da aluna nas atividades escolares.

Em relação a categoria 1) **A articulação do AEE com o ensino comum**, consideramos que apesar das legislações atuais, como o Regimento das Escolas Públicas Estaduais do Estado do Pará afirmar a importância da articulação, ao assegurar que o professor especializado juntamente com o professor do ensino comum deve planejar em conjunto as adaptações metodológicas necessárias às especificidades de aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. Vimos que na prática, há dificuldades de se efetivar esta articulação, pois na escola pesquisada há pouca interação entre esses profissionais, estas interações ocorrem segundo os mesmos apenas na jornada pedagógica que há no início de cada ano.

Assim o professor do AEE tem como foco apenas o atendimento dos alunos na SRM, não há uma atenção efetiva a aluna com surdez na sala comum, já que seu apoio é estendido a mesma, apenas se o professor do ensino comum solicitar.

Os dois docentes observados muito pouco interagem com o professor do AEE, e essa falta de interação se reflete na sala comum, na ausência de apoio pedagógico especializado para apoiar o processo de escolarização da aluna com surdez.

Porém ficou evidente que na escola não há espaço disponível na carga horária dos professores para reuniões e planejamento em conjunto com o é

professor especializado. Vemos assim que ainda não é colocado como importante espaços destinados a esses encontros, para que suas conversas não sejam formalizadas apenas nos planejamentos pedagógicos no início do ano, ou durante os intervalos, revestidos apenas como conversas informais de modo superficial e sem horários previstos.

Já em relação a categoria **2) Qualidade do ensino dos alunos com deficiência** constatamos que apesar da política inclusiva prever a acessibilidade arquitetônica nos mobiliários, equipamentos, transportes, na comunicação e informação, a escola investigada não possui adaptações mínimas, a falta de acessibilidade - rampas, piso tátil, banheiros adaptados, corrimões- mostra que o trabalho inclusivo começa a ser prejudicado pelo entorno da escola e pelo próprio meio físico.

Sabemos, porém, que falta de acessibilidade não é o único impeditivo para que a política de inclusão seja adequadamente implementada, é necessário inúmeras outras transformações no cotidiano de nossas escolas que vão desde a prática pedagógica, trabalho colaborativo entre outros.

Também foram apresentados pelos participantes da pesquisa outros problemas que interferem na qualidade de ensino desses alunos, como a falta de formação, de recursos financeiros e de um intérprete de Libras, prova disso e que a aluna surda observada não participa das aulas regulares, apenas lhe é garantida sua presença física em sala, nada mais lhe é oferecido como apoio.

O que dificulta ainda mais o seu processo de escolarização e que a aluna pouco frequenta a SRM, como consequência está repetindo o 1º ano, e provavelmente reprovará novamente, pois como colocado por alguns professores do ensino regular, a aluna não vem conseguindo obter os conceitos mínimos exigidos nas avaliações.

Apesar dessa problemática inferir na escolarização da aluna o que nos chamou atenção e que a 4º URE realizou também um processo seletivo para contratação de profissionais para atuar com esses alunos, dentre tais

profissionais está o intérprete de Libras, sendo disponibilizado para Marabá três vagas onde todas foram preenchidas, porém até o final da pesquisa esse profissional não havia sido encaminhado para a escola pesquisada, também não foi possível um contato com o atual coordenador da educação especial da 4^o URE para sabermos como estava se dando a distribuição desses profissionais nas escolas estaduais.

Quanto à categoria 3) **Interação dos professores do ensino comum com a aluna com surdez**, notamos que os professores observados usam em suas aulas apenas o livro didático com anotações sumariadas no quadro, seguidas de exposições orais caracterizadas pelo vagar das explicações, acompanham os alunos, tanto individual como grupalmente, aproximando os dispersos. Essa atenção foi observada somente com a aluna cega e apenas por parte do professor de matemática, o professor de português somente a auxilia se for solicitado, ambos se mostram indiferentes a presença da aluna com surdez em sala, tendo um contato com ela apenas durante a realização da chamada de frequência.

Apesar da falta de interação entre os mesmos e a aluna surda, não há por parte da escola uma atenção para solucionar a situação, assim nada é feito de especial para apoiar a mesma em sala. Isso reflete a falta de sensibilidade em atender a mesma de acordo com suas especificidades.

Devido a essas dificuldades de interação, a aluna não consegue participar efetivamente das atividades e fica perdida durante as aulas, reflexo de uma escola que ainda não mudou suas práticas pedagógicas.

Observamos que é apresentado pela aluna surda um mal-estar frente ao distanciamento dos professores, principalmente nas entregas e resultados das avaliações. Pois o acesso da aluna na rede regular sem um intérprete de Libras torna sua escolarização inviável, já que o ensino é na língua portuguesa. A ausência de um profissional que apoie seu processo de escolarização - intérprete de Libras e professor especializado - faz com que não haja interesse

por parte da aluna nas atividades escolares uma reação a falta de acolhimento de suas limitações.

Assim e de suma importância a presença de um dos profissionais supracitados, principalmente do professor - intérprete, que por ser habilitado em Libras facilitaria o entendimento da linguagem escrita e falada, e o cumprimento e ordenação das tarefas em sala pela aluna.

Deste modo o acesso dos alunos com deficiência no ensino regular não foi suficiente para provocar mudanças de concepções, pois apenas um dos professores do ensino comum observado apresentou questionamentos que evidenciou sua angústia frente à educação inclusiva e o anseio por seguir caminhos que sejam satisfatórios para aprendizagem da aluna com surdez, porém o outro em nenhum momento se mostrou apreensivo por não está levando em consideração as especificidades e dificuldades de aprendizagem das educanda.

Quanto a categoria 4) **Atendimento na sala de recursos multifuncional** observamos que ainda falta por parte da escola o entendimento sobre o objetivo da SRM, que é prestar um apoio pedagógico de caráter complementar ou suplementar para os alunos público alvo da educação especial incluídos no ensino regular. Porém, durante a observação nesse espaço, vimos que as atividades desenvolvidas tinham como objetivo o reforço das atividades escolares, pois os atendimentos sempre partiam dos conteúdos trabalhados em sala, sendo as vezes realizados também exercícios ou pesquisa escolares.

Observamos assim que há por parte da escola uma cultura que vincula a SRM a reprodução do trabalho da classe comum, principalmente na questão da fixação dos conteúdos didáticos e ajuda à aquisição do conhecimento formal. Isso ocorre, pois, os professores do ensino comum não estão conseguindo realizar o processo de ensino aprendizagem desses alunos, ensinando-os de acordo com suas especificidades, competindo essa função ao professor especializado.

Assim a SRM perde sua função de ser um espaço que deve servir como suporte as especificidades desses alunos, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades ou competências que o auxiliem na classe comum, com orientações e intervenções para complementar o fazer pedagógico do professor para que sua aula seja acessível a todos.

Em relação a categoria **5) Participação da aluna nas atividades escolares** observamos que na maioria das vezes a aluna com surdez, se virava sozinha, isso reafirma que os professores do ensino regular não desenvolvem práticas pedagógicas que atenda as especificidades dos alunos, isso reflete tanto o despreparo docente como o abandono da aluna com surdez já que não são oferecidos efetivamente serviço de apoio pedagógico especializado que venha suprir suas necessidades para participar das atividades escolares nas disciplinas observadas. Assim a falta de adaptação dos conteúdos das disciplinas observadas dificulta o acesso da aluna com surdez aos conteúdos, já que os professores usam apenas o livro durante as aulas.

Constatamos ainda que nem mesmo as pequenas adaptações não são realizadas pelos professores, o que impossibilita a participação efetiva da aluna nas atividades propostas em sala. É essencial que as adaptações sejam realizadas na sala comum para que os alunos com deficiência participem das atividades escolares efetivamente sem obstáculos que impeçam sua aprendizagem, afinal uma das funções primordial da escola e fazer com que todos tenham acesso ao conhecimento elaborado cientificamente.

Inferimos que a ausência da articulação ou de encontro entre o professor especializado e do ensino comum implica para que não haja dados necessários para que as adaptações/adequações curriculares sejam realizadas. Isso faz com que os poucos recursos pedagógicos, adaptações e tecnologia assistiva, como: softwares adaptados, material em alto relevo, material ampliado e outros sejam usados apenas na SRM, fazendo assim com que o professor da sala comum ainda tenha pouco conhecimento deles e de seu uso.

Concordamos que a inclusão tem se restringido apenas no âmbito da prática, como garantia da oferta de vagas para alunos com deficiência em classes comuns, e que essa distorção é que tem se configurado, de fato, como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que existe uma discrepância entre o que está previsto nas legislações com a realidade da instituição de ensino observada, mostrando que alguns desafios precisam ser superados para se efetivar a inclusão, que vão desde a organização do sistema educacional do nosso Estado, revendo concepções e paradigmas, aumento de investimentos para além do que são fornecidos pelo Governo Federal para propiciar uma escolarização com qualidade para esses alunos.

O ideal da inclusão, que consiste nas modificações (seja nas adaptações arquitetônicas, no currículo escolar e prática pedagógica) das escolas regulares no intuito de se adaptarem às necessidades dos alunos público alvo da educação especial, ainda se encontra apenas no vagar das ideias e dos debates, assim, o Estado obriga através das legislações vigentes a presença do aluno com deficiência na sala regular, porém os governantes através dos Sistemas de Ensino não propiciam estrutura física e material às escolas estaduais em nosso município.

Este fator evidencia que, na prática, o trabalho do professor especializado fica mais voltado para o atendimento especializado ao aluno na SRM, do que para a articulação/interação com o professor do ensino comum.

Assim evidenciamos que na escola pesquisada, não há articulação entre o AEE e o ensino comum, a SRM é entendida muitas vezes como um auxílio, onde o professor do ensino comum ao ter dúvidas, vai até ela em busca de alternativas, e não como um trabalho de parceria onde ambos em colaboração buscam propostas pedagógicas para proporcionar a aprendizagem com qualidade dos alunos público alvo da educação especial.

Deste modo o atendimento prestado pela SRM tem oferecido a aluna com surdez apenas a possibilidade de sanar suas dificuldades da sala regular para efetivar seu processo de ensino aprendizagem, para que possa ser avaliada como os demais, já que suas especificidades não são levadas em consideração na sala comum. Fato este que faz com que, muitas vezes os conteúdos da sala comum sejam dados pelo professor especializado na SRM.

Devido ao modo como está sendo realizado “reforço escolar” - o AEE não está oferecendo os serviços de apoio pedagógico especializado complementar necessário para que a aluna desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar, pois as atividades desenvolvidas nesse atendimento transitam apenas entre a lógica da sala comum e as dificuldades dos alunos principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Assim a realidade exposta demonstra que instituição de ensino não estar devidamente preparada nem estruturada para incluir os alunos com deficiência dando-lhes um atendimento adequado, principalmente pela falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada para atender a diversidade presente na sala de aula.

Evidenciamos que o principal entrave para a articulação do AEE com o ensino comum está na falta de diálogo, justificada tanto pela escassez de tempo, pela falta de apoio da gestão escolar e de conhecimento principalmente por parte dos professores do ensino regular sobre a função que deve ser desenvolvida pelo professor especializado, além da falta de um plano de atendimento que contemple e apoie efetivamente a aluna com surdez.

Deste modo a escola necessita se adequar para promover a inclusão escolar da aluna nas atividades escolares, a fim de que seja resguardado não somente o acesso, mas, principalmente, sua permanência com qualidade no ambiente escolar, pois não cabe apenas ao professor especializado realizar seu processo de escolarização, a inclusão parte da concepção de que a educação de todos, com deficiência ou sem, realiza-se na classe comum do ensino regular.

REFERÊNCIAS

ANJOS. Hildete Pereira dos. CAMPELO. Cristiane da Silva. **Perfil das Salas de Recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar.** Poiésis, Tubarão. V. 7, n. 11, p. 83 – 95, Jan/Jun, 2013. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 17 de fev.de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.org.br> >. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.org.br> >. Acesso em: 15 de ago. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: <<portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 25 set. 2015

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana et al. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.** Educação Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. **Implantação de Programas de Educação Inclusiva em um Município Brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? DOSSIÊ: Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem.** Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto e multilíngue. Volume 22 Número 78 11 de agosto de 2014, ISSN 1068-2341.Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 22, No. 78.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Qualidade e inclusão no ensino médio – o que a diferença faz?** Diversa: Educação Inclusiva na Prática. Estratégias pedagógicas para a Educação Física inclusiva 015019 Data: Nov/2015.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno de. **Relatório de pesquisa: a prática da escolarização inclusiva e o atendimento especializado na Amazônia Paraense.** Mimeo. Belém: UEPA, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Relatório de pesquisa: atendimento educacional em salas de recursos multifuncional da rede municipal de Belém e Marabá - Pará**. Mimeo. Observatório Nacional de Educação Especial-ONEESP. Belém UEPA, São Paulo: UFSCAR, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas**. Cad. Pes. São Luís, v. 23, n. Especial, set/dez, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n.especial/p152-160>.

QUEEN, Mariana. **Inclusão no ensino médio ainda e para poucos**. Nova Escola. Publicado em Junho de 2012. Disponível em: novaescola.org.br/políticas-publicas/inclusão.ensino-medio-ainda-poucos.688994.shtml.