

INSTITUTO VALE DO CRICARÉ
FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

FABIANNA SANTANA MOÇO MENDONÇA ALVES

CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA INCLUSÃO DE ALUNO
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SÃO MATEUS-ES

2020

FABIANNA SANTANA MOÇO MENDONÇA ALVES

CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA INCLUSÃO DE ALUNO
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador Prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu

SÃO MATEUS-ES

2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M688c

Moço, Fabianna Santana.

Contribuições do intérprete de Libras para inclusão de aluno com deficiência auditiva na educação física escolar / Fabianna Santana Moço – São Mateus - ES, 2020.

149 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu.

1. Inclusão. 2. Deficiência auditiva. 3. Surdez. 4. Intérprete de Libras. 5. Educação física. I. Abreu, José Roberto Gonçalves de. II. Título.

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

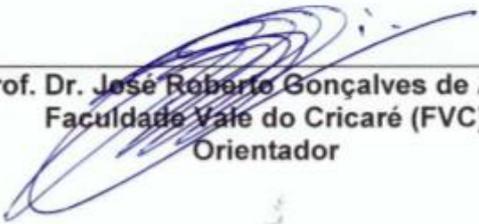
FABIANNA SANTANA MOÇO MENDONÇA ALVES

**CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA
INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

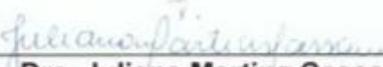
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 30 de novembro de 2020.

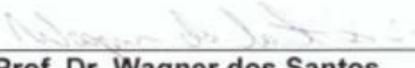
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Profa. Dra. Juliana Martins Cassani
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

DEDICATÓRIA

À Deus, fonte inesgotável de Amor.

Às memórias de minha mãe Dica e minha
vó Bia.

À minha família, meu porto seguro.

Ao meu esposo, cúmplice e companheiro
de todas as horas.

À minha filha, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a eles: a Deus, que me concedeu a oportunidade de chegar até aqui. Conduziu meus passos, socorreu-me nos momentos difíceis, sustentou-me, deu-me coragem para seguir. E a Nossa Senhora, por todo cuidado de mãe.

À minha amada Vó Bia (*in memoriam*), quem me ensinou que com Fé em Deus e em Nossa Senhora o impossível torna-se possível.

À minha amada mãe Dica (*in memoriam*), mulher guerreira, quem me ensinou a lutar por meus ideais.

Ao meu amado tio Tõezinho (*in memoriam*), por todo cuidado e orientações de pai.

Às minhas irmãs, que estão sempre com as mãos atendidas para me ajudar, independente das circunstâncias, e intercedem por mim em orações.

A meu esposo, companheiro de todas as horas, por todo apoio e cumplicidade, por entender minhas ausências e cuidar de nossa filha.

À minha filha, presente de Deus, por todo carinho e compreensões. Por ser minha força motriz na busca pelo crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À Claudete, um anjo em nossas vidas, por cuidar da minha filha, da minha casa e de mim.

Ao Prof. Dr^o. José Roberto Gonçalves de Abreu, meu orientador. A quem me faltam palavras para descrever o tamanho da minha gratidão. Por toda dedicação, carinho e paciência. Pela sua disponibilidade. Pelo apoio incondicional prestado, a forma interessada, extraordinária e pertinente como acompanhou a realização deste trabalho. Por toda contribuição para o meu crescimento como investigadora. Por sempre indicar a direção correta a qual deveria tomar. Pela pessoa e profissional que é. Por ter acreditado e confiado em mim. Obrigada por me manter motivada durante todo o processo. Minha eterna Gratidão.

Aos professores membros da banca de Qualificação e Defesa do Mestrado pelas importantes contribuições para minha dissertação e crescimento acadêmico.

À minha amiga intérprete de Libras, Renata Fim, quem me acompanha desde o início de minhas inquietações profissionais e que esteve sempre disponível para me ajudar.

Às amigas Luciana Blasco e Maria do Carmo (Macau), que sempre me apoiaram e incentivaram nos momentos de medo e fraqueza.

Aos meus sobrinhos, que me dão força para construir um caminho de bons exemplos.

Às minhas amigas e clientes, que contribuíram para que conseguisse arcar com os custos deste curso.

Aos gestores escolares, que me receberam e me autorizaram pesquisar nas escolas.

Aos professores de Educação Física, ao aluno com deficiência auditiva, à aluna com surdez, às intérpretes de Libras, que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao amigo Sidney, por todo carinho em editar nosso produto educacional.

Aos amigos Valdenir, Deonício Benvindo e Josemar por todo apoio em realizar o mestrado.

Aos amigos de Presidente Kênedy-ES, que me acolherem de forma tão carinhosa.

Aos professores e funcionários da Faculdade Vale do Cricaré, pelo zelo e atenção durante o tempo do curso.

"Como as aves, pessoas são diferentes em seus vôos, mas iguais no direito de voar."
(Judite Hertal Namastê)

RESUMO

MOÇO, Fabianna Santana. **Contribuições do Intérprete de Libras para Inclusão de Aluno com Deficiência Auditiva na Educação Física Escolar**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré. 2020

As escolas, cada dia mais, enfrentam o desafio de promover uma “Educação para Todos”. A Educação Especial na perspectiva inclusiva, assegurada aos indivíduos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, teve grande avanço nas últimas décadas assentada em marcos legais internacionais e nacionais. Dentro deste contexto a educação para surdos, com marcos legais específicos, também teve um considerável avanço, principalmente, com a obrigatoriedade de oferecer aos alunos com deficiência auditiva e surdez o apoio educacional especializado dos profissionais intérpretes de Libras. Uma alternativa apontada para a prática de inclusão escolar, que respeita os alunos em suas especificidades, divulgada na literatura específica, é o trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula comum e o professor da educação especial. O objetivo geral deste estudo foi entender as contribuições do intérprete de Libras para inclusão de aluno com deficiência auditiva na Educação Física escolar. O caminho metodológico adotado foi uma pesquisa de campo, qualitativa e descritiva, com entrevista estruturada para produção dos dados, dirigida diretamente aos alunos com deficiência auditiva e professores de Educação Física de escolas públicas da rede estadual de ensino. As entrevistas aconteceram de forma *online*, em quatro momentos, tendo as questões organizadas em quatro categorias: identificação do sujeito, conhecimento sobre a profissão intérprete de Libras, trabalho colaborativo e educação inclusiva. Os resultados indicam que tanto os alunos quanto os professores, têm um conhecimento restrito sobre a função do intérprete de Libras mas afirmam que este profissional em atuação na escola favorece o processo ensino-aprendizagem dos alunos e a comunicação entre os alunos com deficiência auditiva e surdez com as pessoas ouvintes; que nas aulas de Educação Física os alunos com deficiência auditiva e surdez recebem apoio educacional especializado das intérpretes de Libras quando os professores solicitam a intervenção das mesmas revelando que a prática docente não abarca o trabalho colaborativo para um ensino colaborativo. Evidencia-se que o papel dos intérpretes de Libras no contexto escolar ainda precisa ser pesquisado em diferentes setores da escola, refletido, debatido e divulgado para que a importância de seu trabalho, enquanto colaborador da inclusão do aluno, seja reconhecida e valorizada e é necessário repensar as práticas de Educação Física para atendimento aos alunos com deficiência auditiva e surdez, com o intuito de reconstruí-las dentro da proposta de trabalho e ensino colaborativo.

Palavras chaves: Inclusão. Deficiência Auditiva. Surdez. Intérprete de Libras. Educação Física.

ABSTRACT

MOÇO, Fabianna Santana. **Contribuições do Intérprete de Libras para Inclusão de Aluno com Deficiência Auditiva na Educação Física Escolar**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré. 2020

Schools, more and more, face the challenge of promoting an “Education for All”. Special Education in an inclusive perspective, provided to individuals with disabilities, global developmental disorders and with high skills / giftedness, has made great progress in recent decades based on international and national legal frameworks. Within this context, education for the deaf, with specific legal frameworks, also had a considerable advance, mainly with the obligation to offer students with hearing impairment and deafness the specialized educational support of professional interpreters of Libras. An alternative pointed to the practice of school, inclusion that respects students in their specificities, disclosed in the specific literature, is the collaborative work between the common classroom teacher and the special education teacher. The general objective of this study was to understand the contributions of the pound interpreter to the inclusion of students with hearing impairment in physical education at school. The methodological approach adopted was a qualitative and descriptive field research, with a structured interview for the production of data directed directly to students with hearing impairment and Physical Education teachers from public schools in the state school system. The interviews took place online, in four moments, with the questions organized in four categories: identification of the subject, knowledge about the interpreting profession of Libras, collaborative work and inclusive education. The results indicate that both students and teachers have limited knowledge about the role of the Libras interpreter, but affirm that this professional working in the school favors the teaching-learning process of students and communication between students with hearing loss and deafness with hearing people; that in Physical Education classes, students with hearing impairment and deafness receive specialized educational support from Libras interpreters when teachers request their intervention, revealing that teaching practice does not include collaborative work for collaborative teaching. It is evident that the role of Libras interpreters in the school context still needs to be researched in different sectors of the school, reflected, debated and disseminated so that the importance of their work, as a collaborator of student inclusion, is recognized and valued and is it is necessary to rethink Physical Education practices to assist students with hearing loss and deafness, in order to reconstruct them within the proposal of work and collaborative teaching.

Key words: Inclusion. Hearing deficiency. Deafness. Libras Interpreter. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Linha do tempo dos marcos legais internacionais para inclusão das pessoas com deficiência..... 30
Figura 2 -	Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns..... 43
Figura 3 -	Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica (2003 -2015) 44
Figura 4 -	Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns por Tipo de Deficiência 60
Figura 5 -	Recortes do vídeo: Glossário de Educação Física em Libras – Produto Educacional 108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bases Legais sobre Educação Especial no Brasil, primeira décadas dos anos 2000	38
Quadro 2 - Identificação dos sujeitos – Professores de Educação Física.....	69
Quadro 3 - Identificação dos sujeitos – Alunos com Deficiência Auditiva e Surdez.....	69
Quadro 4 - Caracterização de fatores quanto a importância para a parceria colaborativa entre professor e Intérprete de Libras.....	84

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APNPs	Atividades Pedagógicas não Presenciais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88	Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	(do inglês Coronavirus Disease 2019) é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GRUFOPEES	Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial, da Universidade Federal do Espírito Santo.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUPPES/UFRGS	Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos, Universidade Federal do Rio Grande de Sul
NUPEFS	Núcleo de Pesquisas em Educação Física e Saúde
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEDU/ES	Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

O INÍCIO DO CAMINHO	16
1 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL	21
1.1 “EDUCAÇÃO PARA TODOS”: UM CAMINHO DE LUTAS E NORMATIZAÇÕES INTERNACIONAIS.....	21
1.1.1 Conferência Mundial sobre Educação para Todos	22
1.1.2 Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade	24
1.1.3 Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.....	27
1.1.4 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.....	28
1.2 “EDUCAÇÃO PARA TODOS”: UM CAMINHO DE LUTAS E NORMATIZAÇÕES NACIONAIS.....	30
1.2.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).....	41
2 CAMINHOS DA INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRICO	46
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61
3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	61
3.2 UNIVERSO E SUJEITOS.....	62
3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	64
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	66
4 NO CAMINHO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	68
4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	68
4.2 CONHECIMENTO SOBRE A PROFISSÃO INTÉRPRETE DE LIBRAS	69
4.3 TRABALHO COLABORATIVO.....	77
4.3.1 Professor de Educação Física	77
4.3.2 Alunos: com deficiência auditiva e aluna com surdez.....	86
4.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	91
4.4.1 Professores de Educação Física	91
4.4.2 Aluno com deficiência auditiva e Aluna com surdez	101
5 PRODUTO EDUCACIONAL: GLOSSÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LIBRAS	107

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICES	138
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista/Questionário no Googles Forms para Professores de Educação Física.....	138
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Aluno com deficiência auditiva.	145
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para professor de Educação Física.	148
APÊNDICE D – Nuvem de Palavras	151

O INÍCIO DO CAMINHO

A cada passo dado, uma conquista,
Uma vitória, uma perda, um aprendizado...
Não sabemos o que vem pela frente.
Mas nunca deixe de caminhar!
Bruno Belutti

Este trabalho integra uma série de pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, voltadas ao processo de inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial, sob orientação do Professor Doutor José Roberto Gonçalves de Abreu. O pesquisador também coordena o Nupefs (Núcleo de Pesquisas em Educação Física e Saúde) e é membro do Laboratório Proteoria, do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes.

Desta renomada Instituição de Ensino Superior Federal, na busca por uma compreensão local do fenômeno da inclusão, também foram consultadas obras do PPGE – Ufes (programa de Pós-graduação em Educação). Tais leituras foram importantes no encaminhamento teórico deste texto na busca pela compreensão dos meandros do processo de inclusão escolar de pessoas que são público-alvo da Educação Especial.

Da Faculdade Vale do Cricaré, destacamos as seguintes Dissertações já defendidas:

- Uso da modalidade mobile learning na alfabetização de um aluno com síndrome de down – 2019 – autoria da Prof.^a Ma. Roberta Farias dos Santos Monteiro.
- Estratégias para inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista na Educação Infantil – 2019 – autoria da Prof.^a Ma. Valéria Ribeiro Rosa dos Santos.
- Expectativas e desafios para professores frente Educação Inclusiva no município de Presidente Kennedy – 2020 – autoria da Prof.^a Ma. Jacira Marvila Batista Viana.
- Contribuições ao Processo de Ensino e Aprendizagem do aluno autista – 2020 – autoria da Prof.^a Ma. Rianne Freciano de Souza.
- Concepção do Professor do Ensino Regular sobre a Inclusão de alunos com deficiência intelectual – 2020 – autoria da Prof.^a Ma. Sherlany da Silva.

De modo particular apresento minha trajetória para chegar até aqui. Rememorei fatos importantes que, com certeza, não se encontram descritos de forma precisa e

minuciosa, uma vez que fatos, menos importantes ou não, deixaram de ser escritos. Pessoas deixaram de ser citadas. Sorrisos e choros ficaram ocultos.

Meu¹ caminho no magistério começou em 1994 quando, ainda na adolescência optei por fazer o curso técnico em magistério. Saindo do magistério segui para licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 1999, onde fiquei apenas um ano, iniciando o curso de licenciatura em 2000 na Universidade Federal do Espírito Santo. Em 2004 concluí a graduação e em 2005 fiz o curso de especialização em Psicopedagogia Institucional no Instituto a Vez do Mestre pela Universidade Cândido Mendes, Pólo Vitória.

Antes mesmo de concluir a graduação assumi, em 2004, um vínculo de professora da Base Comum Curricular na Prefeitura Municipal de Vila Velha. Em 2006 assumi o primeiro vínculo como professora de Educação Física na Prefeitura Municipal da Serra ficando até 2007, quando deixei o vínculo para assumir outro em Vila Velha.

Entretanto, em 2010, passei por outra mudança profissional para assumir um vínculo na rede estadual de ensino, no interior do estado, onde ainda exerço minha função pedagógica de professora de Educação Física.

O interesse em desenvolver essa pesquisa é fruto de uma inquietação que surgiu a partir de um grande desafio posto em minha prática pedagógica enquanto professora de Educação Física: incluir um aluno com deficiência auditiva de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental nas aulas de Educação Física. Grande desafio devido à falta de experiência e vivência no contexto da deficiência auditiva.

Esse desafio era, ao mesmo, tempo um estímulo para pesquisar, estudar e planejar aulas em que o aluno fosse incluído. Contudo, sem conhecer as especificidades de alunos com deficiência auditiva, percebi que a Educação Física sozinha não seria suficiente no processo de inclusão. Foi preciso pensar numa estratégia diferente para enfrentar e superar tal desafio: desenvolver trabalho colaborativo com o intérprete de Libras. Um problema pedagógico, incluir o aluno com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física, se configuraria em um problema de pesquisa “Quais as contribuições do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física?”

¹ O uso da conjugação verbal em primeira pessoa do singular dar-se-á apenas no Memorial Descritivo.

Imbricada neste processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva na aula de Educação Física e partindo da hipótese que para a inclusão deles, nas aulas de Educação Física, é fundamental a presença do intérprete de Libras, buscamos nessa dissertação alcançar o objetivo geral: entender as contribuições do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física.

Os objetivos específicos delineados foram:

- Identificar práticas de Educação Física inclusivas para atendimento a indivíduos com deficiência auditiva com trabalho colaborativo do intérprete de Libras;
- Verificar o alcance e os limites, as possibilidades e as dificuldades do trabalho do intérprete de Libras nas aulas de Educação Física;
- Elaborar, como produto educacional, um vídeo com vocabulário em Libras, no contexto da Educação Física Escolar. Cujos objetivos do vídeo são: contribuir para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física com mediação comunicativa do intérprete de Libras, ampliar o conhecimento sobre sinais específicos desta área e ser uma fonte de pesquisa para elaboração de aulas em turmas onde há presença de alunos com deficiência auditiva ou surdez.

Para alcançar os objetivos traçados, o caminho metodológico adotado foi uma pesquisa de campo, qualitativa e descritiva, com entrevista estruturada para produção dos dados. A pesquisa foi dirigida diretamente aos alunos com deficiência auditiva e surdez e professores de Educação Física de escolas públicas da rede estadual de ensino, sob jurisdição da Superintendência Regional de Cachoeiro de Itapemirim.²

Após a produção de dados por meio das entrevistas foi realizada a análise do conteúdo. A finalidade foi compreender os dados coletados seguindo a proposta defendida por Bardin (2016, p.37), para quem “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esta pressupõe três fases: pré-

² A Rede Estadual de Ensino conta com 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE) ligadas à Unidade Central da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) que têm como jurisdição administrativa a supervisão, inspeção, orientação, acompanhamento e controle dos programas e projetos educacionais integrantes das políticas estaduais de educação no âmbito de sua jurisdição. Superintendência de Cachoeiro de Itapemirim (Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atilio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes). Ver sobre a criação das Superintendências Regionais de Educação em Lei Estadual nº 5.468, de 22 de setembro 1997.

análise (organização, preparação do material a ser analisado), exploração do material e tratamento dos dados - inferência e interpretação.

Essa pesquisa se organiza em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos um percurso histórico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos cenários internacional e nacional. São abordadas as questões internacionais que influenciaram diretamente nas ações nacionais referentes à elaboração e à implantação de políticas públicas de Educação e Educação Especial e os marcos políticos e legais que buscaram e buscam garantir o direito de todos à educação no Brasil, sem distinção de qualquer natureza.

O capítulo dois traz como assuntos centrais um histórico da trajetória da Educação de Surdos no Brasil bem como a discussão sobre dispositivos legais que garantem o direito à educação de surdos nos processos formais de ensino. Período que houve avanços através de lutas da comunidade surda e discussões acadêmicas até as pessoas com deficiência auditiva serem compreendidas como sujeitos de direitos e deveres.

Seguindo a estrutura da dissertação, o capítulo três apresenta o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os procedimentos e ações adotadas para produção de dados e o capítulo quatro trata da apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo com a realização das entrevistas.

No capítulo cinco da dissertação será apresentado o produto final proposto inicialmente, um vídeo com vocabulário em Libras, no contexto da Educação Física Escolar e finalizando serão apresentadas as considerações finais acerca do entendimento das contribuições do intérprete de Libras para inclusão do aluno com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física.

Esta proposta vem juntar-se ao esforço pedagógico e intelectual em andamento nas ciências sociais contemporâneas que, com sua pluralidade de vozes, apresentam e defendem uma educação de qualidade para todos, buscando respostas e caminhos para a inclusão como uma das possibilidades de materialização de uma “Educação para Todos” sugerida em Jomtien, 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos.³

³ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 com participação de países do mundo todo e que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, cujo objetivo último

Nesse sentido, pretende-se com o resultado da pesquisa demonstrar que o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o intérprete e professores regentes, em uma perspectiva interdisciplinar, oferece possibilidade para enfrentar o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Também dar aos indivíduos com deficiência auditiva a oportunidade de usufruir de seus direitos como cidadãos, bem como ampliar a participação deles, nas atividades de ensino nas aulas de Educação Física. Além disso, pode contribuir com o trabalho dos profissionais da equipe escolar ao provocar e incentivar uma reflexão sobre a inclusão do aluno com deficiência auditiva.

é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Ver: UNESCO, 1990.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL.

Nesta seção será apresentado um percurso histórico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos cenários internacional e nacional. Abordaremos os marcos políticos e legais que buscaram e buscam garantir o direito de todos à educação no Brasil, sem distinção de qualquer natureza.

1.1 “EDUCAÇÃO PARA TODOS”: UM CAMINHO DE LUTAS E NORMATIZAÇÕES INTERNACIONAIS.

Estudos sobre os processos de exclusão/inclusão de pessoas com deficiência, independente do tipo, são frequentes nas ciências sociais e humanas. Muitas discussões, por diversos e renomados estudiosos da área, Abreu (2009), Abreu; Chicon; Guzzo (2019), Chicon (2008), Santos (2014), Xavier (2012), já foram realizadas. A exclusão e a inclusão de pessoas com deficiências têm marcas históricas nas diferentes sociedades em todo o mundo. Da exclusão à inclusão, há muitas histórias, muitos avanços e muitas vitórias, mas o contexto da inclusão ainda exige muitas lutas.

Em estudo sobre a Trajetória Histórico Social da População Deficiente, Pereira e Saraiva (2017), concluem que:

A partir da análise e compreensão do processo histórico-social que evidencia a exclusão e inclusão das pessoas com deficiência, da pré-história à sociedade contemporânea, considerando os diversos continentes, pode-se concluir que a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere ao tratamento destinado a pessoas com deficiência. A sociedade começou praticando atos de eliminação, castigos e a exclusão social dessas pessoas por considerar suas condições físicas, sensoriais e mentais atípicas, não condizentes, ao seu entendimento, como membros pertencentes à maioria da população considerada “normal”. Ao longo da história da humanidade, constata-se diversas mudanças nos tratamentos dispensados às pessoas com deficiência, partindo das ações de caridade à institucionalização das medidas assistencialistas ao reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos de direito. A conquista dos direitos desse segmento da sociedade, entretanto, tem sido motivo de luta constante. (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 182/183)

Historicamente, o movimento em prol da inclusão educacional de todas as

peças com deficiência ganhou força e teve um crescimento considerável nos meados e final do século XX com as expressões "toda pessoa tem direito à educação"⁴ e "Educação para todos"⁵, presentes em documentos e declarações elaborados com objetivo de dar garantia de direito à educação para pessoas com deficiência.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. [...] documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. (BRASIL, 2008, p.07)

Destaca-se dentro deste "Movimento Educação para Todos" nos anos de 1990: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien em 1990 que teve como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, na Espanha, na cidade de Salamanca, em junho de 1994 que teve como resultado a Declaração de Salamanca; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também chamada Convenção da Guatemala, de 8 de junho de 1999. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

1.1.1 Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Resgatando a afirmação "que toda pessoa tem direito à educação" posta na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve por objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, trouxe como preâmbulo as realidades que ainda persistiam, apesar dos esforços que países já haviam realizados, e que estavam

⁴ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

muito aquém do que se desejava:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, p. 01)

Diante da realidade posta tornava-se necessário a implantação de mudanças no sistema educacional ao nível mundial. Mudanças que minimizassem a situação apresentada no preâmbulo. Para tanto, com a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, criou-se o Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem que foi assumido como compromisso pelos países reunidos na Conferência. (UNESCO, 1990)

Dentre os objetivos estabelecidos pela Declaração de Jomtiem, o terceiro artigo é o que chama a atenção para a necessidade de garantir a todos o acesso à educação: “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.”

Objetivos - ARTIGO 3

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO,1990, p.04)

Percebemos que o artigo 3º - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade -, mais especificamente o quinto item, e artigo 7º – Fortalecer as alianças – requerem dos sistemas educacionais, prioridade no atendimento educacional para todas as pessoas.

ARTIGO 7 FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. [...]Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental. (UNESCO, 1990, p.05)

Pode-se perceber que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem é um marco na agenda política internacional de discussão sobre a educação inclusiva, acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

1.1.2 Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

Organizada em 1994, em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, marca a continuidade nas discussões e nas ações em prol da universalização da educação, iniciadas em 1990, com a Declaração de Jomtiem, com a Educação Especial fazendo parte efetivamente da estrutura da “Educação para Todos”.

O desenlace desta conferência foi a “Declaração de Salamanca, Sobre

Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” na qual se reafirma a necessidade de garantia do acesso de todos à escola regular com direcionamento às pessoas com deficiência, que nesta Declaração são denominadas, pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nós, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos pela presente Declaração, nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, e apoiamos além disso, a Linha de Ação para as Necessidades na Educação Especial, cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos. (BRASIL, 2003, p. 15)

Assim, esta Declaração torna-se, por meio do “Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais”, um guia de propostas e recomendações para governos e as organizações ao nível mundial.

Fica proclamado na Declaração que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1998)

Entretanto, para que seja garantido o direito de acesso à escola para “Todos”, como proposto, a Declaração apela e incita todos os governos a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,
- desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas,
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre

os serviços na área das necessidades educacionais especiais,

- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,
- garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educacionais especiais nas escolas inclusivas.

(UNESCO, 1998)

Destaca-se então que a Declaração de Salamanca tornou-se documento de referência para a configuração e desenvolvimento de políticas públicas educacionais inclusivas, e apresenta internacionalmente os termos “Necessidades Educacionais Especiais”, que se refere a individualidade de cada criança em relação às “[...] características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem originadas em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” e “Escola Inclusiva”, que se refere a escolas “[...]que devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. (UNESCO, 1998, p.02)

Na seção que trata da Estrutura de Ação em Educação Especial, é abordada a questão da pedagogia centrada na criança como um desafio para escola inclusiva, “[...]um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e desenvolver uma sociedade inclusiva.” (BRASIL, 2003, p.20). Ainda nesta Estrutura de Ação, a Educação Especial, é destacada por sua abrangência de atuação para com os que precisam ser incluídos a partir de uma pedagogia centrada na individualidade. Modelo de pedagogia que também serve de base para construção uma sociedade menos discriminatória.

As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. [...] Uma pedagogia centrada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, conseqüências freqüentes da má qualidade do ensino, e da mentalidade de que o que é bom para um é bom para todos. As escolas centradas na criança são, além do mais, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Durante muito tempo, os problemas das pessoas portadoras de deficiências foram agravados por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que em seu potencial. (BRASIL, 2003, p.20)

Por toda notoriedade dada à Educação Especial, às necessidades especiais educacionais, à escola inclusiva, à pedagogia centrada na criança como superação

da exclusão, a Declaração de Salamanca tornou-se um dos documentos de maior referência e, também, um dos mais discutidos no contexto da Educação Especial. Sobre a importância desta declaração Nunes e Santana (2018) observam que,

A Declaração de Salamanca bem como outros marcos importantes da educação inclusiva que culminaram com a formulação de diversas políticas públicas nacionais. Todavia, sob a ótica da história da educação inclusiva, tal declaração tem um significado marcante, pois foi a partir da mesma que pode-se começar a consolidar leis garantindo o direito da inclusão às pessoas com deficiência e, a partir da solidificação desses direitos, formular políticas públicas capazes de permitir que tais direitos se tornassem garantidos e efetivados na prática. (NUNES; SANTANA, 2018, p. 554)

As autoras supracitadas nos apresentam que a influência da Declaração de Salamanca no cenário educativo brasileiro foi determinante para mudanças significativas na adoção de ações em favor das pessoas com deficiência.

A declaração de Salamanca contribuiu de forma definitiva para que houvesse modificações no cenário da educação brasileira agora, os projetos escolares são reformulados no intuito de romper com a noção de um sistema educacional discriminador. Possibilitou redimensionar o conhecimento acerca da educação especial assim como, da função do educador frente à diversidade de educandos, de sua prática pedagógica num cenário de educação inclusiva. (NUNES; SANTANA, 2018, p. 545)

1.1.3 Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em Guatemala em 1999, conhecida como Convenção da Guatemala, também é um evento que se destaca na luta contra todo tipo de discriminação a que estão sujeitos aqueles que têm deficiência e preza pelo favorecimento de sua integração à sociedade.

A Convenção de Guatemala que teve por objetivo “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à Sociedade.”, apresenta as seguintes definições para deficiência e discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência,

anterior de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001, p. 03)

A Convenção de Guatemala junta-se à Declaração de Jontiem e a Declaração de Salamanca como documento internacional no qual os Estados participantes são convocados ao compromisso de adotar medidas de cooperação entre si e atuarem nas áreas que consideram de grande importância:

- a) prevenção de todas as formas de deficiências preveníveis;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência ;
- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 2001, p. 04)

1.1.4 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Dentro do movimento em defesa dos direitos humanos, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2011) foi dirigida a “um segmento marginalizado da sociedade” que congrega pessoas com deficiência e apresenta um propósito voltado para a temática da garantia dos direitos humanos, em condições de igualdade, e da liberdade fundamental de todas as pessoas com deficiência.

Artigo 1º - Propósito

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2011, p. 24)

O tratamento dispensado especificamente à educação se deu no Artigo 24, no qual, em seu primeiro item, é reconhecido o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, sendo

seguro pelos Estados Partes um “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...].”

Para garantir a realização da educação para as pessoas com deficiência, é estabelecido no segundo item do artigo 24 que os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2011, pag. 47)

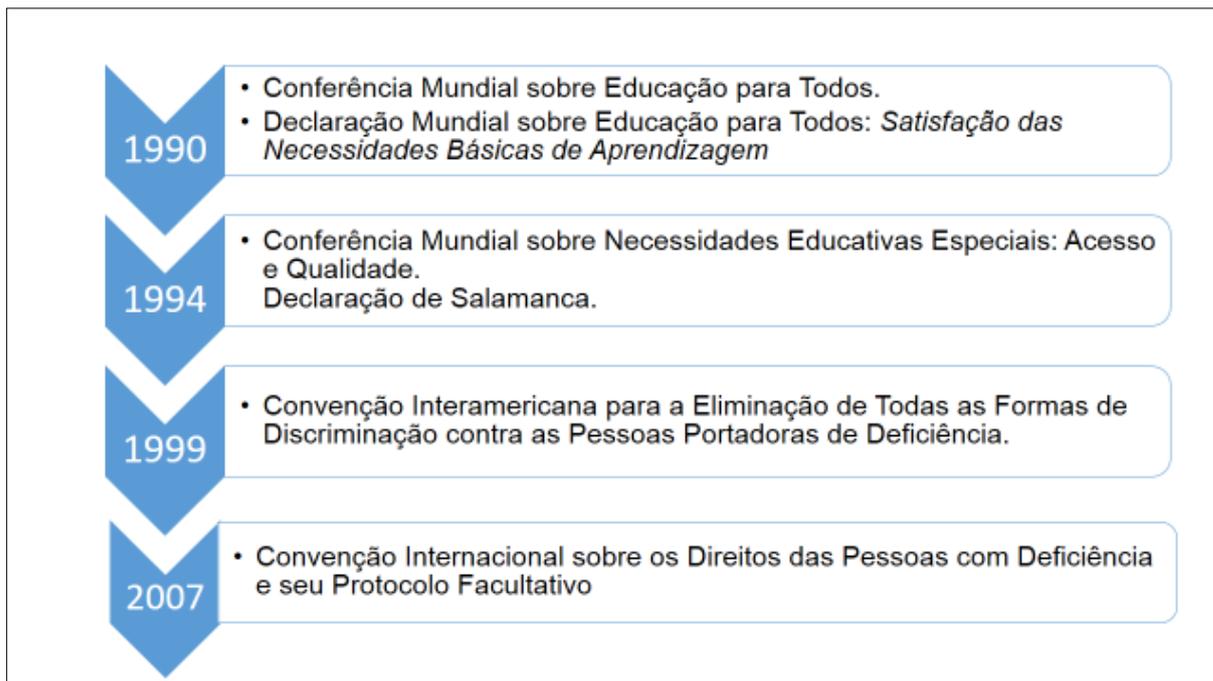
Os comentários sobre o direito à educação de todas as pessoas com deficiência, artigo 24, no livro “A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada” (BRASIL, 2008b), são contribuições de Romeu Kazumi Sassaki. Suas considerações mostram a importância da Convenção para a garantia do direito da pessoa com deficiência a uma educação inclusiva.

Em primeiro lugar, a Convenção defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [§ 5]. Em suas linhas, percebemos que a educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas [§ 2, “a”]. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível [§ 1º; § 2º, “b” e “c”; § 5º]. Isto permite que cada aluno possa aprender mediante seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências [§ 1º, “b”]. Portanto, a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro [§ 1º, “a”]. Para a Convenção, um dos objetivos da educação é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre [§ 1º, “c”; § 3º], o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção. Uma escola em processo de modificação sob o paradigma da inclusão é aquela que adota medidas concretas de acessibilidade [§ 2º, “d” e “e”; § 4º]. (BRASIL, 2008b, pag.85)

Percebe-se que no cenário internacional, o movimento que se iniciou no final do século XX e se prolongou pelo início do século XXI, a favor de uma educação inclusivista, sem nenhum tipo de discriminação, fundamentada na concepção de direitos humanos, abarcou a questão política, cultural, social e pedagógica.

Sabe-se que a meta da universalização do acesso à escola ainda não foi atingida e que ainda há um caminho a percorrer para que seja atingida. Não somente o acesso, mas também é necessário ampliar os índices de permanência, aprendizagem e sucesso no percurso escolar. Contudo, é indiscutível o significativo avanço da educação inclusiva nos últimos tempos em aspectos políticos, legais, sociais, culturais e pedagógicos.

Figura 1: Linha do tempo dos marcos legais internacionais para inclusão das pessoas com deficiência.



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

1.2 “EDUCAÇÃO PARA TODOS”: UM CAMINHO DE LUTAS E NORMATIZAÇÕES NACIONAIS.

O panorama atual da Educação Inclusiva no Brasil é fruto de um longo processo histórico de luta pelo direito à educação pública. Direito que foi garantido com a promulgação da Constituição de 1988, “a Constituição Cidadã”,⁶. O direito a educação assim está definido no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

⁶ Constituição Cidadã (esse foi o termo utilizado por Ulysses Guimarães para sintetizar a concepção expressa na Constituição). (VAZ, MUSSE, SANTOS, p.82)

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Os marcos iniciais para a institucionalização da educação inclusiva, reportam ao período imperial com a criação, pelo Imperador Dom Pedro II, de dois institutos específicos para pessoas cegas e pessoas surdas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁷, em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos⁸, em 1857 que será abordado mais adiante, em seção específica sobre educação para surdos. Ambos ainda em funcionamento, no Rio de Janeiro.

Sobre a formação de uma Educação Especial brasileira, num contexto de pouca atenção à educação pública em geral, Kassar (2011) faz a seguinte abordagem:

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p. 62)

De acordo com Mamtoan (2011, p.02), “[...] o período de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado” com atendimentos aos casos clínicos especializados e no âmbito da educação escolar tem-se também a fundação de instituições referências para atendimentos de pessoas com deficiência.

[...] a fundação do Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental ; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com super- dotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2010, p.10)

As constituições brasileiras, ao tratar sobre a educação, ora apresentaram avanços, ora retrocessos no que diz respeito ao direito à educação pública. A Constituição de 1934, a primeira a trazer um capítulo a específico da Educação e Cultura, incorporou os direitos sociais aos direitos dos cidadãos e “[...] fixou o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados”. (Art.150: a). Relativo à educação define que,

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a

⁷ Em 1890, o nome foi alterado para Instituto Nacional dos Cegos e em 1891 para Instituto Benjamin Constant- IBC.

⁸ Em 1957, o nome foi alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES.

estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, art.149).

Entretanto, apesar de não mencionar a respeito de inclusão pessoas com deficiência, a Constituição de 1934 marca um avanço neste caminho ao tratar a educação como “direito de todos”, que não acontece na constituição centralizadora de poder nas mãos do Chefe do Poder Executivo de 1937.

No trato com a educação, a Constituição de 1937 vinculou a educação a valores cívicos e econômicos. A educação pública foi desprestigiada em favor de uma educação particular ao estabelecer a livre iniciativa: “Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. Além disso, aumentou-se a distância entre o ensino para os mais desfavorecidos e o ensino para os que podiam pagar. Os pobres teriam acesso somente se provassem a escassez de recursos. Os demais deveriam fazer um pagamento mensal, embora a Constituição determinasse que o ensino primário obrigatório e gratuito, mediante solidariedade.

Conforme a Carta Constitucional de 1937,

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937, art.129 e 130).

No contexto de retrocessos e avanços no que diz respeito ao direito por uma educação pública, a Constituição de 1946 traz de volta a autonomia dos Estados e Municípios vinculando novamente os recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. A Educação foi apresentada como direito de todos com ensino primário obrigatório e gratuito.

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; [...]

Art.169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1946, art.166 a 169).

A Educação Especial não é tratada, de forma específica, em nenhuma das constituições nas décadas de 30 e 40 do século XX. Ficando praticamente estagnada com iniciativas isoladas, oficiais e particulares, de caráter assistencialistas.

Entre as décadas de 50 e 60, as ações do Governo Federal ao assumir o atendimento educacional aos “excepcionais” (referência às pessoas com deficiência) se constituíram na criação de campanhas voltadas para esse público, buscando reverter a postura adotada até aquele momento. Alves e Aguilár (2017) apresentam as campanhas da década de 50, cuja finalidade era a expansão da oferta de serviços de atendimento educacional especializado, com custos reduzidos para o governo, uma vez que, contavam com o voluntariado e donativos, da seguinte maneira:

Na década de 1950 o panorama nacional foi marcado por deliberações do governo federal, inicialmente efetivadas mediante a implementação de campanhas oficiais: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), que previa a organização, financiamento e execução de planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNERDV), que em 1960 passou a denominar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), que tinha como um de seus interesses cuidar da integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes; e, por fim, importa ressaltar ainda a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que incentivava, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos “destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais”[...]. (ALVES; AGUILAR, 2017, p.66)

Embora houvesse as campanhas nacionais do governo em prol dos “excepcionais”, os serviços públicos de educação ainda permaneciam sem efetividade sendo o atendimento a esse público realizado de forma determinante por entidades particulares organizadas pela sociedade civil. Escolas especiais privadas de caráter filantrópico.

O Plano Nacional de Educação fixado na Constituição de 1934 só viria acontecer em 1961, com a instituição das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Primeira lei a tratar especificamente da Educação abordando-a, no Art. 2º como “[...] direito de todos e

será dada no lar e na escola, sendo que à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”. À Educação Especial, com perfil integracionista, é apresentada em tópicos específicos sobre a “educação de excepcionais”,

Art. 88º. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961). Grifo nosso.

Sobre a Lei nº 4.024/61, Mamtoan (2011) diz que,

[...] garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem. (MAMTOAN, 2011, p.06)

Dessa forma, a Educação Especial, tratada como Educação para os alunos “Excepcionais”, começava a se materializar, mesmo que de forma tímida e tendo por princípios básicos a segregação e a integração (quando possível).

Passados uma década da instituição da primeira lei que trata especificamente da educação nacional, sob o regime militar, há uma revisão na referida lei e é aprovada a Lei nº 5.692/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. É instituído o ensino de primeiro grau tornando a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos.

Abordando sobre a Educação Especial na Lei 5.692/71, Kassar (2011) apresenta a mudança trazida em relação à lei de 1961 que,

[...] no Artigo 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. A partir desse momento, registrou-se um aumento significativo do número de classes especiais nas escolas estaduais nos diferentes municípios brasileiros (cf. BRASIL, 1975). Pela especificação da Lei 5.692/71, foi atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência. (KASSAR, 2011, p. 68) Grifo nosso.

Enquanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61) a Educação Especial é tratada como educação dos excepcionais em capítulo da lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei nº 5.692/71) colocou a questão da Educação Especial como um caso do ensino regular. Entretanto, a depender da limitação do aluno, ele era encaminhado ou para uma

classe especial ou para escola especial, ainda caracterizando um ensino substitutivo ao comum.

Colocando a Educação Especial na esfera da gestão pública, criou-se em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão que segundo Kassir (2011, p. 68), era “[...] ligado ao Ministério da Educação para regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil. Hoje, esse papel cabe à Secretaria de Educação Especial do MEC (Ministério da Educação e Cultura).”

Sobre a finalidade da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Instituído pelo Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, Alves e Aguilár (2017) abordam que foi:

[...]promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Com a criação do CENESP como órgão do governo federal responsável pela definição da política de Educação Especial, o primeiro passo mais concreto no direcionamento de políticas nacionais para a área foi dado, uma vez que até sua criação o que ocorria eram eventos isolados e ações ocasionais. (ALVES; AGUILAR, 2017, p. 71)

Em Lourenço (2019) apud (MAZZOTA, 1996, p. 56) é apontado que a finalidade do CENESP no Regimento Interno da instituição, estabelecido pela Portaria nº 550 de 29 de outubro de 1975, era:

planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial. (LOURENÇO, 2019, p. 23)

O CENESP, entre 1986 e 1992, passou por algumas transformações, foi nomeado SESPE - Secretaria de Educação Especial e transferido do Rio de Janeiro para Brasília; depois extinto com atribuições encaminhadas para a SENEb - Secretaria Nacional de Educação Básica, voltando como órgão específico do Ministério da Educação em 1992, Secretaria de Educação Especial.

No contexto de avanços no reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência, principalmente o direito à educação, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) é um marco, uma conquista no propósito da inclusão desse público.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para

o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 2010, p.11)

A década de 1990, é marcada por movimentos internacionais, vistos no início deste capítulo, que passam a influenciar a formulação de políticas públicas de educação inclusiva onde a escola torna-se espaço privilegiado para a inclusão de pessoas com deficiência. Jesus e Vieira (2011, p. 97), corroboram com esta posição ao afirmar que:

Vale ressaltar que o fato de pensarmos esses cotidianos como espaços inclusivos foi impulsionado por ações internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, que conclamaram a necessidade de instituição de políticas públicas educacionais voltadas para que a diferença humana fosse assumida como mais uma peça do ato educativo. (JESUS; VIEIRA, 2011, p.97)

Neste contexto de articulações internacionais em prol da “Educação para Todos” que influenciaram políticas educacionais nos mais diversos países, no Brasil, é publicada em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, que de acordo com a publicação do Ministério da Educação “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2010), orientava:

[...]o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. [...] Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2010, p.12)

O amparo legal da educação para pessoas com deficiência, previsto na CF/88, uma mudança significativa nos rumos da educação desses indivíduos, foi solidificado e reafirmado na instituição da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM, comumente chamada LDB), que dá destaque à Educação Especial com um capítulo para temática em seus artigos 58, 59 e 60, e traz inovações em favor dos alunos com deficiência. Esta ênfase dedicada à Educação Especial decorre também da importância das determinações estabelecidas na Declaração de Salamanca.

O artigo 58 da LDB nº 9.394/96 define a Educação Especial, modalidade de ensino, e suas formas de aplicação, transversal a todos os níveis de ensino, iniciando na educação infantil e aborda sobre o apoio especializado bem como sobre o 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 portadores de necessidades especiais.

§ 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, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996) Grifo nosso.

A ambiguidade apresentada neste artigo, referente ao local onde a Educação Especial se materializaria – “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e 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” abre possibilidade para a criação e diversificação dos espaços educativos mas também possibilidade de distorções em seu entendimento. Recomenda que o atendimento do aluno não se dê somente nas escolas ou classes especiais e em seguida recomenda o atendimento do aluno “não integrado” nas escolas ou classes especiais. Abre possibilidade para escolha, ou escola regular ou escola ou classe especial. Neste artigo, a Educação Especial ainda se apresenta vinculada à integração do aluno com deficiência no ensino regular.

A organização dos sistemas de ensino bem como suas adaptações para garantir o direito da pessoa com deficiência são apresentados no artigo 59 da LDB nº 9.394/96.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I.** currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II.** terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III.** professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV.** educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V.** acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Tratando sobre a caracterização das instituições especializadas e o vínculo financeiro do Estado com as instituições privadas de Educação Especial, que ao longo da história da educação tiveram importância na oferta dos serviços especializados, o artigo 60, LDB nº 9.394/96 define que:

Art. 60 - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

Os avanços trazidos pela LDB nº 9.394/96 ao atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar ao ensino regular, são marcas no processo nacional da “Educação para Todos”. Entretanto, apesar da sua importância, ainda ficaram lacunas entre o prescrito legalmente e a realidade (“chão da escola”) que influenciaram novas lutas por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, que podem ser notadas nas alterações que a Lei sofreu no decorrer dos anos.

Jesus, Caiado e Ribeiro (2016) abordam sobre o direito de acesso do deficiente à educação pública iniciados com a Constituição Federal de 1988 e expandido com a LDB nº 9.394/96 da seguinte maneira:

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, é assumido como dever do Estado implementar políticas públicas, colocando as escolas de Educação Básica como espaço-tempo para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas inclusivas, onde deveriam estar aquelas pessoas público-alvo da EE. Esse avanço constitucional consolida-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que reforça os princípios e fundamentos da escola inclusiva e a Educação Especial é assumida como modalidade de Educação escolar, que perpassa todos os níveis/modalidades de ensino. (JESUS; CAIADO; RIBEIRO; 2016, p.61)

Portanto, a CF/88 inovou no reconhecimento do direito de acesso da pessoa com deficiência à educação pública, com “[...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino[...]” e a LDB nº 9.394/96 reafirmou e solidificou esse direito apresentando ainda inovações para o atendimento do público alvo da Educação Especial.

Entretanto, os marcos legais (leis, decretos, portarias, pareceres, resoluções) concernentes à garantia do acesso à educação não se esgotam nestes dois dispositivos (CF/88 e LDB 9394/96). Outros, frutos de muitos debates no campo da

educação, serão apresentados de forma resumida no quadro abaixo, de maneira cronológica.

Quadro 1 – Bases Legais sobre Educação Especial no Brasil, primeira décadas dos anos 2000

ANO	DISPOSITIVOS	ASSUNTO
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
1999	Resolução CNE/CEB nº 4	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. <i>Parágrafo único. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.</i>
1999	Decreto nº 3.298	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.
2000	Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as suas etapas e modalidades.
2001	Parecer CNE/CEB nº 17	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Com a edição deste Parecer e das Diretrizes que o integram, este Colegiado está oferecendo ao Brasil e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais um caminho e os meios legais necessários para a superação do grave problema educacional, social e humano que os envolve. Igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais são direitos dessas crianças, jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusivas é uma tarefa de todos.
2001	Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. No tópico 8, o PNE apresenta um diagnóstico da educação Especial, aponta diretrizes para a política de Educação Especial no Brasil e indica objetivos e metas para a política de educação destinadas [...]às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.
2001	Decreto Lei nº 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.
2002	Portaria nº 2.678	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.
2002	Resolução CNE/CP nº 1	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. <i>Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</i>
2004	Lei nº 10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.
2004	Decreto nº 5.296	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2005	Decreto nº 5.626	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. <i>Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</i>
2006	Plano Nacional de Direitos Humanos	Plano constituído em parceria em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e Unesco que <i>estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica;</i>

		<i>Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia.</i>
2007	Decreto nº 6.094	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2008	Decreto nº 186	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. <i>Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência.</i>
2008	Decreto nº 6571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos apresenta, dentre outros, o cenário da Educação Especial no Brasil, o público a ser atendido pela nova política, bem como as diretrizes e perspectivas.
2009	Resolução CNE/CEB nº 4	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2009	Decreto nº 7.611	Revoga o decreto Decreto nº 6571/2008. Dispõe sobre a educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2009	Lei nº 12.796	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Amplia o artigo 58 da LDB no que diz respeito ao entendimento da Educação Especial: <i>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.</i>
2014	Lei nº 13.005	Plano Nacional de Educação (PNE) – Meta 4. Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2018	Lei nº 13.632	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2020) com base nos dados fornecidos pelo Governo Federal do Brasil.

Pode-se observar que nas primeiras décadas dos anos 2000 apresentam-se diversas frentes de direito voltadas para o campo da Educação Especial e vinculadas a ampliação de escolarização dos alunos, público alvo da Educação Especial. Todavia, é com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que melhor se organiza as diferentes diretrizes desta modalidade da educação brasileira.

1.2.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A PNEEPEI, “Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008” (BRASIL, 2008), é apresentada pelo Ministério da Educação como uma política que “[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.” Sendo sua elaboração justificada no movimento mundial pela inclusão, desenvolvido em defesa do direito de todos os alunos, nas dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino que evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

O trabalho de Vieira *et al* (2019), intitulado “10 anos da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo” aborda sobre PNEEPEI dizendo que:

[...] a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 traz orientações para os sistemas de ensino visando à inclusão no ensino regular, destacando: direito social à aprendizagem; continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores tanto para os em atuação nas salas de recursos multifuncionais quanto demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade nos processos de escolarização dos alunos; acessibilidade de maneira ampla (arquitetônica, transportes, mobiliários, comunicação, informação e ao conhecimento); e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas são alguns eixos tomados como discussão. (VIEIRA, *et al*, 2019, p.233)

Em síntese,

[...] traz novas definições para os estudantes público-alvo e para a oferta do atendimento educacional especializado, orientando que a Educação Especial seja assumida como modalidade de ensino. Diante disso, a Educação Especial deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, ofertando o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais (no contraturno) como complementar/suplementar ao processo de escolarização dos alunos. Como podemos perceber, a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 traz certo corpus histórico, teórico e normativo que sustenta os princípios da inclusão escolar, defendendo o direito de todos aos conhecimentos historicamente acumulados e a serem mediados nos ambientes escolares. (VIEIRA, *et al*, 2019, p.233)

Ao tratar sobre a PNEEPEI, Neves, Rahm e Ferreira (2019), complementam que:

[...] a Política, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, e que completa uma década de sua implantação, inaugura novo marco na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; e definindo seu público alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade. Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento. (NEVES; RAHM; FERREIRA, 2019, p.04)

Neves, Rahm e Ferreira (2019), abordam sobre a relevância da PNEEPEI na definição dos rumos da escolarização de brasileiros com deficiência uma vez que em substituição a Política de Educação Especial de 1994,

[...]se apresenta como orientação a estados e municípios, em suas ações, de modo a assegurar o direito de todos à educação regular; ou seja, na organização de sistemas educativos inclusivos, tendo como foco o público constituído de sujeitos com deficiência, bem como aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os com altas habilidades/superdotação (AH/SD). (NEVES; RAHM; FERREIRA, 2019, p.04)

Sobre os avanços trazidos pela PNEEPEI com vistas à “Educação para Todos”, Teixeira, Oliveira e Sousa (2018), mencionam que a

[...] Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” apresenta metas no campo da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); na formação de professores como base de qualificação necessária aos professores do AEE e das classes comuns do ensino regular; no campo da acessibilidade arquitetônica, de transportes, mobiliários e comunicações; na base de informação e articulação intersetorial para implementação das políticas públicas. (TEIXEIRA; OLIVEIRA; SOUSA 2018, p. 467)

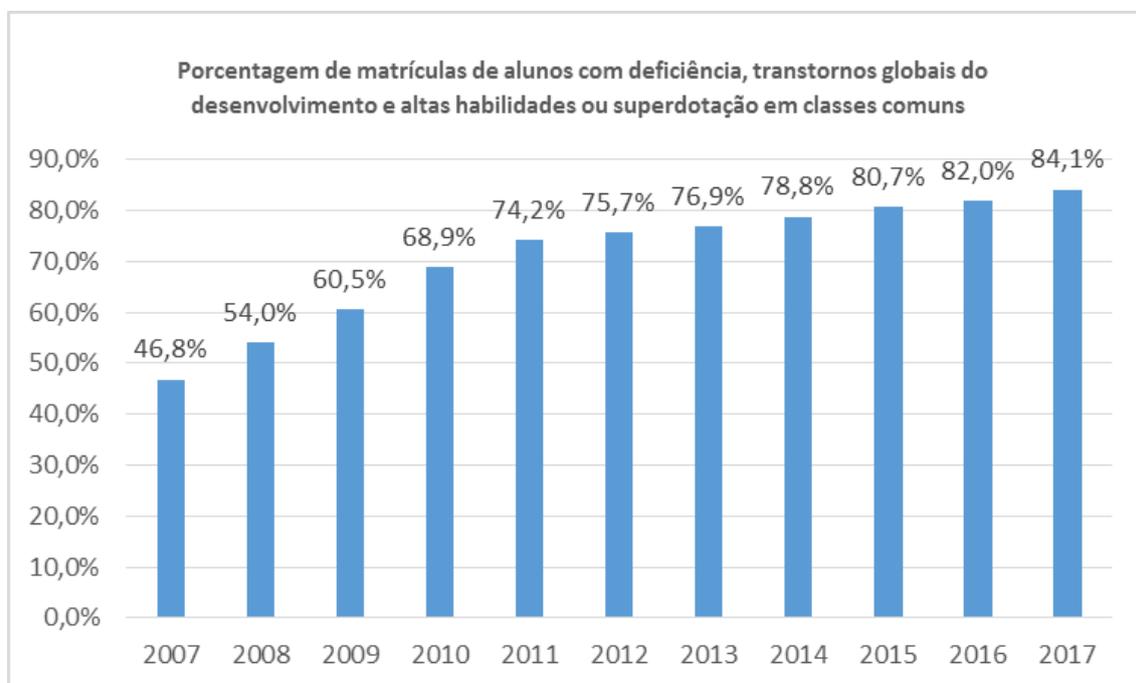
Dentre as fontes documentais e legais reunidas e apresentadas neste estudo, podemos observar que a implementação da PNEEPEI é um marco divisor para a Educação Especial brasileira. Dá ênfase a uma educação não substitutiva ao ensino comum, mas complementar e suplementar, além de definir suas principais diretrizes. Busca-se o rompimento com o modelo integracionista vivenciado nas escolas comuns e classes especiais e por consequência a superação da segregação e exclusão educacional e social dos alunos público alvo da Educação Especial.

Esse entendimento se fortalece com os dizeres de Jesus, Victor e Vieira (2016) sobre o mérito da PNEEPEI para educação inclusiva brasileira.

[...] no Brasil, foi a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que se delinearão políticas públicas para o atendimento educacional especializado, fazendo-o diferenciar-se das configurações previstas anteriormente, as quais eram praticadas ainda sob a égide da exclusão/segregação desses estudantes da escola comum. (JESUS, VICTOR e VIEIRA, 2016, p.23)

O êxito logrado, com relação ao acesso, às matrículas de alunos, público alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino após implementação das PNEEPEI pode ser observado quando analisamos os dados disponibilizados pelos Censos Educacionais que são apresentados, de forma organizada nos indicadores do Observatório do PNE (OPNE) (Figura 2), instrumento construído para deixar público os indicadores de monitoramento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e conta também com análises, acervos de estudos, vídeos e informações sobre políticas públicas educacionais.

Figura 2: Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns.



Fonte: OPNE, 2020.

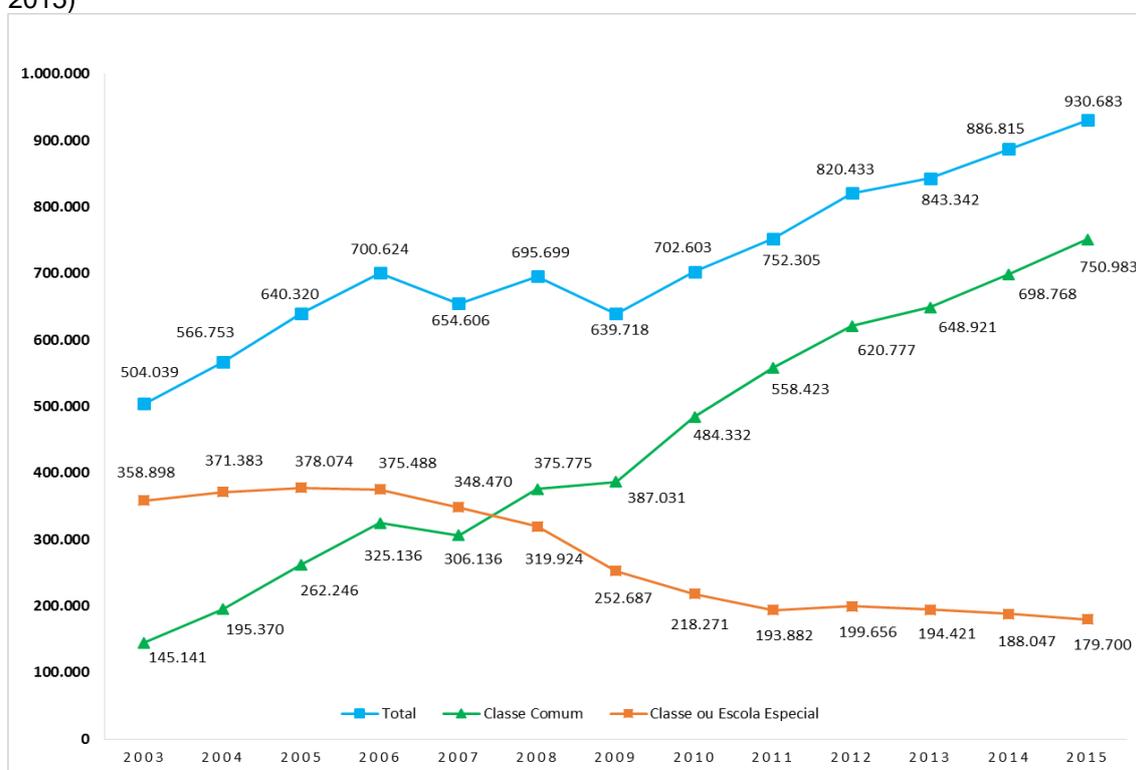
A partir dos dados elaborado pelo OPNE, e dos Microdados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que aponta as condições dos alunos matriculados, incluindo todas as etapas da Educação Básica e as redes pública e privada, apresentados acima percebemos a evolução do acesso de alunos com público alvo da Educação Especial às escolas regulares.

Dados demonstrados em Brasil (2016), também mostram a evolução de matrículas (Figura 3), em números absolutos, de alunos público alvo da Educação Especial em escolas regulares, com crescimento significativo a partir dos anos de

2007 e 2008, momento em que havia debate e a aprovação da PNEEPEI, que dá nova organicidade à Educação Especial e que tem por objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008, p.14)

Figura 3: Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica (2003 - 2015)



Fonte: BRASIL, 2016, p. 402

Embora as figuras demonstrem uma conquista da Educação Especial Brasileira, com o aumento no acesso de pessoas com deficiência nas escolas regulares, a problemática da educação inclusiva não se deve ater apenas com relação à entrada do público-alvo da Educação Especial na escola, a questão da permanência, sucesso e conclusão dos ciclos escolares também merecem atenção.

Sobre análises da inclusão educacional que se deve considerar além do acesso, a permanência, Silva *et al* (2019) dizem que a Educação Especial

[...] é um desafio a ser enfrentado mesmo diante das mudanças de paradigmas educacionais, pois não se trata apenas de inserir estudantes com

necessidades especiais em salas regulares, mas também, instituir relações que possam favorecer atendimento igualitário entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais, para que, de fato, a educação inclusiva se efetive, e que todos se sintam incluídos no ambiente escolar e nos demais espaços. (SILVA *et al*, 2019, p. 268)

Silva *et al* (2019) ainda mencionam outro fator sobre a educação inclusiva que necessita ser observado para o avanço deste tipo de educação.

[...] a educação inclusiva não deve ser banalizada e sim fomentada como uma ferramenta preciosa de inclusão e conhecimento mas, para isso ocorrer a contento, devemos investir em mais estrutura nas escolas, na melhor formação dos educadores em ensino inclusivo, sensibilizar a escola no sentido de entender que cada aluno tem seu modo de aprender, buscar novos métodos de ensino, que realmente inclua todos no processo de ensino aprendizagem. (SILVA *et al*, 2019, p. 268)

Sendo assim, o sucesso da Educação Inclusiva impõe às escolas mudanças em sua cultura, com novos olhares da comunidade escolar na elaboração de estratégias, práticas e avaliações, na organização do tempo e do espaço escolar, nos valores para uma convivência saudável e na participação da família. Planejadas e executadas conjuntamente, as ações tendem a ser mais significativas.

Segundo Baptista (2019, p. 04), podemos afirmar que houve, predominantemente ao longo da segunda metade do século XX, uma consolidação da Educação Especial no Brasil. Esse processo pode ser lido a partir de diferentes indícios, como a ampliação dos serviços, as iniciativas políticas nos diversos níveis da gestão pública e a ampliação da área no debate acadêmico.

Para este processo investigativo o resgate histórico teve grande importância, pois a identificação de marcos na história da Educação Especial ajudam a entender e a discutir a Educação Especial em momentos mais recentes.

2 CAMINHOS DA INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRICO.

Esta seção apresenta como assuntos centrais um histórico da trajetória da educação de surdos no Brasil bem como a discussão sobre dispositivos legais que garantem o direito à educação de surdos nos processos formais de ensino. As muitas conquistas até à consideração do surdo como sujeitos de direitos e deveres se deram como resultados de lutas da comunidade surda e discussões acadêmicas, durante anos árduos. Anos que houve avanços e também retrocessos.

Da mesma forma que a educação e a Educação Especial, a escolarização dos surdos passou por inúmeras e significativas mudanças nos últimos anos.

No estudo “O Lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo”, Xavier (2012) apresenta o início da educação de surdos no Brasil, trazendo as seguintes informações:

No Brasil, o marco inicial, no que diz respeito à educação de pessoas surdas, acontece em 1857, quando chega ao Brasil o francês Ernest Huet, que veio a convite de D. Pedro II para fundar o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Nesse instituto, que funcionava em regime de internato, a educação era voltada somente para crianças do sexo masculino. Em seu programa constavam disciplinas como: Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. Durante muitos anos, esse instituto priorizou o ensino da fala como única forma de integração desses alunos à sociedade, pois se acreditava que o ensino da leitura e da escrita para pessoa surda era inútil, uma vez que grande parte da população ouvinte da época, considerada normal, também não sabia ler e escrever. Em 1933, para atender à demanda feminina de crianças surdas, foi criado o Instituto Santa Terezinha, localizado em São Paulo e ligado à Igreja Católica. (XAVIER, 2012, p.19/20). Grifo nosso.

Podemos observar que mesmo num processo de atendimento a pessoas com surdez, o início ainda foi marcado pela exclusão das pessoas surdas do sexo feminino, que só passam a ser atendidas no início do século XX quando foi criado o Instituto Santa Terezinha⁹. Observa-se também que a educação de surdos brasileiros, na primeira escola de surdos, tem um foco maior na questão do ensino e aprendizagem da língua, com ênfase na língua oral, do que em outros conteúdos escolares. Um predomínio da oralização.

⁹ O Instituto Santa Teresinha fundado em abril de 1929, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, pelas Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário.
<https://www.institutosantateresinha.org.br/sobre-nos/>

Cruz e Prado (2018), em estudo sobre a “História da Educação de Surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de Leitura e Escrita” apresentam contribuições acerca da oralização do ensino de surdos no Brasil, principalmente após o Congresso de Milão em 1880.

[...] Oralismo ganha força no Congresso de Milão, em 1880, onde se reuniram professores de surdos e profissionais da área e decidiram excluir radicalmente a língua de sinais da educação de surdos, declarando a superioridade dos métodos orais de ensino. Esse pensamento dominou a educação de surdos por quase cem anos, com prejuízos significativos a essa comunidade. A oralização e a medicalização da surdez forçaram os indivíduos surdos a se comunicarem e apreenderem o mundo por meio de mecanismos demorados e pouco significativos, o que resultou na falta de informações, no fracasso escolar, na falta de participação e na não atuação efetiva dos surdos na sociedade. (CRUZ; PRADO, 2018, p. 805)

A partir deste Congresso houve a legitimação oficial do oralismo, que já se impunha entre as práticas escolares com proibição do uso de sinais que eram entendidos como entrave para o desenvolvimento da língua oral.

A linguagem de sinais ganham espaço nas discussões no contexto da educação de surdos apenas no final dos 80 e início dos anos 90 do século XX, como proposta pedagógica que se opõe ao oralismo como método rígido e único.

Na década de 80, no Brasil, as concepções de Educação Bilíngue para surdos começaram a chegar às escolas e a serem pesquisadas por profissionais como uma nova possibilidade para a educação de surdos. Aos poucos, estudos e movimentos educacionais constataram a necessidade de se entender o indivíduo surdo não mais **como uma orelha com defeito**, mas como sujeitos detentores de uma língua, de uma identidade e cultura próprias. A surdez foi, lentamente, deixando de ser vista como uma incapacidade, para ser percebida como uma diferença linguística. (CRUZ; PRADO, 2018, p. 806)

Com relação ao predomínio da oralização sobre o trabalho pedagógico, com o ideal de “normalizar” os surdos, Xavier (2012) aborda ter sido um movimento comum em instituições, ao longo da história, que atendiam a esses indivíduos.

Assim como aconteceu no mundo todo, no século XX houve uma expansão do número de escolas para surdos no Brasil. Nesse momento, não mais com o caráter único de internato, mas também com o de “Escolas Especiais”, tais como a Escola Concórdia, em Porto Alegre - RS (1954); a Escola Oral e Auditiva, em Vitória - ES (1957); o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”, em Brasília - DF (1974); entre outras. As escolas, durante esse período, servem ao ideal de “normalização” do surdo, lançando mão de práticas oralistas. Thoma (2006, p. 13) nos diz que “[...] na educação de pessoas surdas, foram feitos inúmeros investimentos para equipar as escolas especiais com aparelhos de amplificação sonora para treino dos restos auditivos que possibilitassem aos surdos viver na oralidade.” (XAVIER, 2012, p. 20) grifos nossos.

Voltando-se mais para o desenvolvimento da comunicação oralizada do que para a transmissão de conhecimento, a educação de surdos, no início de sua história, mostra-se excludente, sendo eles obrigados a “falar”, negando suas especificidades. Um atraso no processo de comunicação e de aprendizagem do indivíduo surdo no período escolar. Uma prática que “[...]impede seu desenvolvimento intelectual e faz com que eles estejam sempre em atraso em relação ao ouvinte, pois não conseguem falar bem e nem fazer uma plena leitura labial.” (ALVES *et al*, 2015, p. 31)

Alves *et al* (2015) ao abordar sobre o posicionamento de Soares (1999, p.115) traz a questão da “normalização” da Educação Especial para os surdos da seguinte maneira:

[...] a educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí, todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou da fala, preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples. (ALVES *et al*, 2015, p. 30/31)

Apenas nos anos 80 (século XX) movimentos em prol de mudanças na educação de surdos se estabelecem. Com a comunidade acadêmica apresentando novos estudos linguísticos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), impulsionando a implementação de propostas bilíngues para as escolas de surdos brasileiras e com a articulação da comunidade surda na luta por reconhecimento, por seus direitos e pelo fim da prática oralista, inicia-se um novo cenário nacional da educação de surdos.

Um marco histórico, na década de 80 do século passado foi a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS)¹⁰ em 1987, uma instituição de significativa importância para articulação e unidade entre as pessoas surdas do país.

Os surdos encontravam nas instituições organizadas um espaço de resistência, um espaço para romperem com a imposição da prática oralista que se arrastava por

¹⁰ FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos de apoio à Comunidade Surda, que mantém um relacionamento muito próximo com a Comunidade Surda, com o intuito de saber direto da fonte quais as necessidades dessa população. Dessa forma é possível lutar por objetivos específicos e de extrema importância para as pessoas surdas do país e procurar atender a todas as suas necessidades específicas. Surgiu da necessidade de uma organização nacional que representasse os interesses de todas as pessoas surdas do país e tem como objetivo a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda, assim como seus direitos, garantindo assim maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade. Fonte: <https://www.libras.com.br/feneis>.

um longo tempo, para tirar a língua de sinais da opressão, para resgatar a cultura surda e sair do atraso social perpetuado com o “[...] estereótipo de deficiência e incapacidade dos cidadãos surdos, cuja diferença, até o século XIX, se manifestava prioritariamente em termos linguísticos.” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.54)

Se a lei maior assegura a educação para todos com garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a educação de qualidade para o surdo deveria estar atendida com a oferta do ensino da Libras e atendimento por um intérprete desde a época de sua promulgação. Entretanto, essa garantia de direitos ainda requereu muitas discussões e lutas pela comunidade acadêmica e comunidade surda.

Em 1996 a Política Nacional de Educação promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 – na qual os direitos garantidos com relação à educação, aos indivíduos com deficiência, na Constituição de Federal de 1988 são solidificados e reafirmados ao se estabelecer que a educação escolar dos indivíduos público alvo da Educação Especial deveria se dar preferencialmente na rede regular de ensino com a responsabilidade das escolas para se prepararem e darem condições, não só de acesso, mas também de permanência aos “[...] educandos portadores de necessidades especiais, terminologia alterada pela lei 12.796/2013 para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Artº. 58)

Em 1999, o NUPPES/UFRGS¹¹, organizou e realizou o V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, reunindo pesquisadores, profissionais, familiares e lideranças da comunidade surda mundial dando visibilidade a força da mobilização política da comunidade surda. Das discussões de temáticas acerca da identidade, cultura e educação de surdos resultou um documento intitulado “A Educação que Nós Surdos Queremos”.

Neste documento, tratou-se de questões sobre Políticas e Práticas Educacionais para Surdos, Comunidade, Cultura e Identidade e Formação Profissional do Surdo que serviriam de referência para a elaboração da Lei de Libras, posteriormente. Alguns pontos propostos que envolvem questões para além da educação de surdos e merecem destaques neste trabalho são:

¹¹ Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos, Universidade Federal do Rio Grande de Sul.

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também o português e outras línguas.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática.
19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos.
25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
53. Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva.
57. Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal.
58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.
59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da/s cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas.
66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.
71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.
111. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas.
121. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação.
125. Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio. (FENEIS, 1999)

As reivindicações da comunidade surda por seus direitos e por questões solicitadas nos âmbitos educacionais, culturais e de identidade, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da língua de sinais e ao fim das práticas oralistas começam a dar frutos com a Lei 10.098/2000 – Lei da Acessibilidade¹², que

¹² Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015). Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm; Acesso em 19/06/2020

“estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Nesta referida Lei, cita-se o Tradutor e Intérprete de Libras/Português e que segundo Xavier (2012, p.29) foi a primeira lei em que os surdos se apegaram para discutir a sua necessidade de utilizar o intérprete de Libras em situações cotidianas variadas. Também destaca-se a importância do acesso à comunicação.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000).

Silva e Oliveira (2016) abordam sobre a importância da Lei nº 10.098/2000 para profissionalização do intérprete de Libras, mediador da comunicação entre ouvintes e pessoas com deficiência auditiva.

Ao longo dos anos, uma sucessão de leis e documentos possibilitou a consolidação e especificação do trabalho desse profissional. Em primeiro lugar, destacamos a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000, p. 2), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Muito mais do que apenas indicar a importância do acesso à comunicação, essa lei aponta, pela primeira vez, a formação de intérpretes de Libras. Com isso, pessoas que, em sua maioria, até então atuavam no âmbito religioso e familiar de maneira informal, passaram a constituírem-se como profissionais, devido ao conhecimento específico que possuíam. (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 696)

Usando outra nomenclatura, as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001) também abordam a questão da educação para surdos com a presença do profissional intérprete de Libras, ao orientar no Art. 8º que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; (BRASIL, 2001) grifo nosso.

Ao traçar um caminho histórico da educação de surdos no Brasil vamos percebendo os avanços legais e os ganhos para a comunidade surda até chegar as conquistas dos tempos atuais. Neste contexto, o reconhecimento da Língua Brasileira

de Sinais como “[...]meio legal de comunicação e expressão [...]” da comunidade surda no ano de 2002, com a aprovação da Lei nº 10.436, conhecida como Lei de Libras, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/2005, torna-se um marco fundamental na história da Educação de Surdos no Brasil. Estes marcos legais influenciaram um maior reconhecimento do profissional intérprete de Libras.

Sobre os marcos legais que dão um novo norte à educação de surdos no Brasil, resultados de debates, pressões e reivindicações da comunidade surda e acadêmica, Xavier (2012) faz o seguinte apontamento:

Movimentos das comunidades surdas, aliados aos avanços nos Estudos Surdos e à busca pela implementação de uma escola inclusiva, contribuíram para o delineamento de uma política na inclusão de pessoas surdas. Sendo assim, a sanção da lei de Libras, lei 10.436/02, e do decreto 5.626/2005 constituem-se na atualidade como um marco de extrema relevância histórica. Mediante esses documentos, o Brasil inicia a implantação de políticas linguísticas no que concerne a Libras. O intérprete de Libras, nesse contexto, ganha um papel de destaque nessas políticas, principalmente no âmbito educacional. (XAVIER, 2012, p. 21)

Ao abordar sobre a legislação que emerge como diretrizes para o atendimento do aluno surdo em escolas regulares dando ênfase aos aspectos de abordagem bilíngue, Oliveira (2019) relembra a influência que as políticas nacionais sofreram dos documentos e publicações internacionais na defesa da “Educação para Todos”.

Com base nos documentos oficiais e publicações internacionais, o Brasil como país signatário das deliberações geradas por estes documentos, têm impulsionado o desenvolvimento e implementação de um sistema educacional inclusivo abrangendo a educação dos surdos e a Libras. As Leis e Decretos difundidos dentre as ações que promovem e estimulam o desenvolvimento da Libras no âmbito educacional, são capazes de direcionar e proporcionar uma expansão no cenário pedagógico, evidenciados na Lei nº 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. (OLIVEIRA, 2019, p. 26)

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação dos surdos no Brasil, pela Lei 10.436/2002, revela de acordo com Oliveira (2019) uma atuação política de extrema importância no meio social e na construção e fortalecimento da cultura surda no país, bem como a emancipação e progressão dos direitos linguísticos dos surdos. Este reconhecimento da Libras implicou diretamente no maior reconhecimento e valorização do Intérprete de Libras e Português que tem “suas possibilidades de atuação profissional ampliada” (XAVIER, 2012).

Diante desse quadro atual, o profissional que ganha visibilidade é o intérprete de Libras. Este é quem será responsável por versar, conduzir, transpor informações que serão dadas em Libras para o Português e do Português para Libras nos diversos contextos em que os surdos transitam no contato com ouvintes. O intérprete de Libras, para exercer sua função deve conhecer profundamente as línguas envolvidas no processo, fazendo com que as

informações dadas em uma determinada língua cheguem o mais apropriadamente possível à outra, e vice-versa, preservando as estruturas gramaticais destas. (XAVIER, 2012, p. 29)

O Decreto n.º 5.626/2005, regulamenta a Lei n.º 10.436/2002 no que diz respeito à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas. Nesse decreto é dedicado um capítulo inteiro ao profissional intérprete de Libras abordando sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e sobre o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Lacerda, Albres e Drago (2013) ao tratarem sobre o Decreto nº 5.626/2005 observam que:

[...] o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) trata, entre outras providências, sobre educação de surdos, modos de atendimento nos diferentes níveis de ensino e modos de prover acessibilidade linguística a eles, além da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas. Amplia-se, assim, a difusão da Libras e sinaliza-se o interesse pela formação de futuros profissionais cientes da condição linguística diferenciada dos alunos surdos. O mesmo decreto também dispõe sobre a formação do professor bilíngue e do instrutor surdo de Libras; a formação do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa; e o direito dos surdos de ter acesso às informações em Libras e à educação bilíngue. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 67)

Além de representar uma grande conquista para a comunidade surda o reconhecimento da Libras como língua oficial e meio legal de expressão e comunicação dessa comunidade, também há no segundo artigo do decreto o reconhecimento que a “[...] comunidade surda é um grupo que possui elementos culturais subjacentes” (XAVIER, 2012, p.28).

Art. 2º - Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005).

O Decreto em voga também marca a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, do nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia e como

disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (art. 3º) como preocupação de preparar os profissionais para lidar com a nova realidade da educação de surdos no Brasil.

Dos aspectos tratados no Decreto nº5.626/2005, o capítulo de grande relevância para o atendimento educacional especializado do indivíduo surdo nas escolas é o capítulo V, que trata da formação e avaliação dos profissionais que devem atuar diretamente na mediação da comunicação entre os indivíduos surdos e os ouvintes. Primeira vez que se trata da formação dos tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2005).

Atendendo aos pressupostos da política para formação de profissionais para atuar na escola, principalmente no atendimento educacional do aluno surdo, o Decreto ainda prevê a escola como o espaço novo de atuação para o intérprete de Libras em dois artigos, 14º e 21º.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- 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;

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:
I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. (BRASIL, 2005)

Apresentando as contribuições de Quadros (2004), vale ressaltar as informações a respeito dos profissionais específicos, envolvidos diretamente na educação de surdos, o tradutor e o intérprete. Quem são esses personagens?

Tradutor - Pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra. Tradutor-intérprete - Pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito. Tradutor-intérprete de língua de sinais - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). (QUADROS, 2004, p. 11)
Intérprete de língua de sinais - É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. (QUADROS, 2004, p. 27)
O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. É a área de interpretação mais requisitada atualmente. [...] (QUADROS, 2004, p. 59)

Quadros (2004) ainda faz um alerta sobre o papel do intérprete, no ato de realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, que deve observar alguns preceitos:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (QUADROS, 2004, p. 28)

Os profissionais, tradutor e interprete de Libras, a partir das legislações específicas, que oficializaram o ensino da língua de sinais, para atuarem nas escolas, deveriam passar por uma formação específica conforme tratada na Lei. E para atender às demandas decorrentes da inclusão dos surdos no ensino regular, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002, deu-se na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2008, a abertura do primeiro curso de graduação em Letras Libras¹³ (Língua Brasileira de Sinais),

¹³ **Histórico do Curso:** Como projeto especial com aporte financeiro da SEAD/MEC e da CAPES, o Curso de Graduação em Letras Libras, Licenciatura, teve seu início em 2006 e o Curso de

Bacharelado, com modalidade a distância oferecida em polos espalhados pelo Brasil, formação de profissionais em nível superior. Tornou-se um centro nacional de referência na área de Libras.

Sendo o indivíduo surdo integrante do público alvo da Educação Especial, para atender o objetivo de sua inclusão, passa a ser fundamental o intérprete de língua brasileira de sinais no atendimento educacional especializado, instituído pelo documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), em 2008 como o espaço de atendimento aos sujeitos com deficiência (deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Fazendo menção específica ao atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com deficiência auditiva, onde se inclui também o surdo, o documento afirma que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. 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)

Com estas propostas trazidas no documento da PNEEPI o espaço de atendimento especializado ao aluno com deficiência auditiva deve ofertar não somente o ensino em Libras a partir da tradução da Língua Portuguesa para Língua de Sinais e vice-versa, mas também o ensino de Libras fazendo com que se torne

Graduação em Letras Libras, Bacharelado, em 2008. No ano de 2010, 389 alunos, surdos e ouvintes, finalizaram a licenciatura. E em 2012, 690 alunos, surdos e ouvintes, concluíram a licenciatura (378 alunos) e o bacharelado (312 alunos). Portanto, o curso de Letras Libras EaD da UFSC, licenciatura e bacharelado, em parceria com diversas instituições de todo o Brasil, já formou mais de 1.000 profissionais em todo território nacional, tanto professores de Libras quanto tradutores e intérpretes de Libras-Português. **Pré-Requisito:** Fluência em Libras (o processo seletivo e o curso demandam domínio de Libras)

Fonte: <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>. Acesso em 19/06/2020.

necessário, além do intérprete de Libras, um Instrutor de Libras, pessoa com conhecimento e domínio da linguagem de sinais.

A Lei de Libras nº 10.346/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 trazem para o cenário da educação de surdos os profissionais Tradutor e Intérprete de Libras. Profissionais que a partir destes marcos legais são compreendidos como fundamentais no contexto da educação inclusiva dos indivíduos com limitações de acessibilidade linguística, sendo responsáveis em favorecer o acesso à comunicação, à informação e à educação destes indivíduos. Entretanto, é a Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010) que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, contendo nela as competências atribuídas a estes profissionais, e reafirma a necessidade destes, nas instituições educacionais atendendo a diretriz da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos [...] (BRASIL, 2010).

A Lei nº 12.319/2010 ainda trata da rigorosidade técnica e ética que o intérprete precisa dispor no momento da tradução, respeitando a pessoa e a cultura surda.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010b)

Os profissionais Tradutor, Interpretador e Instrutor de Libras ganharam visibilidade nos espaços escolares, e suas presenças tornaram-se mais frequentes na escola. A comunidade surda passou a ter lugar na política educacional brasileira.

Com os marcos normativos legais sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre os profissionais Tradutor e Interpretador de Libras fica definido a Educação Bilíngue com o ensino da Libras como primeira língua (L1) e o ensino da Língua Portuguesa como

segunda língua (L2) e “[...] a organização da educação bilíngue no ensino regular”. (Brasil, 2008, p.10)

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. 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. (BRASIL, 2008, p. 17)

No contexto das discussões acerca da educação inclusiva, tem-se a discussão da inclusão do aluno com deficiência auditiva respeitando os princípios da Educação Bilíngue. Discussões que segundo Silva e Oliveira (2016)

[...] ganha força, entre os movimentos sociais que lutam pelos direitos da pessoa surda, a reivindicação de que a escolarização de pessoas surdas seja pautada nos princípios da Educação Bilíngue, tal qual acontece com outras minorias linguísticas, como no caso da Educação Indígena. Ou seja, cresce a luta por escolas ou classes específicas onde as aulas sejam ministradas a partir da língua de sinais. (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 697)

Embora seja claro as definições para educação bilíngue, Cruz e Prado (2018) fazem um alerta sobre as políticas públicas atuais de educação na perspectiva inclusiva na qual os alunos surdos são matriculados em escolas regulares, em salas de aulas constituídas também com alunos ouvintes.

Atualmente, as políticas públicas orientam e investem na proposta inclusiva de educação para todos. Nessa perspectiva, alunos surdos e ouvintes estudam em uma mesma sala de aula, onde a língua utilizada pela maioria é a língua oral. Nessa proposta, dificilmente, os alunos surdos encontram acessibilidade linguística suficiente para um ensino bilíngue de qualidade. Embora se observem inúmeras discussões e investimentos em prol de uma educação inclusiva, percebe-se que o sistema e, conseqüentemente, as escolas não apresentam estrutura suficiente para atender a essa demanda. Como observado em estudos de Guarinello (2007) e Glat (2007), as escolas públicas regulares ainda não dispõem de profissionais, materiais, metodologias e estrutura pedagógica suficiente para atender às singularidades linguísticas e culturais dos indivíduos surdos. (CRUZ; PRADO; 2018, p. 806)

Neste percurso histórico, ainda temos a garantia de acesso à educação básica para surdos na Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação. O Plano traz como meta universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas

ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014 – Meta nº4); e na Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e trata especificamente da educação no capítulo IV.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

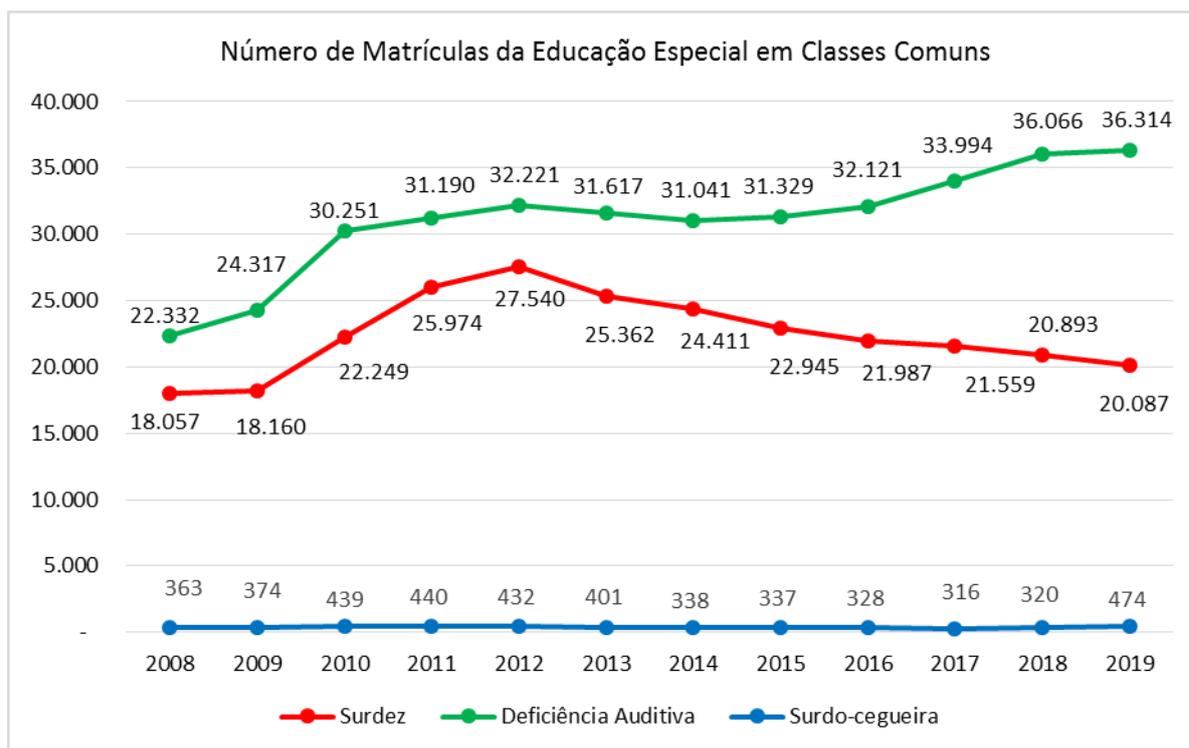
Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...] IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (BRASIL, 2015)

Ao final deste percurso histórico sobre a educação de surdos no Brasil podemos afirmar quão grande foi o avanço no que se refere aos dispositivos que determinam os direitos da comunidade surda a uma educação que respeite suas peculiaridades linguísticas e também culturais, embora também entendemos que a inclusão do aluno surdo na escolar regular deve considerar mais do que o direito ao acesso com criação de vagas. É necessário criar as condições de permanência e sucesso escolar, ofertando a eles um atendimento com profissionais capacitados e que assumam compromisso pela educação qualificada do surdo.

Com o número de matrículas de alunos surdos/com deficiência auditiva nas escolares regulares, ao contrário do que acontecia em décadas anteriores, novos desafios também chegam às escolas que precisam atender este público, respeitando suas diversidades e peculiaridades linguísticas e culturais que trazem em suas bagagens pessoais. Neste sentido as escolas regulares e os atendimentos

educacionais especializados nelas desenvolvidos vêm implantando propostas para a educação de alunos surdos contando com a colaboração dos profissionais Tradutores, Intérpretes e Instrutores de Libras no desenvolvimento da educação inclusiva.

Figura 04: Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns por Tipo de Deficiência.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2020) com base nos dados do Censo Educacional - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2008 a 2019.

A compreensão do processo histórico e legal da inclusão das pessoas com deficiência auditiva ou surdez nas escolas regulares nos ajuda a entender a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos deficientes auditivos nas aulas de Educação Física, objetivo deste trabalho.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Após apresentarmos os caminhos de lutas e normatizações internacionais e nacionais da Educação Especial e um histórico sobre o processo de inclusão do surdo na educação brasileira com discussão sobre dispositivos legais que garantem o direito à educação de surdos nos processos formais de ensino, apresentaremos o percurso metodológico adotado, apresentando a opção metodológica, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, os critérios para a seleção dos sujeitos e a proposta da análise dos dados.

O projeto que deu origem a esta pesquisa foi cadastrado no sistema Plataforma Brasil (Sistema CEP-CONEP) sob o número nº 30689620.7.0000.8207, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Vale do Cricaré, Parecer nº 3.976.005.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Tomando por referência os pressupostos de Gil (2002), a abordagem metodológica adotada para realização desta pesquisa é o estudo de campo apresentado como modelo clássico de investigação que perpassa diversas áreas de conhecimento.

O estudo de campo constitui o modelo clássico de investigação no campo da Antropologia, onde se originou. Nos dias atuais, no entanto, sua utilização se dá em muitos outros domínios, como no da Sociologia, da Educação, da Saúde Pública e da Administração.

[...] Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. (GIL, 2002, p. 53)

No estudo de campo visamos se aproximar e compreender a questão problema no espaço onde ela se realiza, considerando as relações que se estabelecem. Para

tanto usar-se-á de uma abordagem qualitativa apresentada por Silveira e Córdova (2009) como:

[...] a pesquisa que não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...], portanto preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31/32)

Embora o estudo de campo seja a abordagem metodológica central para o desenvolvimento da pesquisa, também será utilizado a pesquisa bibliográfica, da qual serão utilizadas produções que dialogam com a temática, envolvendo Educação Especial, surdez, deficiência auditiva, inclusão, intérprete de Libras, trabalho colaborativo e Educação Física. Dentre os teóricos destacam-se: Abreu (2009), Capellini (2004), Chicon (2008), Fonseca; Ramos (2017), Kassar (2011), Lacerda (2005 e 2008), Lisboa (2019), Santos (2014), Xavier (2012) e Silva (2020), e marcos legais que tratam da educação e Educação Especial.

Durante a pesquisa bibliográfica, seguindo algumas etapas sugeridas por Gil (2002, p.60) foi feito um levantamento bibliográfico preliminar; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto.

Quanto aos objetivos da pesquisa, baseando-se ainda em GIL (2002, p. 41), trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, pois visa “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses e a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Sendo comum o envolvimento de entrevistas, questionário e a observação sistemática.

3.2 UNIVERSO E SUJEITOS

O universo da pesquisa será composto 02 (duas) escolas públicas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo, sob jurisdição da Superintendência Regional de Cachoeiro de Itapemirim. As escolas foram identificadas considerando como critérios a matrícula regular de aluno com deficiência auditiva e a proximidade da escola com o município de Muqui-ES, cidade onde atuo. Este último critério foi determinado pela pesquisadora, pois não foram identificados alunos com deficiência auditiva matriculados nas escolas estaduais no município de

Muqui-ES. Definiu-se como *locus* da pesquisa uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, no município de Mimoso Sul, distante cerca de quinze quilômetros do município de Muqui e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no município de Cachoeiro de Itapemirim, distante cerca de trinta quilômetros.

A escola do município de Mimoso do Sul, funciona em dois turnos atendendo alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental 1 e alunos do sétimo ano do ensino fundamental 2. A escola no município de Cachoeiro de Itapemirim funciona em três turnos, atendendo alunos do ensino médio no turno matutino, alunos do ensino fundamental 2 no turno vespertino e alunos da educação de jovens e adultos no turno noturno.

Para realizar a pesquisa nas duas escolas, foi necessário solicitar autorização junto à Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim em atendimento à Circular nº 30, de 05 de junho de 2019-SEDU/ES, que define que toda pessoa de fora da comunidade escolar necessita de autorização prévia para adentrar nos espaços das escolas estaduais. A mesma autorização serviu como Termo de Autorização da Instituição Coparticipante.

Os sujeitos do estudo foram dois professores de Educação Física que atendiam alunos com deficiência auditiva ou surdez, um de cada escola, um aluno com deficiência auditiva e uma aluna com surdez, matriculados regularmente, um de cada escola escolhida. Para participar da pesquisa, os alunos foram assessorados, cada um, por uma intérprete de Libras, durante a entrevista.

Os professores e os alunos, assessorados pelas intérpretes, participaram de conversas por chamadas de vídeo do aplicativo *whatsapp* e foram esclarecidos sobre a proposta de pesquisa. Após as conversas foi encaminhado por *e-mail*, para cada um deles, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE para ser assinado e devolvido impresso ou por *e-mail*. O responsável do aluno menor de idade também participou da conversa e recebeu o termo para assinar. Ressaltamos a importante colaboração das intérpretes em todo esse processo, fazendo a mediação com as famílias dos alunos.

3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

O surgimento de uma nova doença, COVID-19, com crescente número de casos de registro de pessoas contaminadas pelo coronavírus e uma escala de disseminação pelo mundo levou a Organização Mundial de Saúde, anunciar em março de 2020 que se tratava de uma Pandemia.¹⁴

Num efeito cascata, as ações de enfrentamento à propagação do vírus, de nível global, passaram a ser adotada em nível nacional, estadual e municipal ao longo dos meses que se seguiram. Dentre as principais ações, a adoção de medidas de isolamento social afetou todos os setores da sociedade, inclusive a educação com o fechamento das unidades escolares. Novas estratégias de ensino tiveram que ser planejadas de modo a garantir a continuidade do processo ensino e aprendizagem no ano letivo de 2020 de forma não presencial.

Dentro deste contexto de pandemia, o Governo do estado do Espírito Santo, por meio do Decreto nº 4593 - R, de 13 de março de 2020 decretou o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo e estabelece medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus (COVID-19) e por meio do Decreto nº 4597-R, de 16 de março de 2020 dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação.

Para garantia da continuidade do processo de ensino aprendizagem, Secretaria do Estado de Educação do Estado do Espírito Santo institui o Programa EscolAR no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo através da Portaria nº 048–R, de 01 de abril de 2020.

§1º O Programa EscolAR contempla um conjunto de recursos capaz de apoiar as escolas e os professores a dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem por meio da complementação das aprendizagens já adquiridas e do desenvolvimento de novas aprendizagens pelos estudantes favorecendo, também, o reforço escolar.

§2º O principal recurso utilizado no Programa EscolAR consiste na transmissão de videoaulas por meio de canais de televisão e/ou por meio de redes sociais como o Facebook, o Youtube, o WhatsApp, e outros, no formato ao vivo ou gravado, em dia e horário específicos, para turmas específicas.

§3º Incentiva-se o uso do Google Sala de Aula como forma de sistematizar as atividades, seus formatos de entrega, e a mediação da aprendizagem em

¹⁴ Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Fonte: <https://www.bio.fiocruz.br/>

uma única plataforma, com destaque às salas de aulas virtuais desenvolvidas para esse fim a partir do aplicativo EscoLAR.

§4º Poderão também ser utilizados outros recursos disponíveis para estabelecer a mediação da aprendizagem com os estudantes, inclusive com momentos online, em tempo real, para esclarecimento de dúvidas e/ou apoio na resolução das atividades:

I – grupos no WhatsApp, Telegram ou similar;

II – grupos no Facebook;

III – fóruns no Google Sala de Aula;

IV – e-mails;

V – outros. (ESPÍRITO SANTO, 2020)

A partir da implementação do Programa EscoLAR, no mês de abril de 2020, os alunos passaram a estudar em casa, recebendo de seus professores, por diferentes meios tecnológicos, os materiais para estudo. Estes materiais, na rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo foram denominadas Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs).

Para dar continuidade ao processo de pesquisa estabelecido e programar as entrevistas com alunos e professores foi necessário um replanejamento com estabelecimento de metodologias alternativas que se enquadrasse no contexto de isolamento social com suspensão de aulas presenciais.

A realização das entrevistas, através de chamadas de vídeos, foi organizada em quatro momentos distintos, previamente agendados. Um momento para cada sujeito da pesquisa. Os professores de Educação Física e alunos com deficiência auditiva e surdez, responderam às questões para pesquisadora, em suas residências, através de aplicativos de chamadas de vídeo, com data e horário agendados. A entrevista com o professor P1 aconteceu através do aplicativo *Meet* e as entrevistas com os alunos aconteceram por chamada de vídeo do aplicativo *whatsapp*, com trabalho colaborativo das intérpretes fazendo a mediação da comunicação. Cada entrevista durou cerca de uma hora. O professor P2 optou por responder às questões da entrevista de forma escrita. Para isso, foi elaborado um formulário *online*, através do Google Forms¹⁵ e disponibilizado o link, para ele por *e-mail* e conversa de texto pelo aplicativo *whatsapp*.

As questões a serem respondidas pelos alunos, foram encaminhadas com antecedência para as intérpretes, por *e-mail* e mensagem de texto do aplicativo *whatsapp*, em documento do *word*, para que elas pudessem se apropriar e prepararem-se para interpretar as perguntas para os alunos. Durante as entrevistas

¹⁵ Apêndice 01

as intérpretes traduziram as perguntas da pesquisadora da língua portuguesa para Libras para os alunos e, também, traduziram as respostas dos alunos para a pesquisadora.

Destaca-se, neste percurso metodológico, as valiosas contribuições das intérpretes de Libras no processo de produção de dados, ao mediar toda comunicação com os alunos e suas famílias, fazendo a articulação para que a entrevista acontecesse, além de traduzirem as questões de modo que os alunos pudessem compreendê-las.

As questões¹⁶ da entrevista foram organizadas em quatro categorias: identificação do sujeito, conhecimento sobre a profissão intérprete de Libras, trabalho colaborativo e educação inclusiva, com o objetivo de levantar informações acerca das contribuições do intérprete de Libras para a inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Após irmos a campo e coletar as informações através de entrevista com aplicação de questionário de forma *online*, passamos à análise de conteúdo dos dados produzidos, com a finalidade de compreendê-los, seguindo a proposta defendida por Bardin (2016, p.37), para a qual “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Um conjunto de técnicas que visam descrever o conteúdo que foi emitido nas comunicações escritas ou faladas no processo de coleta dos dados.

A análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016) traz um caminho detalhado, em três fases, a ser percorrido pelo pesquisador para realizar uma análise científica a partir dos dados coletados, neste caso, na pesquisa de campo, por isso escolhido como referência para a análise desta pesquisa.

A primeira fase é a pré-análise, momento da organização, preparação do material a ser analisado que segundo a autora é necessário: leitura flutuante do material; escolha dos documentos (a priori ou a posteriori), constituição de *corpus*, formulação de hipóteses e objetivos e preparação do material. A segunda fase

¹⁶ Apêndice 02 e 03.

exploração do material, momento da codificação (recorte, agregação e enumeração) e categorização (critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo) do material coletado e a terceira fase corresponde ao tratamento dos dados obtidos - inferência e interpretação, momento em que “[...] os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”.

Para Bardin (2016, p. 167), a inferência poderá “[...] apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto polos de inferência propriamente ditos”. Deve-se atentar para o emissor ou produtor da mensagem; receptor da mensagem; a mensagem propriamente dita; e o médium, o canal por onde a mensagem foi enviada.

Finalizando o percurso metodológico, abrimos caminho para apresentar os dados obtidos na pesquisa de campo e discutir os resultados.

4 NO CAMINHO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES.

Serão apresentadas neste capítulo as análises e as discussões estabelecidas, a partir dos dados produzidos com as entrevistas realizadas com professores de Educação Física e alunos com deficiência auditiva e surdez (assessorados por intérpretes de Libras), das instituições de ensino lócus da pesquisa, entre os meses de setembro e outubro de 2020.

As falas¹⁷ dos participantes das entrevistas foram organizadas de acordo com as categorias do roteiro da entrevista: na primeira, buscamos caracterizar os participantes da pesquisa. Na segunda, abordamos sobre a percepção discente e docente no que diz respeito ao trabalho do intérprete de Libras no contexto educacional. Na terceira, buscamos entender como tem se dado o trabalho colaborativo no contexto da Educação Física escolar e na quarta, abordamos sobre o entendimento dos professores e dos alunos sobre a educação inclusiva na Educação Física escolar vivenciada na escola.

Com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa adotaremos codinomes P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), A1 (Aluno 1) e A2 (Aluno 2). No decurso do tratamento dos dados produzidos, buscou-se transcrever, de forma fidedigna, as respostas obtidas nas entrevistas.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

Os dados obtidos, que caracterizam os sujeitos, partiram das questões: idade, sexo, tempo de estudo na rede regular de ensino para os alunos com deficiência auditiva e surdez; e idade, sexo, formação acadêmica, tempo de regência na rede regular de ensino para professores. Os dados produzidos foram os seguintes: um aluno com deficiência auditiva (A1), com 11 anos, matriculado e frequente no 6º ano

¹⁷ As falas dos alunos com deficiência auditiva e surdez, no contexto desta pesquisa, foram feitas com as mãos, uma vez que se utilizam da linguagem de sinais, ou através da escrita.

do ensino fundamental e uma aluna surda ¹⁸ (A2), com 43 anos, matriculada e frequente na 2ª etapa, do primeiro seguimento, da educação de jovens e adultos (EJA); dois professores (P1) e (P2) com faixa etária entre 30 e 39 anos, ambos com formação acadêmica de licenciatura plena em Educação Física e especialização lato sensu, atuantes na rede regular de ensino a menos de 10 anos.

Quadro 2: Identificação dos sujeitos – Professores de Educação Física

Participantes	Idade	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de regência na rede regular de ensino
P1	entre 30 e 39	Masculino	Licenciatura Plena em Educação Física e Especialização Lato Senso.	06 anos (sendo 02 na rede municipal de ensino e 04 na rede estadual de ensino.)
P2	entre 30 e 39	Masculino	Licenciatura Plena em Educação Física e Especialização Lato Senso.	06 anos

Quadro 3: Identificação dos sujeitos – Alunos com Deficiência Auditiva e Surdez.

Participantes	Idade	Sexo	Tempo de estudo na rede regular de ensino
A1	11	Masculino	6 anos
A2	43	Feminino	1 ano

4.2 CONHECIMENTO SOBRE A PROFISSÃO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Nesta categoria, para abordarmos sobre a percepção discente e docente no que diz respeito ao trabalho do intérprete de Libras no contexto educacional, as questões propostas foram as mesmas para alunos e professores: qual a função do Intérprete de Libras no processo de escolarização do aluno com deficiência auditiva e a opinião sobre favorecimento ou não, da atuação do Intérprete de Libras, no processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência auditiva.

Tendo como norte a transcrição das respostas obtidas, tem-se o entendimento sobre a função do intérprete de Libras relacionado, em sua maioria, à questão da mediação da comunicação, embora haja entendimentos mais restritos e

¹⁸ Art. 2º [...], considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

entendimentos mais amplos. Sobre a função do intérprete de Libras no contexto educacional obtivemos as seguintes pontuações:

Fazer o elo de ligação entre o aluno e o professor. É aproximação e entendimento de ambas as partes, professor e aluno. (P1, 2020)

Intermediar uma melhor interação entre o educador e o educando (P2, 2020)

Interpretar as minhas atividades de aula prática. (A1, 2020)

O interprete de Libras tem como função fazer a comunicação entre o surdo e o ouvinte. É o canal de comunicação. (A2, 2020)

Percebemos nas falas de P1 e P2 que eles se referem à função do intérprete de Libras como responsável por fazer a “ligação”, “interação” entre aluno e professor. P1 ainda amplia, responsabilizando o intérprete em levar o aluno entender o professor e ser entendido pelo professor. Ambos professores minimizam a atuação do intérprete de Libras na comunicação entre aluno e professor, deixando os demais ouvintes da comunidade escolar fora dessa relação. Fica subentendido que eles são dependentes do profissional intérprete de Libras em sua prática pedagógica para atender e entender o aluno com deficiência auditiva e aluna com surdez.

Considerando apenas a mediação da comunicação, o entendimento de P1 e P2 sobre a função do intérprete de Libras se aproxima das considerações de Quadros (2004) que apresenta o intérprete de Libras como o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua.

O profissional intérprete é aquele que interpreta a mensagem de forma "precisa e apropriada" de uma língua para permitir que a comunicação aconteça entre pessoas que não usam a mesma língua, isto é, o profissional intérprete intermedia a interação comunicação. (QUADROS, 2004, p.79)

Entretanto, Quadros (2004, p.59) não restringe a mediação da comunicação do intérprete de Libras entre professor e aluno. Para a autora o “[...] intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes.”

Sobre a dependência do professor em relação ao intérprete de Libras para a mediação da comunicação, Lacerda (2008) ressalta que:

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. [...] (LACERDA, 2008, p.18)

Na fala de A1, a restrição da função do intérprete aumenta ao relacionar a interpretação apenas às aulas práticas de Educação Física. Fica claro um entendimento limitado sobre a função que do intérprete de Libras para sua inclusão nas aulas de Educação Física de forma geral.

Na fala de A2, sobre a função do intérprete de Libras no processo de escolarização, encontramos um entendimento mais amplo que na fala de A1. Esse entendimento, talvez seja pela sua maturidade, uma vez que A2 tem pouco tempo de vivência escolar e apoio da intérprete de Libras.

Lacerda (2008), aborda sobre a relação entre o conhecimento da função do intérprete de Libras e a maturidade do indivíduo, da seguinte maneira:

Os surdos demonstram conhecer a função da intérprete e sua postura para com esse profissional parece variar de acordo com sua idade e maturidade para compreender esta atuação. Eles oscilam entre respeito pelo papel das ILS em sala de aula, relações de amizade e confiança até o desinteresse pela interpretação, desprezo por sua atividade e desatenção. (LACERDA, 2008, p. 34)

Percebemos com as falas de P1, P2, A1 e A2, que a função do intérprete de Libras é uma questão que ainda precisa ser melhor compreendida e refletida nos ambientes escolares nos quais a pesquisa se inseriu. A respeito do saber sobre a função no intérprete de Libras no contexto escolar, Lacerda (2008) observa que ele tem uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos.

É fundamental que o IE esteja inserido na equipe educacional, ficando claro qual é o papel de cada profissional frente à integração e aprendizagem da criança surda, e esses papéis precisam ser sempre discutidos porque a sala de aula é sempre dinâmica, envolve solicitações dos alunos e é importante que as responsabilidades de cada um estejam claras. [...] (LACERDA, 2008, p.18)

A falta de um entendimento mais amplo sobre a função do intérprete de Libras no contexto educacional pode estar relacionado ao pouco tempo de reconhecimento e regulamentação da profissão. Os marcos legais importantes que fazem referência ao profissional intérprete de Libras são historicamente recentes: Decreto nº 5.626/05, que determina que para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto para alunos com deficiência auditiva a escola deve prover tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e a Lei nº 12.319/10, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais Libras e define as atribuições desses profissionais no exercício de suas competências.

Segundo Lacerda (2005), uma melhor definição do papel do intérprete no contexto escolar poderia favorecer o aproveitamento deste profissional em sua atuação na escola.

A questão central é definir melhor o papel do intérprete educacional, figura desconhecida, nova, que com um melhor delineamento (direitos e deveres do intérprete, limites da interpretação, divisão do papel de intérprete e de professor, relação do intérprete com alunos surdos e ouvintes em sala de aula entre outros) poderia favorecer um melhor aproveitamento deste profissional no espaço escolar. (LACERDA, 2005, p.365/366)

Xavier (2012) em estudo sobre “O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo”, também aborda sobre a profissão intérprete. Um apoio fundamental para inclusão de aluno surdo e que precisa ser melhor reconhecido.

[...] o intérprete educacional tem se consolidado como um elemento fundamental para a inclusão do aluno surdo, entretanto a inserção do intérprete no espaço escolar é algo ainda muito recente, necessitando assim de reflexões e ajustes a respeito do lugar e da prática desse profissional no contexto da escola. (XAVIER, 2012, p.36)

Em estudo cujo objeto foi o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português no contexto escolar, Silva (2020, p.27) traz como apontamento a questão não resolvida sobre “[...] a neonata profissão de tradutor e intérprete de Libras. Na maioria das vezes em que a função de tradutor e intérprete de Libras torna-se foco de alguma discussão, argumenta-se que esta é uma profissão recente[...]”.

Diante das exposições acima, percebe-se a necessidade urgente de estudos específicos sobre o papel que o intérprete de Libras tem assumido no contexto da escola e como o trabalho, que tem sido desenvolvido pelo profissional, está sendo compreendido nas comunidades escolares. Uma forma para minimizar o entendimento restrito que observamos com os relatos obtidos.

Ainda sobre o conhecimento acerca da profissão intérprete de Libras, alunos e professores foram solicitados a opinarem se a atuação do intérprete de Libras favorece ou atrapalha o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência auditiva e por quê.

De modo geral, mesmo havendo um entendimento limitado com relação à função do intérprete de Libras no contexto educacional, os sujeitos da pesquisa deram a opinião de que a atuação do intérprete de Libras favorece o processo ensino-

aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, embora as colocações variem na forma como foram colocadas. Os respondentes apontaram que:

No meu caso em si, com a intérprete Rosa¹⁹, me ajuda. Porque ela sabe o espaço dela, onde ela deve intervir ou não. Mas acho que isso pode gerar duplicidade, porque se o interprete intervir muito na aula, fazendo um papel de cuidador ele acaba atrapalhando. (P1, 2020)

Favorece. Em ocasiões onde o professor não consegue demonstrar um exercício ou alguma regra mais complexa é fundamental a presença deste profissional especializado para um entendimento completo do aluno. (P2, 2020)

Favorece muito. Pois ela é meu apoio para melhor compreensão de todas as disciplinas. (A1, 2020)

O intérprete de Libras é muito importante para a aprendizagem do surdo. (A2, 2020)

As respostas de P1 e P2 mostram que suas opiniões são convergentes ao considerarem que o trabalho do intérprete de Libras favorece o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência auditiva e da aluna com surdez. Entretanto, apresenta-se nas falas dos professores uma forma de trabalho na qual a prática docente e o trabalho da intérprete são independentes. Os professores recorrem ao auxílio das intérpretes quando acham necessário. Demonstra-se também que as mesmas não fazem parte da construção da aula, mesmo considerando “fundamental” a presença da Intérprete no contexto da aula de Educação Física, como disse P2.

Essas posições de P1 e P2, em trabalho isolado, no atendimento a aluno com deficiência auditiva e surdez, só recorrendo à intérprete quando necessário, contrapõe-se às considerações de estudos sobre trabalho colaborativo, como o de Lisboa (2019) onde a autora defende que:

O intérprete é um sujeito diretamente envolvido na causa surda, parceiro importante na sala de aula. A ligação entre o professor [...], intérprete, deve ser estabelecida como um trabalho de muita participação. Ambos devem planejar, dinamizar e trocar ideias para que os objetivos sejam voltados para o crescimento do conhecimento do sujeito surdo. [...] (LISBOA, 2019, p. 62)

[...] Interagir e compartilhar sua aula com o intérprete é de uma grandiosidade que contribui de forma satisfatória a educação do aluno surdo. (LISBOA, 2019, p. 62)

Ajudar, cooperar, contribuir, facilitar, num trabalho escolar não é o mesmo que

¹⁹ Nome fictício.

colaborar. A colaboração entre atores escolares envolve ações compartilhadas. A diferença entre cooperar e colaborar é apresentada por Damasceno (2016) assim:

[...] cooperação difere de colaboração, pois enquanto na primeira o grupo executa o trabalho de acordo com o sistema, não possuindo autonomia nem poder de decisão, na colaboração o trabalho é realizado visando objetivos comuns negociados por todos do grupo, que trabalham em conjunto e se apoiam mutuamente. Nessa perspectiva, a cooperação consiste em um trabalho coletivo que não chega a ser efetivamente colaborativo, mesmo apresentando ações que se desenvolvem em conjunto e de comum acordo, pois parte do grupo não possui autonomia e poder de decisão sobre elas. Enquanto na cooperação os sujeitos ajudam uns aos outros, executando tarefas cujas finalidades não resultam de negociação compartilhada, com a presença de relações desiguais e hierárquicas, a colaboração acontece destituída dessas relações hierárquicas, por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de significados de todos os sujeitos envolvidos, com a liderança compartilhada e a corresponsabilidade pela condução das ações. (DAMASCENO, 2016, p.97) Grifos nossos.

Na construção de um trabalho conjunto há a necessidade de horizontalização das relações, na prática docente. Ibiapina (2016) alerta que:

[...] o processo de colaboração é gerado por meio de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, de novas compreensões e também para a produção de motivos que criem as condições de transformação das práticas docentes, [...]. (IBIAPINA, 2016, p.50)

Santos (2020) em pesquisa sobre “A Perspectiva do Professor da Educação Especial no Contexto da Escola Comum” ratifica a consideração de Ibiapina (2016), apresentada sobre a relação que deve existir no trabalho colaborativo.

Quando falamos em ensino colaborativo, o diálogo entre o professor da sala comum e o professor especializado é imprescindível. É por meio desse diálogo igualitário, no qual não existem saberes melhores e sim diferentes, no qual a aprendizagem do aluno é o foco principal do trabalho, que haverá práticas exitosas de coensino, favorecendo a Inclusão Educacional. (SANTOS, 2020. p. 46)

Ao considerar que, na aula de Educação Física, a intérprete deve intervir pouco para não “atrapalhar”, P1 reforça o entendimento limitado que tem sobre a função do intérprete de Libras. Ao impor limites às intervenções do profissional intérprete, ele fecha a possibilidade de um trabalho conjunto, onde a responsabilidade pela condução do processo ensino-aprendizagem é compartilhada.

Estabelecendo uma hierarquia de ações em suas práticas pedagógicas, P1 e P2 divergem-se de estudos sobre a importância do trabalho colaborativo, no qual não há hierarquização de saberes e sim, como indica Capellini (2004, p.89), “[...]”

compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes [...]”, sendo que os profissionais envolvidos podem “[...] aprender e podem beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno”.

As práticas pedagógicas de P1 e P2 também divergem de estudos que abordam sobre as ações que os intérpretes têm assumidos nas escolas, que vão além do ato de interpretar somente.

[...] os estudos, de alguma forma, revelam que os tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam em escolas, ao desenvolverem seu trabalho, em algum momento, são evocados a realizar o trabalho educativo, ou seja, recai sobre eles a demanda de planejar, confeccionar e realizar atividades que possibilitem ao estudante surdo se apropriar de conhecimentos. (SILVA, 2020, p.55)

Seguindo a análise das respostas, notamos que tanto a fala de A1 quanto a fala de A2 acenam para o favorecimento da presença do intérprete de Libras no processo ensino-aprendizagem. Indicando uma ação mais complexa do intérprete de Libras, envolvendo interpretação e ensino. Uma aproximação, uma relação, entre os papéis do intérprete e do professor. Para eles, o ato de interpretar está relacionado a tornar os conteúdos compreensíveis e conseqüentemente propiciar a aprendizagem.

Sobre esta questão, Lacerda (2005), faz a seguinte ponderação:

[...] o interpretar e o aprender estão indissolúvelmente unidos, e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. Isso é premente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com uma série de conteúdos novos e, muitas vezes, com a língua de sinais. (LACERDA, 2005, p. 366)

Ao falar da aproximação do papel do intérprete de Libras com o trabalho do professor, quando atua em sala de aula no atendimento especializado, Lacerda (2005) menciona que:

[...] se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. (LACERDA 2005, p.355)

A respeito da inserção do intérprete de Libras na sala de aula comum, com o professor, para favorecer a aquisição de conhecimentos pelos alunos com deficiência, Lacerda (2005) expõe que esse favorecimento tem relação com o respeito à condição linguística do aluno.

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio. Na medida em que a condição lingüística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma 'inclusão escolar' sem qualquer cuidado especial (LACERDA, 2005, p. 354)

Fica evidente na colação de Lacerda (2005) que a língua de sinais é de suma importância para o ensino e a aprendizagem dos alunos que recebem apoio do intérprete de Libras. Entretanto, este não pode ser o único responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno com deficiência auditiva ou aluno com surdez no contexto escolar. Deve-se haver o entendimento que o aluno é da escola e que todos precisam atuar de forma a atendê-lo em suas especificidades.

Xavier (2012), amplia o entendimento das ações do intérprete de Libras nas escolas em atendimento ao aluno surdo, que ultrapassa os limites da mediação da comunicação, passando pela mediação social e ensino.

[...] diferentemente do que aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o intérprete educacional não atua somente como mediador da comunicação em sala de aula, antes de tudo, ele encontra-se extremamente imbricado no processo de mediação social e de pedagogia que perpassa o sujeito surdo no contexto da escola. (XAVIER, 2012, p.60)

Fazendo referência ao profissional intérprete de Libras no contexto escolar, Santos (2014, p.60) diz que sua presença é indispensável, pois é ele quem vai possibilitar o acesso às informações e conteúdos ministrados ao aluno surdo, é o elo de sedimentação na construção de sentidos e conhecimentos. Porém, a partir das considerações feitas até aqui, salientamos que somente a presença do intérprete de Libras na escola, para apoio ao estudante com deficiência auditiva ou aluno com surdez não garante a inclusão deste aluno. Há necessidade de “[...] uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros”. (LACERDA, 2014, p.56).

4.3 TRABALHO COLABORATIVO

Nesta categoria buscamos entender como tem se dado o trabalho colaborativo no contexto da Educação Física escolar das escolas onde realizamos a pesquisa. Para uma melhor condição de análise dos relatos dividimo-los em subcategorias: professor de Educação Física e aluno com deficiência auditiva e aluna com surdez.

4.3.1 Professor de Educação Física

Esta subcategoria traz a análise de relatos dos docentes referente às questões: 01- Há quanto tempo você trabalha de forma colaborativa com Intérprete de Libras em suas aulas? 02- Lhe é disponibilizado tempo específico em sua carga horária semanal para encontros de planejamento com o Interpretete de Libras? Se não, você acha necessário e/ou já solicitou? 03- Considera fácil ou difícil realizar um trabalho colaborativo com Intérprete de Libras? Poderia comentar sua opinião? e 04- caracterização dos fatores quanto a importância para a parceria colaborativa entre professor e Intérprete de Libras.

O relato de P1, com relação a primeira questão desta categoria, mostra que ele possui uma experiência significativa de trabalho no qual há a presença de uma intérprete de Libras. Segundo P1, ele e a intérprete atendem o aluno A1 faz 04 (quatro) anos sem haver substituição. Uma situação que julga importante, pois apesar de serem profissionais que atuam em contrato de designação temporária, os contratos foram renovados e conseguiu-se manter o vínculo profissional por mais tempo em atuação na mesma escola, com atendimento contínuo a A1. P2 foi objetivo em sua resposta dizendo que sua experiência em trabalho com intérprete de Libras tem 2 anos.

Já faz 04 (quatro) anos, com mesmo aluno e com a mesma intérprete. Foi renovado o contrato e conseguiu manter. Com a troca de profissionais o trabalho fica fragmentado, e o aluno demora ganhar confiança, e confiança algo extremamente benéfico nessa questão de aprendizagem. (P1, 2020)

02 anos. (P2, 2020)

A fala de P1, nos trouxe uma expectativa em relação ao trabalho realizado, uma vez que em 04 anos deve ter havido muitas oportunidades para realização de trabalhos expressivos para a inclusão de A1 nas aulas de Educação Física.

Em sua fala, P1 também menciona uma questão relevante quanto a uma realidade existente na rede estadual de ensino no estado do Espírito Santo: a rotatividade de profissionais da educação a partir da contratação em designação temporária, que neste caso não houve devido à prorrogação no contrato de trabalho ocorrido nos últimos anos.

Um terceiro, e também importante ponto, é a questão do benefício em desenvolver um trabalho a longo prazo com o aluno. A possibilidade de criar um vínculo de confiança favorecendo a aprendizagem.

Embora o relato de P1 mencionar assuntos importantes para o contexto educacional, a expectativa inicial se desfaz com os relatos das questões seguintes, que reforçam a individualidade no trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física, na escola onde atua. Demonstra não ter entendimento sobre trabalho colaborativo para inclusão do aluno com deficiência auditiva.

De acordo com Capellini; Zanata e Pereira (2008) existem condições para que a colaboração ocorra: “a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre os participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidade; e) compartilhamento de recursos; f) voluntarismo.” (p.09) Os autores ainda pontuam que para a colaboração se efetivar é necessário: “ser tolerante, reflexivo e flexível; aceitar a responsabilidade pelo sucesso de todos os alunos; manter relações positivas um com o outro; ajustar expectativas para os estudantes com deficiência na classe comum”. (p.13)

Com relação a tempo de planejamento conjunto com intérprete de Libras (questão 2), as respostas de P1 e P2 se divergem. Enquanto P2 diz ter tempo reservado para planejamento com a intérprete de Libras, P1 relata que não há um tempo destinado ao planejamento com a intérprete de Libras. P1 apresenta uma das fraquezas da educação em relação à efetividade da inclusão na escola: a falta de planejamento colaborativo, momento em que haveria de ser construído, de forma compartilhada, os planejamentos das aulas com vistas à inclusão de A1. Mais uma vez, relata que procura a intérprete quando acha necessário, excluindo-a do processo de construção das aulas para atendimento a A1.

Na escola não há um horário separado de planejamento com a intérprete, mas o setor pedagógico deixa à disposição eu entrar em contato com ela, caso seja necessário. (P1, 2020)

Sim. (P2, 2020)

A importância do planejamento, para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e para um ensino colaborativo, é apontada por diversos autores que abordam essa temática. Dentre eles: Lisboa (2019), Capellini (2004), Capellini; Zanata e Pereira (2008); Lacerda (2005 e 2008), Santos (2020) e Zerbato (2020).

Antes de demonstrar como os diferentes autores abordam sobre o planejamento escolar no contexto do trabalho colaborativo com objetivo de incluir os alunos com ou sem deficiência, apresentamos o conceito de ensino colaborativo apresentado por Capellini; Zanata e Pereira (2008).

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p. 08)

Voltando à questão da importância do planejamento, tomaremos algumas considerações de autores que abordaram este assunto em seus estudos com a temática do trabalho colaborativo.

Buscando verificar as implicações do ensino colaborativo, na escola, com estabelecimento de parceria entre professores de ensino comum e especial, Capellini (2004), aponta que a colaboração envolve interação entre os atores “existindo ajuda, mútua ou unilateral”.

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. (CAPELLINI, 2004, p.89)

As considerações de Capellini (2004) acima direcionam às questões que devem ser consideradas para que os professores de classe comum e professores de educação especial se juntem para planejar um objetivo único em prol da inclusão do aluno com deficiência. Mesmo ainda sendo considerado um desafio, ambos devem

“abrir as portas das salas de aulas”, colocar-se a disposição, querer compartilhar as responsabilidades, trocar experiências e saberes, trabalhar em equipe, numa relação saudável de respeito aos saberes individuais.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais. (CAPELLINI, 2004, p. 215)

Tratando especificamente sobre o planejamento de trabalho colaborativo entre professores de classe comum e intérprete de Libras, Lacerda (2008, p. 33) destaca que no planejamento conjunto das atividades “[...] o trabalho da intérprete fica facilitado, todavia é frequente estar diante de atividades decididas de última hora, para as quais as intérpretes não foram preparadas e não conseguem atuar adequadamente diante da tarefa de interpretação.”

Lacerda (2008) também indica que as reuniões de planejamento são necessárias e importantes para o desempenho dos intérpretes no atendimento ao aluno com deficiência auditiva ou com surdez, pois,

[...] nelas são discutidos não apenas os conteúdos que serão ministrados, mas também as estratégias que serão utilizadas pelo professor para alcançar os conteúdos pretendidos. Esse planejamento, então, permite às intérpretes que se organizem, pesquisem sobre conhecimentos que julguem necessários e encontrem modos mais adequados de expressar certas questões em Libras. (LACERDA, 2008, p.39)

Lacerda (2005, p.355) em trabalho sobre a experiência da atuação do intérprete de Libras em sala de aula no ensino fundamental enfatiza que “[...] É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda”.

Todo processo de planejamento conjunto é importante para a efetividade do trabalho colaborativo, onde as responsabilidades são compartilhadas. Este modelo de planejamento abre possibilidade para que se entenda que o aluno com deficiência auditiva ou surdez pertence à escola e cabe a todos a responsabilidade pela sua inclusão e aprendizagem.

A questão da falta de planejamento coletivo para o desenvolvimento de ensino colaborativo parece ser um problema comum nas escolas regulares. Santos (2020), em trabalho que buscou analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado

da Educação Especial em modelo substitutivo, a partir de um grupo focal com seis professoras especializadas de um município do Estado de São Paulo, pôde identificar a falta de planejamento no trabalho das participantes.

Das quatro participantes que trabalham com ensino colaborativo, apenas uma disse que consegue realizar o planejamento com o professor da sala comum, mesmo assim, com muita dificuldade, nos horários de HTPC quando se encontram, e até nos corredores da escola quando se cruzam. As outras três disseram que é inviável se fazer o planejamento e tentam improvisar quando entram na sala e veem o conteúdo que a professora está lecionando, tentam fazer as adaptações necessárias. (SANTOS, 2020, p. 107)

Percebemos dessa forma que um tempo para planejamento coletivo é necessário, é essencial e precisa ser previsto nas escolas como momentos de partilha entre os professores da sala comum e os especializados. Momentos para trocar experiências com seus pares, juntar habilidades e conhecimentos, fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, trabalhar em equipe, construir relações mais dinâmicas. Estes momentos de planejamento conjunto também são propícios para as definições de papéis e responsabilidades, para preparar os professores para atuarem na educação especial e fortalecê-los para resolução de problemas, apoiando-se uns aos outros na transformação de suas práticas pedagógicas.

O planejamento coletivo, ao favorecer o fortalecimento no trabalho com alunos público alvo da educação especial, por meio do compartilhamento de ideias, experiências e saberes, abre espaço para entender que aluno da educação especial é responsabilidade de todos. Além disso, também pode favorecer a superação do discurso, comum entre os professores, que não são preparados para trabalhar com alunos com alguma deficiência, não estando dessa forma, aptos a lidar com as diferenças na escola.

Capellini; Zanata e Pereira (2008, p.10) observam que o planejamento, além de garantir apoio mútuo aos envolvidos na construção de novas iniciativas deve “[...] ser contínuo, para permitir que sejam revisados os progressos dos alunos, que se viabilizem ajustes, desenvolvam estratégias e se (re)avaliem os estudantes. [...]”

A questão do planejamento em trabalho colaborativo para ensino colaborativo também foi abordada na *live* “Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia”. Transmitida ao vivo, em 9 de julho de 2020, no canal do *youtube* do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial, da Universidade Federal do Espírito Santo (GRUFOPEES CNPq – UFES).

Entre os minutos 16':42" a 17':00", a palestrante Prof.^a Dr.^a Ana Paula Zerbato (USP) explanou dizendo que a "[...] perspectiva da colaboração implica um trabalho já realizado visando objetivos comuns que são negociados por todos, ou por uma dupla, professor de educação especial e professor de ensino comum. Há objetivos, concepções, diretrizes, que são compartilhadas, que são negociadas."

Dentre os elementos para organização do trabalho colaborativo, a Prof.^a Dr.^a Ana Paula Zerbato (USP) apontou que a gestão escolar deve prover uma "[...] organização da escola para que se tenha condições para que aconteça tempo de planejamento em comum entre os profissionais. Que possibilite o diálogo e uma flexibilidade no sentido de pensar essas práticas em conjunto e negociar essas práticas em conjunto." (ZERBATO, 2020, tempo 20':19")

Ainda sobre a questão do planejamento a palestrante Prof.^a Dr.^a Ana Paula Zerbato (USP), já no momento de interação com os participantes, ao responder aos questionamentos, apontou que:

Na área de Educação Física pode se pensar em ensino colaborativo, pensar na articulação entre o professor de educação especial e o professor de educação física para pensar estratégias dentro do currículo da educação física para se possibilitar a participação de todos. É um caminho possível. (ZERBATO, 2020, tempo. 1:25:52)

O intérprete de Libras também faz um trabalho colaborativo, uma atuação colaborativa, muito importante (muitas vezes confunde o trabalho do intérprete com o do professor). Essa parceria de pensar um planejamento anterior, do que vai ser pensado para aquela turma, que os dois profissionais discutam antes, para que o intérprete vá preparado para as salas de aulas para possibilitar esse apoio é importantíssimo. (ZERBATO, 2020, tempo 1:26:21)

No contexto específico da Educação Física Escolar, Abreu (2009), na pesquisa "Inclusão na Educação Física Escolar: abrindo novas trilhas", também aponta para a questão do planejamento docente alegando que [...] Tem que haver compromisso, disciplina e formação de hábito por parte do professor para que esse momento seja usado de forma plena no interior da escola, e isso só se adquire fazendo, em um exercício constante. [...]" (ABREU, 2009, p. 78)

Ao finalizar a pesquisa, o autor compreende "[...] a importância do planejamento e sistematização das aulas para o desenvolvimento qualitativo das aulas de Educação Física e para fazer frente ao processo de inclusão; [...]" (ABREU, 2009, p.119)

Após todas as considerações trazidas sobre a importância do planejamento, entre o professor de ensino comum e o professor de educação especial entendemos

que, para a construção de um ensino colaborativo, P1 necessita repensar sua prática pedagógica no trabalho com a intérprete de Libras, buscando uma transformação, uma modificação e uma sistematização do trabalho a partir do diálogo e construção conjunta de uma nova prática, na qual tenha o entendimento que ambos são responsáveis pela inclusão, aprendizagem e sucesso do aluno que atendem, no caso A1.

O planejamento colaborativo é uma ação necessária quando se prima pela qualidade do ensino numa escola que queira ser inclusiva. É momento de reflexão sobre a prática, antes, durante e depois da ação, de identificar erros e acertos, de compartilhar saberes, de assumir responsabilidades. Num planejamento colaborativo, abre-se a possibilidade para que os envolvidos sintam-se participantes das fases do processo educativo: planejamento, execução e avaliação.

O terceiro questionamento feito aos professores dentro dessa subcategoria fazia referência à facilidade ou não de realizar um trabalho colaborativo com Intérprete de Libras.

Não há dificuldade em realizar trabalho com intérprete, nenhum ponto negativo de ter uma pessoa ali para poder suprir essa deficiência. Porque eu não entendo a linguagem de Libras. Tem aulas que não é necessário. Mas tem aulas que eu preciso do apoio dela. Então ela estando ali do meu lado já me passa segurança. Naquele momento que preciso tem alguém para me auxiliar. Principalmente quando o aluno quer expressar alguma coisa pra gente, então ele quer um retorno. Aí a intérprete faz essa ponte pra sanar a dificuldade. (P1, 2020) Grifo nosso.

Pela experiência dos profissionais que trabalhei me tornou fácil esse trabalho. (P2, 2020)

Verifica-se novamente, na fala de P1, que ele desenvolve um trabalho independente do trabalho do intérprete de Libras e aciona o intérprete de Libras nos momentos de dificuldades em sua prática, devido não ter conhecimento de Libras. Neste contexto o intérprete tem apenas a função de apoiar o professor em momentos que não consegue se comunicar com o aluno. A presença do intérprete gera segurança para atuar com o aluno com deficiência.

A participação do intérprete no planejamento, em que se discute os conteúdos e estratégias de metodologias para alcançar objetivos traçados, é considerada, por Lacerda (2008), como necessária e importante, pois facilitam o trabalho de

interpretação e leva a um melhor atendimento educacional especializado ao aluno. “[...] Esse planejamento, então, permite às intérpretes que se organizem, pesquisem sobre conhecimentos que julguem necessários e encontrem modos mais adequados de expressar certas questões em Libras”. (LACERDA, 2008, p.39)

Apesar de inicialmente P2 demonstrar que também realiza trabalho independente do intérprete de Libras recorrendo-o apenas quando precisa, nesta questão ele diz que o trabalho com os profissionais intérpretes, com experiência, facilitaram sua prática. Percebe-se nessa fala que essa parceria foi bastante significativa e converge para o que autores como Lacerda (2005) e Capellini e David (2014) defendem: o trabalho colaborativo, a partir da parceria do intérprete com o professor de sala de aula comum como um recurso promissor nas práticas inclusivas com possível melhora na condição de aprendizagem e inclusão de todos os alunos.

A última questão desta subcategoria solicitava que os professores caracterizassem alguns fatores quanto a importância para a parceria colaborativa entre professor e Intérprete de Libras, conforme quadro abaixo.

Quadro 04: caracterização de fatores quanto a importância para a parceria colaborativa entre professor e Intérprete de Libras.

Fatores		Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante
Tempo disponível para planejar.	P1		x		
	P2		x		
Flexibilidade (para vivenciar uma nova rotina, respeitando os estilos pessoais).	P1	x			
	P2	x			
Coragem para encarar novos desafios (desejo de lançar-se e arriscar em realizar novas metodologias).	P1	x			
	P2	x			
Compartilhamento de responsabilidades.	P1		x		
	P2	x			
Compatibilidade (definir uma proposta comum de metodologias).	P1			x	
	P2		x		

Definir os papéis de cada um possibilitando igual responsabilidade.	P1	x			
	P2			x	
Apoio administrativo-pedagógico.	P1		x		
	P2			x	

Os dados produzidos e retratados no quadro mostram que P1 e P2 têm a mesma opinião nas questões tempo disponível para planejar, considerando importante; Flexibilidade (para vivenciar uma nova rotina, respeitando os estilos pessoais) e coragem para encarar novos desafios (desejo de lançar-se e arriscar em realizar novas metodologias), considerando muito importante. Contudo, divergem de opinião nos fatores: Compartilhamento de responsabilidades, P1 considera importante e P2 muito importante; Compatibilidade (definir uma proposta comum de metodologias), P1 considera pouco importante e P2 muito importante; Definir os papéis de cada um possibilitando igual responsabilidade, P1 muito importante e P2 pouco importante; Apoio administrativo-pedagógico, P1 considera importante e P2 pouco importante.

Sendo todos os fatores indicados, de grande valia para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com vistas ao ensino colaborativo, que propicia uma inclusão efetiva do aluno com deficiência, vemos que tanto P1 quanto P2, mesmo que em questões anteriores demonstrem estarem distantes da construção de um trabalho em parceria, com trocas de experiências, aproveitando o conhecimento que cada um tem em sua bagagem, acreditam que a disponibilização de tempo para planejamento em conjunto é importante.

Ao considerarem muito importante serem flexíveis para uma nova rotina em que se respeite os estilos individuais e terem coragem para se arriscarem em novas metodologias, P1 e P2 nos levam a perceber, contradizendo mais uma vez às respostas dadas nas questões iniciais desta categoria, que estão abertos a realizar trabalho colaborativo. Essa contradição também é percebida no fator compartilhamento das responsabilidades, que P1 e P2 consideram importante e muito importante, respectivamente. Se inicialmente demonstram trabalhar de forma isolada, agora posicionam-se de acordo com autoras já citadas que abordam a questão de compartilhar responsabilidades como importante e necessária para execução de um trabalho colaborativo.

No fator compatibilidade no trabalho com intérprete para definir uma proposta comum de metodologia, P1 reafirma sua postura de trabalhar de forma isolada ao indicar esse fator como pouco importante. Nesta questão, ao considerar o fator em voga importante, P2 se mostra mais aberto ao trabalho colaborativo que P1. Todavia se contradiz logo em seguida, ao considerar pouco importante a definição dos papéis com igual responsabilidade neste modelo de trabalho. Demonstra não ter compreensão das condições necessárias, pontuadas por Capellini; Zanata e Pereira (2008), para realizar o trabalho que tenha parceria do intérprete.

Ao considerar muito importante o fator definição dos papéis de cada um possibilitando igual responsabilidade, para a parceria colaborativa entre professor e Intérprete de Libras, P1 diverge de posições anteriores quando toma para si o desenvolvimento das aulas, recorrendo à ajuda da intérprete quando precisa que ela faça a mediação comunicativa.

No último item, sobre a importância do apoio administrativo-pedagógico, para construção do trabalho colaborativo via parceria entre professor de Educação Física e intérprete de Libras percebemos que P1 vê neste setor da escola um apoio para suas ações enquanto o mesmo não é percebido com P2, ao considerar este apoio pouco importante. Entretanto, por todas as considerações já feita até aqui pensamos que nenhum profissional da escola pode ser dissociado do trabalho colaborativo na perspectiva de uma escola inclusiva, onde se pensa e entende que o aluno com deficiência pertence à escola e não somente ao profissional que atua no apoio educacional especializado.

4.3.2 Alunos: com deficiência auditiva e aluna com surdez

Trazemos nesta subcategoria a análise de relatos dos discentes, referente às questões: a- Há quanto tempo você estuda com auxílio do Intérprete de Libras em suas aulas?; b- Você tem auxílio de Intérprete de Libras nas aulas de Educação Física?; c- Como você avalia a contribuição do Intérprete de Libras para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem?

A primeira questão trazia como alternativas: Sempre tive auxílio do Intérprete de Libras. / Quando comecei a estudar no primeiro ano do ensino fundamental. / Quando comecei a estudar no sexto ano do ensino fundamental. / Faz pouco tempo.

Quando comecei a estudar no primeiro ano do ensino fundamental. (A1, 2020)
Faz pouco tempo. (A2, 2020)

Aparentemente as respostas de A1 e A2 parecem ser muito diferentes, contudo, analisando a especificidade de cada um, elas se aproximam. A1 disse ter auxílio de intérprete de Libras em suas aulas desde que começou a estudar no primeiro ano do ensino fundamental. Estando ele matriculado no 6º ano do ensino fundamental, sem ter tido reprovação, tem auxílio da intérprete de Libras em seis anos de sua vida estudantil, sendo neste período 4 anos com auxílio da mesma intérprete. A2 disse ter auxílio do Intérprete de Libras em suas aulas há pouco tempo, sendo que há pouco tempo matriculou-se no ensino de jovens e adultos. Nunca havia estudado antes.

As falas de A1 e A2 nos conduzem a abrir dois parênteses nessa subcategoria. O primeiro a respeito da ausência de intérprete de Libras no atendimento de A1 na educação infantil e o segundo, sobre a educação especial no contexto da educação de jovens e adultos.

A ausência de um intérprete de Libras para apoiar o aluno A1 no período que cursou a educação infantil contradiz o que determina a legislação, em diferentes marcos legais, que prevê o atendimento educacional especializado em toda a educação básica, em diferentes níveis e modalidades.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

II - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996)

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as

diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança [...]. (BRASIL, 2008, p.16)

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p.16)

Em estudo que investigou aspectos da atuação do intérprete de Libras na educação infantil e no ensino fundamental, Lacerda (2008) aponta que a educação infantil é importante para o desenvolvimento social e da linguagem das crianças, devendo ser expandida. Faz uma ressalva importante com relação à educação infantil para crianças surdas:

A educação infantil tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da linguagem de qualquer criança, mas seu compromisso com a criança surda tem um componente singular em virtude da necessidade de construir a condição bilíngue. Em nenhuma outra esfera de atividade social são propiciadas situações suficientes para a aquisição de qualquer das duas línguas: família, comunidade, espaço terapêutico (mesmo o trabalho fonoaudiológico, no espaço clínico para terapia de fala, quando é acessível, nem sempre resolve o problema). Para essa construção é imprescindível privilegiar a Libras, mesmo que o conjunto de experiências escolares abranja atividades orientadas para a língua portuguesa (por exemplo, a modalidade escrita). [...] (LACERDA, 2008, p.40)

Abrindo o segundo parênteses, tratamos da educação de jovens e adultos (EJA), que no contexto desta pesquisa, segue as determinações legais, dando oportunidades a muitos jovens e adultos que não as tiveram na idade certa.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

Tratar de inclusão na educação de jovens e adultos ultrapassa os limites da educação especial, modalidade de ensino que atende a um público específico. A inclusão, na educação de jovens e adultos, abarca diversos significados uma vez que os alunos dessa modalidade são oriundos das mais diferentes motivações que os levaram a não ter a oportunidade de frequentar à escola na idade certa. Em algum momento, por algum motivo, já foram excluídos.

Arroyo (2006, p. 28-29) citado por Nogueira (2020, p.20) apresenta o perfil do público da educação de jovens e adultos, da seguinte maneira:

[...] Desde que EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais,

raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados, tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente. (ARROYO, 2006, p. 28-29 apud NOGUEIRA, 2020, p.20).

O perfil do público da EJA descrito acima, indica que esta modalidade foi criada para atender a um público que de alguma forma teve seu direito de acesso à educação negado, para reparar uma dívida social para com aqueles que não puderam estar na escola no momento adequado.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000a, p.05)

A educação de jovens e adultos se tornou uma proposta de educação com vistas a minimizar a defasagem educacional e exclusão social de um grupo que foi privado de usufruir de seu direito à educação na idade certa. Tornou-se, “[...] uma oportunidade concreta [...] uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais[...]” (BRASIL, 2000a, p.08)

Para atingir o objetivo para qual foi criada, a educação de jovens e adultos deve ser tratada “[...] de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões. (BRASIL, 2013, p.40)

Voltando à análise das respostas desta subcategoria percebemos, com os relatos de A1 e A2, que o auxílio do intérprete de Libras se faz de forma coerente com a proposta do apoio educacional especializado, de atender os alunos em suas especificidades, no caso desta pesquisa, na mediação da comunicação entre o aluno com deficiência auditiva e aluna surda com ouvintes. Ao serem questionados sobre o atendimento especializado da intérprete de Libras nas aulas de Educação Física, dentre as opções: Sim, sempre / Sim, algumas vezes / Sim, poucas vezes / Não; ambos responderam serem sempre atendidos. “Sim, sempre.” (A1; A2; 2020)

Entendemos que a presença do intérprete de Libras por si só não é o suficiente para a inclusão do aluno atendido por ele. Porém, é um importante avanço para o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva e com surdez na Educação Física.

Embora não seja a forma de inclusão que se almeja com relação aos alunos com deficiência auditiva e surdez é fundamental a presença do intérprete de Libras no contexto da Educação Física, uma vez que ele [...] conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. [...] (LACERDA, 2008, p .17).

A terceira questão desta subcategoria solicitava dos alunos uma avaliação da contribuição do Intérprete de Libras para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. As opções de respostas eram: Importante para minha inclusão e aprendizagem. / Colabora com minha inclusão e aprendizagem. / Colabora pouco com minha inclusão e aprendizagem. / Não faz diferença para minha inclusão e nem aprendizagem. Tanto A1 quanto A2, avaliaram ser importante a contribuição das intérpretes de Libras para inclusão e aprendizagem deles. Ressaltamos a firmeza com que deram a resposta, com expressões de satisfação, indicando o quanto são satisfeitos com a atuação das intérpretes.

Vemos mais uma vez a aproximação entre o papel do professor e do intérprete. No contexto do ensino fundamental (A1) e da educação de jovens e adultos, etapa inicial (A2), essa aproximação se faz pela confiança que os alunos demonstram ter nas intérpretes. A1 tem uma relação aluno-intérprete de 4 anos e A2 é a primeira vez que é apoiada por uma intérprete.

Para este contexto, Lacerda (2008) faz a seguinte consideração referente a aproximação entre o papel do professor e do intérprete:

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo. (LACERDA, 2008, p .17).

Ainda sobre a atuação do intérprete de Libras na sala de aula intermediando as relações entre o aluno público alvo da educação especial e os ouvintes, Lacerda (2008) aponta para a responsabilidade do intérprete dizendo que:

Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evite omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas. Muitas vezes, é a informação do IE sobre as dificuldades ou facilidades dos alunos surdos no processo de ensino/aprendizagem que norteia uma ação pedagógica mais adequada dos professores (LACERDA, 2008, p.17).

O apontamento de Lacerda (2008) nos faz concordar que os intérpretes devem atuar de forma atenta às dificuldades do aluno na sala de aula e fazer a mediação de forma a favorecer a aprendizagem. Ele não deve substituir o professor, pelo contrário, devem trabalhar colaborativamente, compartilhando saberes e responsabilidades e construindo práticas diferenciadas. O intérprete tem papel fundamental.

Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações. (LACERDA, 2008, p.17).

No contexto da educação especial atual, a presença do intérprete de Libras, mesmo que não quebre todas as barreiras que impedem a inclusão do aluno com deficiência auditiva ou surdez, traz benefícios constantes, pois “[...] esse intérprete não traduz apenas o conteúdo de sala de aula, mas também os comentários dos alunos ouvintes e do professor, tornando assim o ambiente escolar acessível ao aluno surdo. (LACERDA, 2008, p.18).

4.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir deste ponto abordaremos sobre o entendimento que os professores e alunos participantes da pesquisa têm a respeito da educação inclusiva na Educação Física escolar vivenciada na escola. Como os questionamentos diferiram para alunos e professores, dividimos os relatos em duas subcategorias para melhor organização, tratamento e análise dos dados produzidos.

4.4.1 Professores de Educação Física

Para a análise dos dados consideramos as falas dos professores, nas quais pudemos identificar suas percepções em relação à inclusão nas aulas de Educação

Física. As questões que nortearam a produção dos dados nesta subcategoria foram: a. Quais são as suas principais dificuldades em sua atividade com aluno com deficiência auditiva? Que estratégias você utiliza para transpô-las? b. Quais são as suas principais facilidades em sua atividade com aluno com deficiência auditiva? c. Você acredita que seu com deficiência auditiva esteja sendo realmente incluídos nas suas aulas? e d. Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola regular?

Em relação a dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas e como fazem para superá-las, os professores fizeram os seguintes relatos:

A dificuldade na comunicação, pois na educação física usamos muito a comunicação corporal mas as vezes essa linguagem corporal não é suficiente. Daí o aluno fica se sentindo um pouco a margem do processo. Então a dificuldade é de comunicação, interação. Para superar essa dificuldade eu tento fazer uma aproximação gestual, bem próximo ao aluno, para passar informação através dos gestos e recorrer ao professor de Libras, alguém capacitado para passar as informações. (P1, 2020)

Não dominar a linguagem de Libras. Tento demonstrar fazendo a atividade ou com auxílio dos próprios alunos que por viveram um tempo maior com ele acabam se adaptando melhor. (P2, 2020)

Os depoimentos de P1 e P2 relatam que a dificuldade que eles têm em suas práticas pedagógicas é a mesma: não dominam a Libras. Dificuldade essa que prejudica a comunicação entre eles e os alunos e, conseqüentemente, o processo de inclusão.

A dificuldade relatada pelos professores está relacionada diretamente ao despreparo profissional no contexto da inclusão. Esta é uma situação que não afeta somente os professores de Educação Física. Conforme Chicon (2008),

Essa situação afeta os professores indistintamente. No caso dos professores de Educação Física não é diferente. As pesquisas indicam que o despreparo profissional e a desinformação são apontados, pela grande maioria dos profissionais da educação, [...]. (CHICON, 2008, p. 28)

Desenvolvendo pesquisa, em periódicos, sobre formação, Educação Física e inclusão, Chicon, Peterle e Santana (2014) também abordam a questão do despreparo profissional no contexto da inclusão de alunos nas escolas regulares.

A partir da análise das temáticas investigadas, os autores destacam que todas as professoras envolvidas concordam com a inclusão de alunos com NEEs nas escolas regulares, sendo necessário o apoio de outros profissionais dentro da escola. Afirmam também que todas as participantes compartilham a ideia de que saíram de suas formações despreparadas para atuar nesse contexto. (CHICON; PETERLE; SANTANA; 2014, p.841)

Realizando pesquisa com egressos de graduação em Educação Física acerca da formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva, Sá *et al* (2017), apontam que:

No que se refere à perspectiva inclusiva no âmbito da Educação Física escolar, várias são as argumentações levantadas pelos professores para não atuarem em consonância com essa perspectiva. Dentre elas, podemos destacar a falta de apoio pedagógico e o não conhecimento sobre as diferentes tipologias das deficiências. Como muitos afirmam, a experiência vivida na formação inicial não foi suficiente para prepará-los para atuar na perspectiva inclusiva (RODRIGUES, 2003 apud SÁ *et al*, 2017, p. 361)

Neste contexto, a falta de conhecimento e domínio da língua de sinais, necessária e obrigatória ao atendimento educacional aos alunos com deficiência auditiva e surdez, é mais uma razão para que os professores se abram à construção colaborativa do trabalho docente. Através da partilha de saberes com a intérprete de Libras num trabalho colaborativo, essa condição dos professores pode ser minimizada. É uma oportunidade de formação continuada em serviço.

Estabelecer parceria de trabalho colaborativo é assumir compromisso no processo de inclusão. Fonseca e Ramos (2017) contribuem com essa premissa ao indicar que:

A participação efetiva é o princípio básico dos processos de inclusão. Não há receita de bolo para efetivar tais ações educacionais numa perspectiva inclusiva. A formação inicial, a continuada, as leituras, as discussões e as experiências vão construindo caminhos para que o professor reflita sobre sua própria prática e tenha condições de criar as estratégias necessárias para chegar a esse objetivo. (FONSECA; RAMOS, 2017, p.203)

A respeito da formação profissional, trazemos contribuições de Caramori, (2016) para reforçar a importância das trocas, partilhas de saberes entre os professores de classe comum e do apoio educacional especializado como formação continuada em serviço. Alternativa para minimizar, talvez superar o despreparo profissional com relação às proposições de práticas pedagógicas inclusivas.

O processo de formação do professor, seja ela inicial ou continuada, está intrinsecamente ligado a essas rupturas e mudanças de postura e de prática que a inclusão exige, pois é um dos pilares do seu desenvolvimento profissional, refletindo diretamente no trabalho em sala de aula e nos resultados com os alunos. [...] (CARAMORI, 2016, p. 1037)

É importante reconhecer as trocas entre professores também como um momento formativo, principalmente aquelas que acontecem nas situações de trabalho pedagógico coletivo. Faz-se importante também fazer com que o próprio professor identifique essa formação contando para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. (CARAMORI, 2016, p. 1037)

Um ponto importante da formação continuada é que o conhecimento não venha apenas de fora para dentro da escola. Faz diferença na apreensão dos conhecimentos quando o professor tem a escola como lócus de formação, quando o saber docente é reconhecido e referenciado, considerando e valorizando a bagagem prática que o professor traz em sua formação e prática. Partindo desses pressupostos é possível construir as soluções com o que se tem disponível: profissionais bem orientados e capacitados e recursos possíveis. (CARAMORI, 2016, p. 1038)

Termos dificuldades, sentirmos inseguros é legítimo. Cada aluno recebido uma nova pessoa. Um novo desafio. Uma nova especificidade a ser entendida e atendida. Entretanto, é necessário que, enquanto professores, nos posicionemos e assumamos a responsabilidade compartilhada pela inclusão dos alunos público alvo da educação especial que venhamos a atender, desconstruindo práticas excludentes, afinal, conforme Abreu (2009), “o processo de inclusão é uma realidade incontestável”.

Tanto na fala de P1 quanto na fala de P2, percebemos que eles têm a iniciativa de criar alternativas para incluir seus alunos, tentando se fazerem entendidos, mesmo não usando a Libras como canal de comunicação com os alunos. Enquanto P1 utiliza-se das várias condições que a Educação Física lhe oferece por meio da linguagem corporal e recorre à intérprete de Libras, P2 usa como estratégia recorrer aos alunos ouvintes, que segundo ele, por terem mais proximidade estão mais adaptados.

Incluir na Educação Física exige novos esforços, que segundo Chicon (2008):

[...] não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. (CHICON, 2008, p.28)

A inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tem sido cada vez mais tema de discussão na contemporaneidade e as realidades nas escolas brasileiras exigindo dos profissionais da educação uma mudança em suas formas de atuar. No contexto da Educação Física, é ainda mais complexo.

[...] falar de inclusão numa sociedade excludente, desigual, com estigmas e paradigmas é uma tarefa árdua e difícil, principalmente, no que concerne a Educação Física Escolar tendo em vista que seu passado, não muito distante, apresentou um compromisso maior com a eficiência do que com a cooperação e o desenvolvimento integral dos alunos (ALVES et al, 2014, p.67)

Embora o percurso histórico vivenciado pela Educação Física ainda reflita nas práticas escolares atuais, muitas mudanças positivas aconteceram ao longo do tempo.

Oliveira e Costa (2018), a respeito da reformulação da identidade da Educação Física, dizem que:

[...] a Educação Física passou por um processo de reformulação de sua identidade, que dentre todas as questões relativas à uma formação inicial de mais qualidade e com maior comprometimento com a cultura corporal de movimento para atingir a todos os educandos, inclusive os que são alunos PAEE. (OLIVEIRA; COSTA, 2018, p.72)

Em uma nova proposta, a Educação Física vem se construindo de maneira que possa atender os pressupostos da educação inclusiva. Essa construção passa pela mudança, pela ressignificação de suas práticas escolares, tendo por orientação a Cultura Corporal de Movimento²⁰,

Especificamente no campo da Educação Física, existe um universo de variadas possibilidades de práticas corporais, e delas nasceram outros tantos conhecimentos, significados e representações que foram se codificando, recodificando e se organizando ao longo do tempo, constituindo a Cultura Corporal do Movimento. Esta é colocada em ação por meio do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta, agregando seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde. (FONSECA; RAMOS, 2017, p.185)

Abreu (2009) também entende que a Cultura Corporal de Movimento, materializada na escola por meio do esporte, das lutas, da ginástica, da dança e do jogo, amplia as condições para inclusão na Educação Física escolar. Para tanto, faz-se necessário a compreensão e valorização, por parte dos professores, da diversidade de expressões possíveis na Educação Física. Faz-se necessário repensar a prática pedagógica.

Com intuito de desconstruir práticas excludentes, arraigadas no processo histórico de construção da disciplina, reafirmamos a necessidade da construção colaborativa do ensino para atendimento a alunos com deficiência auditiva ou surdez na perspectiva inclusiva, no contexto da Educação Física escolar. É uma estratégia já anunciada por diferentes autores como caminho propício à inclusão.

A segunda questão desta subcategoria indaga os professores sobre as facilidades que eles têm em suas atividades com aluno com deficiência auditiva e com a aluna com surdez.

²⁰ Ver SOARES, Carmem Lúcia et al. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

A fala abaixo de P1 retrata uma situação que chama a atenção para o fato que ele não relaciona a questão da facilidade com as questões práticas da inclusão do aluno nas aulas de Educação Física, a partir dos conteúdos, competências e habilidades estabelecidas para a aprendizagem do aluno. Ele relaciona a facilidade à proximidade criada entre eles devido à carência do aluno.

A facilidade é a carência do aluno, então aproxima mais ele com a disciplina, eu consigo ter esse aluno mais próximo de mim, fica mais fácil trabalhar com o aluno. (P1, 2020)

Relacionando a facilidade em atender o aluno, em suas especificidades, pela proximidade, confiança, criando um relacionamento aluno-professor mais seguro, mais uma vez o professor exclui o intérprete de Libras do processo ensino-aprendizagem inclusivo na Educação Física escolar.

O relato de P2 também não relaciona a facilidade no trabalho às questões práticas, didáticas-metodológicas, para inclusão do aluno nas aulas de Educação Física. Ele parte do pressuposto de que o querer do aluno em aprender torna a inclusão mais fácil.

Percebo que eles têm muita vontade de aprender e prestam muita atenção. Isso tornam as coisas mais fáceis. (P2, 2020)

Nenhum dos dois professores relacionam a facilidade no atendimento ao aluno com deficiência auditiva (A1) e à aluna com surdez (A2) ao processo de construção das aulas, planejamento, execução, avaliação. Não relacionam as adaptações, planejamento, aulas diferenciadas como facilitadores da relação com o aluno durante as aulas. Nos dois relatos podemos perceber que a facilidade em trabalhar com o aluno ou a aluna tem foco no comportamento dos próprios discentes.

Percebe-se ainda que os professores não são os promotores da facilidade em lidar com os alunos. Não se preocupam com as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas para de fato incluir seus alunos nas aulas. Abreu (2009) alerta que incluir na Educação Física não é somente adaptar a disciplina, faz-se necessário utilizar-se de métodos, conteúdos e objetivos que valorizem a diversidade humana. Deve-se haver compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva.

Seguimos nossas análises com as falas dos depoentes referente à terceira questão desta subcategoria, a qual indagava dos professores se eles acreditavam que seus alunos com deficiência auditiva (A1) e surdez (A2) estejam sendo incluídos nas aulas.

P1- Nas minhas aulas ele participa, não cem por cento, devido a família, pois ele usa um aparelho auditivo também ligado na cabeça, que pode dá um choque e ter um problema mecânico, então a família implica um pouco com isso. Nas atividades em que não há o risco ele participa cem por cento mas tem atividade de muito contato em que ele fica separado da turma. Mas só por causa do aparelho, para não causar problema. Mais pela família do que por ele. (P1, 2020)

P2 - Com certeza. Eles praticam as atividades melhor que muitos alunos sem deficiência. (P2, 2020)

Pelos relatos acima podemos dizer que os dois professores acreditam estar desenvolvendo aulas nas quais seus alunos com deficiência auditiva (A1) e surdez (A2) são incluídos. No entanto, fazemos duas considerações.

A primeira consideração é sobre a resposta de P1 com relação ao aluno A1 usar um aparelho auditivo que o impede de realizar atividades que possuem muito contato físico e que por esse motivo ele fica “separado” da turma. Neste caso vemos que P1, justifica a não participação de A1 em algumas atividades devido ao aparelho, mas que em outras atividades ele participa. A segunda consideração é relacionada a fala de P2 onde ele faz comparação entre a participação de seus alunos. Considerando A2 incluída por participar mais que outros alunos sem deficiência.

Percebe-se nos dois relatos que os professores fazem uma aproximação entre incluir e participar/praticar, o que os levam a afirmar que promovem a inclusão de seus alunos. Os professores consideram apenas a dimensão procedimental dos conteúdos, o saber fazer, “[...] que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta”. (BRASIL, 1998).

A respeito das dimensões dos conteúdos na Educação Física escolar, Fonseca e Ramos (2017, p. 197) apontam que a diversificação das vivências corporais facilita a participação dos alunos nas aulas e defendem a necessidade de ampliação do entendimento sobre participação para “tornar o processo de inclusão possível em sua ação docente.”

[...] o professor de Educação Física necessita ainda se apropriar das diferentes dimensões existentes para um mesmo conteúdo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem que os conteúdos a serem ministrados possuam as seguintes dimensões: dimensão conceitual, que corresponde ao que se deve saber; dimensão procedimental, que corresponde ao que se deve saber fazer; e a dimensão atitudinal, que corresponde a como se deve ser/que atitudes se deve ter. (FONSECA; RAMOS, 2017, p. 196)

Para Fonseca e Ramos (2017, p. 200), participar é mais que produzir/reproduzir um movimento, é necessário se considerar os conceitos já trazidos e ressignificados

pelo aluno ao se trabalhar. Na medida que se diminui a ênfase dispensada ao domínio procedimental dos conteúdos, na Educação Física escolar, dão-se oportunidades de maior participação de todos os alunos, aproxima-se mais da perspectiva inclusiva.

Em outras palavras, quando falamos em participação, nos afastamos da ideia de que todos devem produzir exatamente os mesmos gestos para o sucesso da atividade, mas consideramos a real possibilidade motora do aluno, as atitudes e intenções demonstradas por ele, bem como os conhecimentos trazidos, refletidos e ressignificados por ele durante a aula. Esse conceito de participação supera a ênfase no domínio procedimental classicamente presente na Educação Física Escolar tradicional e acrescenta, em igualdade de importância, os demais domínios atitudinal e conceitual trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). (FONSECA; RAMOS, 2017, p. 199)

Verificamos que a Educação Física escolar, no contexto das escolas pesquisadas, ainda caminha de forma tímida na perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência auditiva e surdez, mas com avanços demonstrados no interesse e disposição dos professores em promover a inclusão dos alunos na Educação Física escolar. Porém, é de fundamental importância refletir sobre as questões que os afastam de práticas inclusivas.

Uma proposta de Educação Física na perspectiva inclusiva é indicada por Chicon, (2008) como aquela que:

[...] deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural. Desse modo, será possibilitada, a todas as crianças da escola, maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos. (CHICON, 2008, p.28)

Fechando esta subcategoria, foi solicitado aos professores que sugerissem recomendações que viabilizariam o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola regular.

Em suas recomendações P1 sugere modificações administrativas como uma possibilidade de melhorar o processo de inclusão de A1, envolvendo questões de recursos humanos e oferta de atividades extracurriculares.

Tenho duas: a primeira recomendação é a manutenção do professor capacitado, do primeiro ano até chegar no ensino médio. Manutenção do mesmo profissional. E a segunda recomendação seria um acompanhamento extracurricular, um suporte, fora do horário de aula normal de ensino, precisa de algo mais. O aluno devia permanecer na escola, almoçar na escola, ter o momento de descanso na escola, não todos os dias, mas umas duas ou três vezes na semana pra ter um maior suporte na escola. (P1, 2020)

As recomendações de P1 reforçam a nossa percepção de que ele considera estar incluindo A1 em suas aulas já que desconsidera questões práticas pedagógicas, mesmo em condições adversas como a utilização de aparelho auditivo, motivo pelo qual fica fora de algumas atividades das aulas de Educação Física.

A manutenção de um profissional capacitado durante toda a educação básica retoma a questão da importância que P1 dá à construção de confiança na relação professor-intérprete-aluno para facilitar o processo de inclusão do aluno na escola e nas aulas de Educação Física. Embora não planeje colaborativamente suas aulas, ele reconhece a importância do intérprete de Libras para inclusão de A1 nas aulas.

Essa recomendação esbarra num entrave que existe hoje na rede estadual de ensino no estado do Espírito Santo, que é o sistema de contratação de profissionais em designação temporária, que promove uma rotatividade de profissionais na escola prejudicando a continuidade do trabalho desenvolvido.

No contexto do trabalho do intérprete de Libras na rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo, contratados em designação temporária, Santos (2020) defende que:

[...] o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português é um trabalho imaterial, dá acesso aos bens culturais e históricos da humanidade, configura-se como um serviço público de direito básico no âmbito educacional tem se consolidado de forma precarizada por meio de contratos instáveis diante de toda a conjuntura política e econômica regida pelo sistema capitalista, o que conduz o trabalhador à alienação. (SANTOS, 2020, p.32)

Com relação à oferta de atendimento educacional especializado no contraturno escolar que é sugerido por P1 já é uma garantia legal instituída nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino Do Espírito Santo, embora pela recomendação de P1, pareça não ocorrer.

O atendimento educacional especializado deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino, por meio da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização, em salas de recursos. Esse atendimento poderá também ocorrer nos Centros de Atendimento Educacional Especializado Públicos, assim como naqueles localizados nas instituições sem fins lucrativos e autorizados pelo Conselho Estadual de Educação, de acordo com a resolução04/2009/CNE. (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.16) Grifo nosso

Esse atendimento em turno inverso é reforçado nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo no tópico sobre as atribuições do professor especializado, com a orientação de atuar colaborativamente no contexto escolar.

De acordo com as Diretrizes em voga, as atribuições do professor especializado são:

- Realizar atendimento educacional especializado em turno inverso ao do ensino regular, por meio de um plano de trabalho organizado de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, podendo esse atendimento ocorrer na sala de recursos localizada na escola onde o aluno estiver matriculado ou em escola da região;
- Atuar colaborativamente com o pedagogo e professor da classe comum, nas avaliações pedagógicas e encaminhamentos, nas adequações curriculares, elaborando estratégias necessárias para a construção do conhecimento, como também participando do processo avaliativo;
- Participar de planejamentos, Conselhos de Classe e de outras atividades realizadas nas escolas regulares e Superintendências regionais de educação;
- Apoiar a família quanto às ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos;
- Responsabilizar-se, juntamente com a escola, pelos levantamentos de dados solicitados pela Sedu/Sre e pelo censo escolar. (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.18)

As recomendações do P2 abrangem dois pontos que se entrecruzam o cuidar e o educar. O cuidar (dimensão afetiva) e o ensinar (dimensão cognitiva) são faces de uma mesma experiência que prima pelo compromisso de uma educação integral proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As recomendações de P2 são:

Carinho principalmente e que o professor não coloque nas deficiências uma barreira para eles praticarem suas aulas. (P2, 2020)

O conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida,

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p.14)

Ainda sobre a educação integral, compromisso da BNCC, que visa à formação e ao desenvolvimento humano global, impõe-se romper com práticas escolares que privilegiam uma dimensão sobre a outra. Compreender a complexidade do desenvolvimento global do ser humano, de acordo com a BNCC significa:

[...]assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p.13)

Em suas recomendações, P2 ainda recomenda a seus pares a aceitação dos alunos com deficiência, que a deficiência do aluno não seja o motivo pelo qual ele

fique a margem no processo ensino-aprendizagem. É importante o professor se dar conta de que “[...] a inclusão é um processo social que, no contexto escolar, pretende a mudança de atitudes e a construção de uma postura com condições de abranger a todos indistintamente” [...] (ALVES *et al*, 2014, p.65). Trata-se de pensar em atividades que possam ser integradoras e significativas tanto para aluno com deficiência quanto para aluno sem deficiência.

Após as considerações feitas com relação à educação inclusiva no contexto da Educação Física escolar, a partir das respostas dos professores, passamos a analisar os dados produzidos com os alunos sobre este tema.

4.4.2 Aluno com deficiência auditiva e Aluna com surdez

A partir deste ponto passaremos analisar as representações que os alunos (A1 e A2) tem acerca de sua inclusão nas aulas de Educação Física Escolar.

As questões que norteiam este ponto de análise são: a. Você participa das aulas de Educação Física? Por quê?; b. O que você acha de participar das aulas de Educação Física com alunos ouvintes?; c. Quais são as suas principais dificuldades em suas aulas de Educação Física?; d. Quais são as suas principais facilidades em suas aulas de Educação Física?

Respondendo à primeira questão, tanto A1 quanto A2, responderam que participam das aulas de Educação Física porque gostam, demonstrando uma boa aceitação pelas aulas de Educação Física que são desenvolvidas em suas escolas.

Sim, porque gosto. (A1, 2020)

Sim, porque gosto. (A2, 2020)

A partir das fisionomias dos alunos ao responderem esta questão, percebemos também o interesse deles pela disciplina Educação Física. Talvez pelo caráter dinâmico que esta disciplina tem no contexto escolar, apropriando-se das variadas possibilidades de conhecimentos proporcionadas pela Cultura Corporal de Movimento, através dos jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas. Sobre esta disciplina, Fonseca e Ramos (2017) afirmam que:

A disciplina Educação Física tem uma peculiaridade com relação as outras disciplinas escolares, pois é permitida uma grande flexibilidade na seleção de conteúdos, ou seja, é possível trabalhar uma amplitude de ações, com variações, adaptações e aplicações diversas. É possível que o professor

planeje estratégias, desconstrua ideias tradicionais e trilhe vários caminhos diferentes para se chegar a um objetivo. (FONSECA; RAMOS; 2017, p.194)

Quando questionados a respeito de participar das aulas de Educação Física com alunos ouvintes, novamente A1 e A2 deram respostas iguais, demonstrando que a relação com seus pares ocorre de forma a sentirem-se acolhidos, propiciando motivação para participarem das atividades escolares. Aspecto positivo para inclusão deles, nas aulas de Educação Física.

Muito bom, pois me sinto bem acolhido por todos e participo de todas atividades escolares. (A1, 2020)

Muito bom, pois me sinto bem acolhido por todos e participo de todas atividades escolares. (A2, 2020)

A1 é o único aluno com deficiência auditiva em sua turma. Da mesma forma A2. A relação de comunicação deles com os ouvintes é mediada pelas intérpretes de Libras. Isso mostra que a relação com colegas de turma ouvintes é a única experiência que eles têm.

O acolhimento, como evidenciado nas respostas, é um aspecto que favorece à inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física. Contudo, Alves *et al* (2014) nos traz uma inquietação sobre justificar a inclusão apenas no aspecto afetivo-emocional.

Essas interações, entre todos os alunos com ou sem deficiência são fundamentais para a concretização e materialização dos processos de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva. Trata-se, portanto, de uma informação que merece um olhar mais suscetível, tendo em vista que as relações sociais que são estabelecidas nas aulas de Educação Física são assinaladas, muitas vezes, por uma intensidade mais acentuada, diferente da percepção em outras disciplinas, seja entre aluno-professor, seja entre aluno-aluno. Torna-se importante ponderar que essas relações não devem se findar no aspecto afetivo-emocional, muito embora essa dimensão deva ser evidenciada no processo de ensino-aprendizagem. (ALVES *et al*, 2014, p.72)

Diante da colocação de Alves *et al* (2014) devemos nos atentar ao fazermos análises sobre a educação especial na perspectiva inclusiva para não considerar apenas aspectos relacionados ao afetivo-emocional deixando o aspecto cognitivo fora do contexto, findando numa análise reduzida.

A terceira questão a ser analisada indagou dos alunos quais dificuldades eles têm nas aulas de Educação Física. Ambos alunos relacionaram suas dificuldades a aspectos físicos corporais: A1 ao aparelho que usa proveniente de um implante e A2 a um problema que tem em uma das pernas. Nenhum deles fez referências a aspectos

didáticos metodológicos das aulas de Educação Física e nem a aspectos de comunicação como dificuldades para inclusão nas aulas de Educação Física.

Somente quando não posso participar das aulas que não consigo realizar devido meu aparelho, pois uso implante. Aí meu professor prepara uma aula diferente pra mim. (A1, 2020)

Tem alguns exercícios que não consigo fazer, pois tenho problema na perna direita. Tudo é novo pra mim. (A2, 2020)

Em sua resposta, A1 ainda ressalta que quando o aparelho que usa o atrapalha participar da aula, o professor prepara uma aula diferente para ele. Temos aqui uma exclusão disfarçada. Na qual o aluno fica fora da aula preparada para os demais. A aula não é pensada de forma atender a todos. “[...] para que a inclusão aconteça, é preciso que as oportunidades sejam oferecidas a todos, independentemente de sua deficiência.” (ALVES *et al*, 2014, p.71)

De acordo com a realidade posta no relato de A1, concordamos com Alves (2014) quando diz que em casos de exclusão na Educação Física escolar

[...] torna-se necessário repensarmos as questões inerentes à formação dos professores de Educação Física para que o atendimento a todos os alunos seja de maneira integral, não fragmentando e expondo-os a uma situação tênue às ações e práticas pedagógicas, as quais os discentes são submetidos. (ALVES *et al*, 2014, p. 71)

O depoimento de A2, direciona suas dificuldades para dois pontos: atividades que não consegue realizar e pouco tempo de convivência escolar. Revela que existem aulas preparadas que suas especificidades não são pensadas, pois, além da surdez a aluna apresenta uma deficiência física que limita os movimentos de uma de suas pernas. Neste caso, o planejamento colaborativo com a intérprete de Libras, que é a pessoa que está presente ao lado da aluna durante o tempo escolar e tem um conhecimento mais amplo acerca das suas especificidades, favoreceria o trabalho do professor na identificação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que atrapalham a inclusão da aluna nas aulas de Educação Física. Atender as particularidades dos alunos da educação especial, em suas diversas realidades, que chegam à EJA, exige que o professor esteja atualizado nas questões sobre inclusão.

Lacerda (2006), em pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos surdos alerta para uma questão importante quando se trata de inclusão de aluno com surdez que tem apenas um interlocutor no espaço escolar: a falsa ideia da inclusão do aluno com surdez na escola regular.

Ele, provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente, acredita que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela. Cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos. (LACERDA, 2006, p.173)

É importante ressaltar a importância o planejamento colaborativo, onde os professores e intérpretes juntos estabelecem os mecanismos didáticos metodológicos para inclusão do aluno. A construção coletiva, onde cada um contribui com o conhecimento que detém é uma forma de criar possibilidades reais para inclusão do aluno e diminuir as oportunidades de erro e fracasso na inclusão desses alunos.

Quanto às principais facilidades para a inclusão nas aulas de Educação Física, quarta questão desta subcategoria, os alunos fizeram as seguintes considerações:

Socialização, com todos da equipe que parte na hora da brincadeira pois são meus amigos e me compreendem. (A1, 2020)

Quando usa jogos, acho interessante. (A2, 2020)

O relato de A1 aborda a questão da socialização em atividades coletivas. Para ele, estar engajado em uma equipe durante a aula de Educação Física favorece sua socialização. Então, ele considera que sua inclusão perpassa pela socialização. Pela interação com seus amigos que o compreendem em sua especificidade. A amizade de A1 com seus pares é uma condição favorável à sua inclusão.

Em sua resposta, A1 não faz referência as atividades das aulas, se foram ou não preparadas, pensadas em suas especificidades e nem a sua comunicação com os alunos. Deixa entender que possui um bom canal de comunicação com os alunos ouvintes, independente da participação da intérprete. Segundo ele, estar em grupo, uma oportunidade de interagir com os demais alunos, contribui para inclusão social.

O relato de A2 resume-se à prática pedagógica, onde ela demonstra que os jogos favorecem a sua inclusão. Esses jogos são os que não exigem de sua condição física, daí acreditar que sua inclusão é favorecida quando há a opção de jogos nas aulas de Educação Física. A resposta de A2 também não faz referência a sua situação de comunicação.

Com relação à inclusão nas aulas de Educação Física, para fecharmos a análise desta questão, trazemos o apontamento de Alves *et al* (2014), no qual os autores dizem que não basta apenas incluir o aluno surdo em sala de aula, mas que:

[...] é necessário que o professor, na sua ação pedagógica, esteja sempre atento a estas questões, percebendo as limitações de cada aluno, e assim desenvolva vivências corporais diversificadas que sejam prazerosas e estimuladoras, possibilitando oportunidade da interação, integração e socialização entre todos, pensando sempre em atender às individualidades dos educandos para que não haja a exclusão. (ALVES et al, 2014, p. 70)

A quinta e última questão desta subcategoria foi estruturada de modo a indagar a percepção que os alunos têm sobre sua inclusão nas aulas de Educação Física a partir da mediação da intérprete de Libras. A questão norteadora foi: Você acredita que esteja sendo realmente incluídos nas aulas de Educação Física com auxílio do Intérprete de Libras? Por quê?

Os alunos responderam que sim, que acreditam estarem sendo incluídos, entretanto, encaminharam as respostas de forma diferente ao justificar.

Sim. Sempre, pois participo de tudo, mesmo que seja uma aula diferente para mim. Como exemplo queimada não posso participar. (A1, 2020)

Sim, porque o intérprete ajuda nas regras dos jogos. (A2, 2020)

Percebe-se com os relatos de A1 e A2 que eles valorizam o apoio educacional especializado da intérprete, que em diferentes relatos apontam ser muito mais que o ato de interpretar, estando sua ação em sala de aula diretamente relacionada aos processos de aprendizagem dos alunos.

O relato de A1, reforça que a intérprete está sempre com ele nas aulas de Educação Física. Estando ele participando com os demais ou em atividade diferenciada exclusiva para ele.

O relato de A2, direciona para o ato de interpretar, que favorece ao entendimento da “regras dos jogos”. Para ela, a interpretação ajuda em sua inclusão. Aqui temos que nos atentar que a experiência da aluna com o apoio educacional especializado é recente já que faz pouco tempo que a aluna iniciou os estudos.

Embora os alunos considerem que o auxílio da intérprete ajuda a serem incluídos na aula de Educação Física, os alunos não abordam uma questão, que consideramos essencial para inclusão do aluno com deficiência auditiva e aluna surda, a comunicação em Libras. A2, ainda está em processo de conhecimento da Libras, talvez isso justifique deixar a questão da comunicação de lado ao responder. A1, já tem apoio de intérprete de Libras há seis anos sendo quatro da mesma intérprete. Ele já deveria ter uma noção maior da importância da Libras para seu percurso acadêmico e pessoal.

A oferta de um ensino para aluno com deficiência auditiva ou surdez, sem dar a devida importância à Libras, segundo Lacerda (2006, p. 181) reduz o “[...] desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem”.

Lacerda (2008) amplia esta questão da linguagem na educação de surdos que deve se orientar nos pressupostos do Decreto 5.626/05 que define a Libras como a primeira língua na educação dos surdos.

É inegável que essa prática de inclusão de alunos surdos em salas de aula com presença de ILS é melhor do que aquela da inserção da criança surda na escola sem a presença da Libras, porém o ideal da educação bilíngue precisa pressupor o domínio da Libras e a construção dos conceitos fundamentais nessa língua, e isto só pode ser alcançado em uma proposta de educação infantil e fundamental na qual a língua de instrução seja a própria Libras. (LACERDA, 2008, p.41)

A Educação Física, componente curricular obrigatório da educação básica²¹ não pode ausentar-se do processo de inclusão nas escolas. Todavia o caminho para práticas inclusivas nas aulas de Educação Física requer um compromisso do professor, com uma postura reflexiva, aberta ao trabalho colaborativo com intérprete de Libras buscando como objetivo comum a participação de todos. Também é necessário a disponibilidade para a formação continuada para sempre se atualizar nas questões que envolvem a inclusão e promover práticas diversas. Não que seja um caminho fácil e curto. Quando tratamos da educação especial numa perspectiva inclusiva o caminho é complexo e longo, mas é necessário caminhar dando passos [...] rumo às mudanças estruturais do que nos norteia como professores de modo a nos aproximarmos de uma perspectiva inclusiva que atenda a todos os alunos”. (FONSECA; RAMOS, 2017, p. 204)

Antes de encerrar este capítulo faz-se necessário registrar que a produção de dados a partir das entrevistas com os alunos só foi possível com a colaboração das intérpretes que fizeram a mediação entre a pesquisadora e os alunos com deficiência auditiva e surdez.

²¹ BRASIL, 1996. LDB 9394/96 - Art. 26: § 3º.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: GLOSSÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LIBRAS

Com o aumento no número de alunos com deficiência auditiva e surdez que afluem às escolas regulares, tendo seus direitos linguísticos previstos na legislação (Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/05, Lei nº 12.319/10), a necessidade de conhecer e dominar a Libras tornou-se indispensável.

Embora o número de recursos e materiais pedagógicos em Libras também tenha crescido, ainda há uma escassez de materiais específicos para áreas afins. Motivo para nossa intenção de elaborar um Glossário de Educação Física em Libras²² cujos objetivos do vídeo são: contribuir para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física com mediação comunicativa do intérprete de Libras, ampliar o conhecimento sobre sinais específicos desta área, disseminar a Libras e ser uma fonte de pesquisa para elaboração de aulas em turmas onde há presença de alunos com deficiência. O vídeo poderá contribuir como referência para o estudo de alunos, professores, intérpretes e a quem interessar.

Esta proposta de produto educacional foi desenvolvida durante o nosso caminhar no curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, fazendo parte da pesquisa e estando integrado à dissertação Contribuições do Intérprete de Libras para Inclusão de Aluno com Deficiência Auditiva na Educação Física Escolar.

A escolha das palavras para serem traduzidas da Língua Portuguesa para Libras e que fazem parte do glossário, se deram pela frequência que são utilizadas no contexto da Educação Física escolar e teve como base o documento de transição do currículo básico escola estadual (CBEE) para o currículo Espírito Santo (CES), área de linguagens, componente curricular Educação Física, referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no espaço escolar para o ano de 2020, que tem como perspectiva da cultura corporal de movimento.

Este Glossário é uma ferramenta pedagógica “inacabada”, pois não temos a pretensão de apresentar sinais definitivos para as palavras. Entendemos que num país de tradição multicultural a linguagem também apresenta suas diversidades,

²² Vídeo selecionado para participar da 17ª Semana Estadual de Ciência e Tecnologia do estado do Espírito Santo, Exposição Virtual, categoria Coletivo Ensino Superior, tema Livre. <https://semanact.es.gov.br/>

portanto a este Glossário poderá ser acrescentado novas palavras referentes ao contexto da Educação Física, contextualizando-o ao local onde for utilizado.

O Glossário, além da palavra escrita em Língua Portuguesa, tem a tradução em Libras, executada por uma intérprete de Libras e a imagem que a representa, uma forma para atender o indivíduo que ainda não domina o sistema de leitura convencional e nem a linguagem de sinais.

Para divulgação pública, este Glossário será disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) através do site <https://www.curriculointerativo.sedu.es.gov.br>, como um novo Objeto Digital de Aprendizagem (ODA), reforçando a relevância social desta pesquisa.

Propomos a todos que se interessam pela educação especial na perspectiva inclusiva e aprendizagem do aluno com deficiência auditiva que conheçam e se apropriem deste produto educacional aproveitando-se dos sinais apresentados.

Figura 05 – Recortes do vídeo: Glossário de Educação Física em Libras – Produto Educacional.



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



ESCANTEIO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



LATERAL



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



DRIBLE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



ÁREA DO GOLEIRO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



PENALT



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



CHUTE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



PASSE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



GOL



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



TRAVE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



VOLEIBOL





FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



TABELA



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



O garrafão

GARRAFÃO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



DOIS PONTOS



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



TRÊS PONTOS



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



HANDEBOL



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



GOLEIRO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



GOLEIRO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



ATAQUE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



DEFESA



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



TIME



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



ATLETISMO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



CORRIDA



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



CORRIDA COM BARREIRAS



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



SALTO EM DISTÂNCIA



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



SALTO EM ALTURA



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



SALTO COM VARA



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



ARREMESSO DE PESO



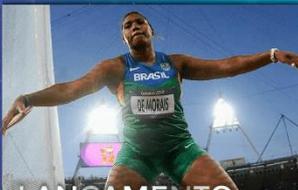
FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



LANÇAMENTO DE DARDO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



LANÇAMENTO DE DISCO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ



LANÇAMENTO DE MARTELO





NATAÇÃO



NADO PEITO



NADO CRAW



NADO BORBOLETA



NADO COSTAS



SKATE



SLICKLINE



TÊNIS DE MESA



TÊNIS



GINÁSTICA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



XADREZ

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



PEÃO

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



BISPO

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



CAVALO

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



REI

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



RAINHA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



TABULEIRO

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



XEQUE MATE

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



DANÇA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



CAPOEIRA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




DOMINÓ

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




DAMA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




PETECA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




QUEIMADA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




PULAR CORDA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




CABO DE GUERRA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




ESCONDE-ESCONDE

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




BRINCADEIRA DE RODA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




COOPERAÇÃO

FVC FACULDADE VALE DO CRICARÉ




DUPLA

FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



ALONGAMENTO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



COORDENAÇÃO MOTORA



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



EQUILÍBRIO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



HABILIDADE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



AGILIDADE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



VELOCIDADE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



ANDAR



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



CORRER



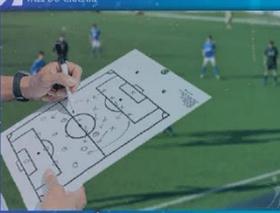
FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



SALTAR



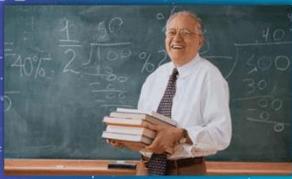
FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



TÉCNICO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



PROFESSOR



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



JOGOS INTERATIVOS



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



APITO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



DESENVOLVIMENTO MOTOR



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



FORÇA



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



MEMBRO SUPERIOR



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



MEMBRO INFERIOR



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



FLEXIBILIDADE



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



AQUECIMENTO



FVC FACULDADE VALE DO CRICARE



ATIVIDADE FÍSICA



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, com intuito de entender a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física, em escolas da rede estadual de ensino do estado com Espírito Santo, caminhamos a partir dos depoimentos e percepções de dois professores de Educação Física, um aluno com deficiência auditiva e uma aluna com surdez.

Iniciamos o trabalho percorrendo a história internacional e nacional dos marcos legais que tratam da educação especial, da trajetória da Educação de Surdos no Brasil e dos marcos legais que tratam especificamente da inclusão de pessoas com deficiência auditiva e surdez nos processos formais de ensino.

No percurso desse caminho pudemos identificar, a partir dos dados dos Censos Escolares divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), o avanço de matrículas de alunos público alvo da educação especial na educação básica brasileira com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerada por Santana e Nunes (2018), “[...] um marco na luta das pessoas com deficiência por igualdade de condições e acesso a uma escola para todos”. O aumento da demanda pelos alunos, público-alvo da educação especial, que afluem às escolas regulares nos últimos anos trouxe um grande desafio: promover uma “Educação para Todos.”

No cenário dos direitos da Educação de Surdos podemos assinalar a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/05, que prevê a obrigatoriedade dos profissionais tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa para atender alunos com deficiência auditiva e surdez; a Lei nº 12.319/10, que Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Todavia, marcos legais não são garantia da efetividade da inclusão do aluno com deficiência auditiva e surdez. Entre o que está previsto e o que ocorre no “chão da escola” há um hiato considerável.

Cabe aos profissionais da escola, com ações e reflexões diárias, assumir que as mudanças necessárias para uma educação inclusiva começam na escola, no agir profissional. Podem até serem determinadas *a priori* legalmente, mas só acontecerão quando deixarmos de nos lamentar e passarmos a aceitar os desafios da inclusão e

promovê-la para todos os alunos. É necessário inculcar na escola inclusiva ações concretas. “Empreender as transformações necessárias para que a educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras é uma tarefa de todos”. (LISBOA, 2019).

O desenvolvimento da pesquisa, com a realização das entrevistas, foi intenso, com muitas dificuldades para se efetivar, devido ao fechamento das escolas imposto pela Pandemia do novo Coronavírus. Houve muitos encontros e desencontros para criar alternativas e realizar as entrevistas, que não puderam ser *in loco*. Talvez esse formato de pesquisa, onde as entrevistas se deram de forma *online*, deixe uma lacuna por não terem acontecido observações-participativas, uma vez que as aulas também se deram no formato de Atividades Pedagógicas não Presenciais, com aulas remotas.

Embora diversas pesquisas apontem que incluir não é apenas matricular o aluno com deficiência na escola regular, que demanda, mudanças na acessibilidade, nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, nas atitudes, ainda verificamos que tais mudanças estão ocorrendo de forma incipiente, nas escolas pesquisadas, considerando inclusão de alunos com deficiência auditiva e surdez. Deve-se haver respeito às suas condições linguísticas e a Libras deve ser priorizada como a primeira língua, valorizando a cultura surda.

Os dados produzidos sobre o entendimento que os professores de Educação Física, o aluno com deficiência auditiva e aluna com surdez têm a respeito da função do intérprete de Libras, no apoio educacional especializado, para auxiliar os alunos nas aulas de Educação Física, mostram que tanto os professores quanto os alunos, têm um conhecimento restrito sobre a função deste profissional. O que nos direciona a dizer que o papel deste profissional no contexto escolar precisa ser pesquisado em diferentes esferas da escola, refletido, debatido e divulgado para que a importância de seu trabalho, enquanto promotor da inclusão do aluno, seja reconhecida e valorizada.

Apesar de os sujeitos da pesquisa terem entendimento limitado com relação à função do intérprete de Libras no contexto educacional, eles afirmam que este profissional em atuação na escola favorece o processo ensino-aprendizagem dos alunos e a comunicação entre os alunos com deficiência auditiva e surdez com as pessoas ouvintes. Contudo, os professores trabalham de forma isolada buscando auxílio das intérpretes quando necessário, deixando-as à parte na construção das

aulas de Educação Física para turmas nas quais há aluno com deficiência auditiva e surdez, estabelecendo uma hierarquia de ações em suas práticas pedagógicas.

Segundo os alunos, as intérpretes favorecem o processo ensino-aprendizagem, pois para eles, o ato de interpretar está relacionado ao tornar os conteúdos compreensíveis e conseqüentemente propiciar a aprendizagem. Fazem uma aproximação, uma relação, entre os papéis do intérprete e do professor.

Com relação ao trabalho colaborativo, os resultados mostraram que nas aulas de Educação Física os alunos com deficiência auditiva e surdez recebem apoio educacional especializado das intérpretes de Libras quando os professores solicitam a intervenção das mesmas. Não há planejamento colaborativo, com estabelecimento de objetivos comuns e compartilhamento das responsabilidades pelo atendimento aos alunos, embora considerem importante haver um tempo disponível na escola para tal. Os professores alegam ter facilidade para trabalhar com as intérpretes. Consideram importante para a parceria colaborativa entre professor e Intérprete de Libras: serem flexíveis para vivenciar uma nova rotina, respeitando os estilos pessoais, terem coragem para encarar novos desafios e lançar-se e arriscar em realizar novas metodologias e compartilharem as responsabilidades.

Entretanto, nossos dados mostram que a prática docente não abarca o trabalho colaborativo para um ensino colaborativo. Os professores demonstraram trabalhar de forma isolada, distantes da construção de um trabalho em parceria, com trocas de experiências, aproveitando o conhecimento que cada um tem, apesar de em algumas falas reconhecerem que o intérprete de Libras é fundamental para a inclusão dos alunos.

Evidenciamos ser necessário repensar as práticas de Educação Física para atendimento aos alunos com deficiência auditiva e surdez, com o intuito de reconstruí-las na proposta de trabalho e ensino colaborativo, apontada por diferentes autores referenciados nas análises, como estratégia que apresenta possibilidade promissora à educação inclusiva para estudantes público alvo da educação especial.

O trabalho colaborativo deve iniciar com estabelecimento de planejamento colaborativo, entendido por nós como uma ação necessária quando se prima pela qualidade do ensino numa escola que queira ser inclusiva. É momento de reflexão sobre a prática, de identificar erros e acertos, de compartilhar saberes, de assumir responsabilidades. O planejamento colaborativo também é uma oportunidade para

formação continuada em serviço, uma vez que tem em suas premissas o compartilhamento de saberes. Além de ser necessária para que as práticas sejam refletidas, modificadas em prol da participação de todos, a formação continuada é também, uma alternativa para minimizar, talvez superar, o despreparo profissional com relação às proposições de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, ressaltamos que se demanda de reformulações das práticas escolares voltadas para o individualismo. As reformulações devem ocorrer em todo contexto escolar, com a promoção de uma cultura colaborativa, na qual todos são responsáveis pela implantação de uma “Escola para Todos”.

Em suas falas, os alunos demonstraram que sempre têm o apoio educacional especializado das intérpretes de Libras, consideram relevante este apoio e direcionam à função das profissionais fazendo uma relação entre interpretação e ensino. Isso nos faz revisitar Xavier (2012), em que a autora reitera que o trabalho do “intérprete educacional não vem desassociado da dimensão educativa que a escola suscita” e que ele cabe, também, a responsabilidade de “possibilitar que os conhecimentos socialmente acumulados não sejam mais negligenciados às crianças surdas”. (XAVIER, 2012, p.129)

A Declaração de Salamanca em 1994, tornou-se documento norteador das políticas públicas de inclusão no mundo inteiro. Esta Declaração não trouxe somente avanços nas políticas públicas, muitas discussões acadêmicas e produções científicas foram estimuladas por ela.

Com as mudanças proporcionadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, pelas políticas públicas de educação, favorecendo o acesso de pessoas público alvo da educação especial, houve um considerável aumento nas matrículas desse público nas escolares regulares gerando desafios a serem superados para inseri-los no contexto escolar de forma plena.

Outro ponto investigado, que trazemos nossas considerações, foi sobre a educação inclusiva, sobre o entendimento que os professores e alunos participantes da pesquisa têm a respeito da educação inclusiva na Educação Física escolar vivenciada na escola.

Os dados apurados demonstram que no contexto da Educação Física escolar, nas escolas onde ocorreu a pesquisa, o desafio da inclusão de alunos com deficiência auditiva e surdez ainda precisa ser superado. A dificuldade relatada pelos professores

está relacionada diretamente ao despreparo profissional por não dominarem a Libras. Os professores, ainda que entendam estarem promovendo a inclusão dos alunos, precisam refletir sobre suas práticas e estabelecerem mudanças atitudinais para propiciarem uma inclusão efetiva. Estabelecer parceria de trabalho colaborativo é assumir compromisso no processo de inclusão.

Os professores têm a iniciativa de criar alternativas para incluir seus alunos, tentando se fazerem entendidos, mesmo não usando a Libras como canal de comunicação com os alunos. Utilizam-se das várias condições que a Educação Física lhe oferece por meio da linguagem corporal, recorrem às intérpretes de Libras e aos alunos ouvintes, quando acham necessário. Todavia, podemos dizer que, assim como qualquer outro professor, os professores de Educação Física necessitam empenhar-se e pensar numa proposta inclusiva e colaborativa entendendo que a inclusão dos alunos pode ser facilitada ao deixarem de trabalhar de forma isolada.

Os alunos consideram-se incluídos nas aulas de Educação Física, devido ao auxílio das intérpretes e aceitação dos colegas de turma, mesmo não tendo vivenciado outra realidade. Com relação a essa condição, Lacerda (2006) sugere que seja necessário “refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos”.

Concluimos que as contribuições do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física, nas escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo pesquisadas, ainda se concentram em práticas “socorristas”, quando os professores não dão conta de atender e entender os alunos com deficiência auditiva e com surdez. Não desenvolvem trabalho colaborativo o qual requer: respeito aos conhecimentos e saberes especializados de cada profissional, confiança, horizontalização profissional, igualdade, abertura à inovação, tempo de planejamento conjunto, paciência, resiliência, sensibilidade e crença na possibilidade de incluir. Deixam de contribuir para efetividade na inclusão dos alunos e para ampla divulgação da Libras, que deveria ser utilizada e apropriada como a primeira língua dos alunos.

Ainda apreendemos que:

- A proposta de educação especial na perspectiva inclusiva se enfraquece com falta de práticas inclusivas concretas nas quais se articule o trabalho colaborativo.

- Para se tornar inclusiva, a escola deve, além de matricular o aluno, garantir a sua permanência, criando condições reais para que seu direito à aprendizagem seja garantido. Deve se estruturar para novos desafios e superar qualquer discriminação.
- Na construção de uma escola inclusiva, deve-se haver mudanças estruturais com a criação de tempos e espaços para discussão coletiva e construção de um trabalho colaborativo para atendimento de todos os alunos, principalmente os que são público alvo da educação especial.
- Os profissionais da educação precisam tomar consciência de que na educação especial com perspectiva inclusiva “não há uma receita de bolo”, não existe uma formação que dê conta da heterogeneidade de uma sala de aula. Cada escola, cada sala, cada aluno, diferem, por isso a formação continuada é imprescindível.
- A Língua Brasileira de Sinais deve ser respeitada e priorizada no atendimento aos alunos com deficiência auditiva e com surdez como meio de comunicação. Uma forma de respeitar a condição linguística de alunos com deficiência auditiva ou surdez e valorizar a cultura e a comunidade surda.
- O profissional de Libras deve ser entendido como peça fundamental na inclusão de alunos com deficiência auditiva e com surdez por isso sua participação os planejamentos de atividades é primordial. Ele pode contribuir com os conhecimentos que tem acerca das especificidades da deficiência auditiva e da surdez. Além de ser o canal de comunicação entre os alunos e os ouvintes da comunidade escolar.
- Os profissionais que atuam na escola e principalmente os que atendem alunos público alvo da educação especial, devem abarcar um espírito de equipe, numa relação onde todos são importantes e responsáveis em promover uma educação inclusiva, onde se compartilha saberes e experiências, onde se reflete sobre a prática e visa, principalmente, a aprendizagem dos alunos.
- Faz-se necessário sair da inércia com relação à construção de um trabalho colaborativo. É necessário dar passos, mesmo de que forma gradual, no sentido de promover práticas educativas diferenciadas que favorecem a aprendizagem de todos os educandos.

- Os professores de Educação Física, aproveitando-se das diversas possibilidades de construção de práticas inovadoras, proporcionadas pela Cultura Corporal de Movimento, podem ressignificar suas práticas docentes, objetivando a inclusão efetiva e significativas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Entendemos que este trabalho possa dialogar com outros que já foram construídos, com os que estão sendo construído ou que venham ser construídos dentro desta temática, provocando novas análises que ainda não foram possíveis. Seja por nós ou por outros tantos pesquisadores.

Esperamos contribuir com o trabalho dos profissionais da equipe escolar ao provocar e incentivar a implementação do trabalho colaborativo para tornar a inclusão dos alunos mais efetiva e significativa.

Antes de finalizar nossas considerações, deixamos uma inquietação. Nos parece que nas escolas localizadas no interior no estado, como as que pesquisamos, por estarem distantes das universidades, centros de ensino, pesquisa e extensão, por conseguinte, estão distantes de debates acadêmicos que dão suporte aos professores nas propostas de ensino inclusivo. Assim, a implantação de propostas inclusivas tornam-se mais desafiantes.

Por fim salientamos a necessidade da ampliação dos debates, reflexões e produções acadêmicos-científicas sobre o papel dos intérpretes de Libras no contexto da educação especial com perspectiva inclusiva bem como sobre a importância do trabalho colaborativo (parceria entre professores de classes comuns e professores da educação especial) neste contexto. Tanto no contexto da educação de forma geral como no contexto da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. R. G. De. **Inclusão na Educação Física Escolar**: abrindo novas trilhas. Orientador: José Francisco Chicon. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, ES. 2009. 152 f.

ABREU, J. R. G. de; CHICOM, J. F.; GUZZO, J. R. S. Inclusão na educação física escolar: uma experiência na rede municipal de São Mateus – ES. In: Abreu, José Roberto Gonçalves de. **Educação física e desenvolvimento regional**. 2019. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 333 p.

ALVES, D. S. da S; AGUILAR, L. E. **Consolidação e expansão das políticas de Educação Especial no Brasil**: de 1930 à Constituição Federal de 1988. Revista Acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz Revista Veras, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63-83, janeiro/junho, 2017.

ALVES, F. C; SOUZA, J. de C. T; LIMA, M. E. de L; CASTANHO, M. Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. 28-48 In ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos** : formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Books < <http://books.scielo.org/> >.

ALVES, T; SALES, Z. N; MOREIRA, R. M; DUARTE, L. de C; SOUZA, R. M. M. M. **Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física**. Revista Educação Especial. V. 27. N. 48. p. 65-78. Jan./abr. 2014. Santa Maria, RS. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 19 de setembro de 2020

BAPTISTA, C. R. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil**. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BRASIL, **Decreto nº 1.428**, de 12 de Setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de maio de 2020

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 19 de abril de 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 19 de abril de 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 19 de abril de 2020.

BRASIL, **Lei 4.024/61**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 19 de abril de 2020

BRASIL, **Lei 5.692/71**, Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 19 de abril de 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 de abril de 2020

BRASIL, **Lei 9394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 de abril de 2020.

BRASIL, **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em 14 de junho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000a. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 17 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Convenção da Organização dos Estados Americanos. **Decreto n.º 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial, MEC – SEESP, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 14 de junho 2020.

BRASIL, **Lei nº 10.346, de 24 de abril de 2002**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 14 de junho 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca** : recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Organização: Maria Salete, Fábio Aranha. Série: Saberes e Práticas da Inclusão. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192. Acesso em 14 de junho 2020.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo (2007)**. 4.ed., rev. e atual. – Brasília, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 19 de abril de 2020.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: 2008 b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2010.

BRASIL, **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. 2010b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 14 de junho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. SECADI.CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 14 de junho 2020.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 14 de junho 2020.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil**: 2003 a 2016. Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2016. Disponível em <http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf> . Acesso em 04 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2020.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008

CAPELLINI, V. L. M. F; DAVID, L. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

CARAMORI, P. M. **Formação em serviço de professores comuns e especializados e suas implicações na prática**: uma experiência de consultoria colaborativa. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p.1034-1047, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8941>. Acesso em 13 de outubro de 2020

CHICON, J. F. **Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L. SANTANA, M. A. G. De. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S830-S845, abr./jun. 2014.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, O; PRADO, R. **História da Educação de Surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de Leitura e Escrita**. Inter-Ação, Goiânia, v.43, n.3, p. 801-818, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.50811>. Acesso em 14 de junho de 2020.

DAMASCENO, I. C. A Colaboração na compreensão das Professoras. In: IBIAPINA; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. (orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. – 1ª edição. EDUFPI: Janeiro 2016. Ebook disponível em: Acesso em 05 de outubro de 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual De Ensino Do Espírito Santo - Educação especial: inclusão e respeito à diferença**. 2ª Edição, Vitória, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Documento de transição do currículo básico escola estadual (CBEE) para o currículo Espírito Santo (CES)**. 2020. Disponível em <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documento-de-transicao-educacao-fisica-2/>. Acesso em 23 de outubro de 2020.

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. **A Educação que nós Surdos queremos**. 1999. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos. Acesso em 15 de junho de 2020.

FERNANDES, S; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2020.

FONSECA, M. P. de S. da; RAMOS, M. M. R. Inclusão em Movimento: Discutindo a Diversidade nas Aulas de Educação Física Escolar. IN: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Organizador). **Conhecimentos do professor de educação física escolar.** [livro eletrônico] /– Fortaleza, CE: EdUECE, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>. Acesso em 28 de setembro de 2020.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo Teórico- Metodológico das Pesquisas Colaborativas: Gênese e Expansão. In: IBIAPINA; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. (orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** – 1ª edição. EDUFPI: Janeiro 2016. Ebook disponível em: Acesso em 05 de outubro de 2020.

JESUS, D. M. de. CAIADO, K. R. M; RIBEIRO, L. H. C.. **Educação Especial, Políticas e Contextos: o caso de Cariacica.** Comunicações Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 57-79 2016. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2932/1834>. Acesso em 30 de maio de 2020.

JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L; VIEIRA, A. B. **Observatório nacional de educação especial – experiência do espírito santo: A pesquisa-formação e seus desdobramentos.** Revista Teias v. 17 • n. 46 • (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25496/18545>. Acesso em 27 de maio de 2020.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B. **Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental**: das implicações nacionais às locais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/07.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2020.

KASSAR, M. de C. M.. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. *Educar em Revista*, [online]. 2011, Curitiba-PR, n.41, p.61-79. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em 24 de abril 2020

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de língua de sinais em sala de aula**: experiência de atuação no ensino fundamental. *Contrapontos - volume 5 - n. 3 - p. 353-367 - Itajaí, set/dez 2005*. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/833/684>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. 2006 *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

LACERDA, C. B. F. de. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.257-280.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos**. São Carlos: Edufscar, 2013.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A; DRAGO, S. L. dos S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível

em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2020.

LISBOA, M. das N. De A. **Educação Matemática no caminho da Inclusão: Percepção Docente Na Prática Com Alunos Surdos**. Dissertação. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB. 2019. 137p

LOURENÇO, A. A. A. **Políticas para Educação Inclusiva no Município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais**. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181368>. Acesso em 18 de abril de 2020.

MAMTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da Exclusão à Inclusão Escolar**. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Campinas: SP, 2011. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em 12/05/2020

MENDES, G. M. L; PLETSCHE, M. D; HOSTINS, R. C. L. (Org); **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. 1. ed. - Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. Ebook, Disponível em <http://www.anped.org.br/news/e-book-educacao-especial-ena-educacao-basica>. Acesso em 15/05/2020

NASCIMENTO, A. S. B. do. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1913/2/Amanda%20Sousa%20Batista%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2020.

NEVES, L. R. RAHM, M. M. F; FERREIRA, C. M. da R. J. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. Seção Temática: Educação Especial, Psicanálise e Experiência Democrática. Educação & Realidade, v. 44, n. 1, Porto Alegre, RS. 2019.

NOGUEIRA, M. F. **Educação especial na EJA**: análise do processo de construção da prática docente. Dissertação. Orientadora: Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos Programa de Pós Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020. 114f. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13029>. Acesso de 12 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, E. C. P. de. **Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais**. Dissertação (Mestrado), Orientadora: Regiani Aparecida dos Santos Zacarias. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. 133 f. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192724>. Acesso em 12 de junho 2020

OLIVEIRA; A. C. S. de; COSTA, M. da P. R. da. **O ensino colaborativo na educação física escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 269p. (Ebook). Disponível em <https://pedroejoaoeditores.com/2019/06/09/o-ensino-colaborativo-na-educacao-fisica-escolar/>. Acesso em 12 de outubro de 2020

OPNE, **Observatório do PNE**, 2020. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores/porcentagem-de-alunos-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-matriculados-na-rede-regular-de-ensino/52/#auxiliares>. Acesso em 18 de maio de 2020.

PEREIRA, J. de A; SARAIVA, J. M. **Trajétória histórico social da população deficiente**: da exclusão à inclusão social. SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017. Disponível em

https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em 15 de abril de 2020.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2007. 2ª ed. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em 12 de junho 2020.

RODRIGUES, S. M. **Educação Inclusiva: das Políticas Públicas às Percepções dos docentes**. Dissertação: PPGE Conhecimento e Inclusão Social. UFMG, Belo Horizonte, MG. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-856NJ5>. Acesso em 18 de abril de 2020.

SÁ, M. das G. C. S de; BONFAT, D. L; SILVA, E. M da; CHICON, J. F; FIGUEIREDO, Z. C. C. de. **O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos?** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 12 de outubro e 2020.

SANTANA, I. Q. de S; NUNES, I. M. **Educação especial e inclusão: As políticas públicas brasileiras de inclusão de pessoas público-alvo da educação especial em salas regulares**. C&D-Revista Eletrônica da FAINOR, Vitória da Conquista, v.11, n.3, p.541-560, set./dez. 2018. Disponível em <http://srv02.fainor.com.br/revista237/index.php/memorias/article/view/803>. Acesso em 15 de julho de 2020.

SANTOS, L. F. dos. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. São Carlos: UFSCar, 2014.200 f. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2930/6164.pdf?sequence=1>. Acesso em 25 de julho de 2020.

SANTOS, D. C. da C. F. dos. **A Perspectiva do Professor da Educação Especial no Contexto da Escola Comum**. Dissertação de Mestrado. Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro. Unesp/Araraquara, 2020, 130f.

SILVA, K. S. X. **O Trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras-português e o Contexto Educacional**. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. 235f.

SILVA, K. S. X; OLIVEIRA, I. M. de. **O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00695.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2020.

SILVA, F. M. M. da; LEANDRO, I. S; BEZERRA, G. P.; LIMA, E. F. de. **Abordagem Histórica da Educação Especial no Brasil**. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. **V.13, N. 45. p. 262-275, 2019**. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS/ Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.31-42

TEIXEIRA, R. A. G.; OLIVEIRA, A. Flávia T. de M.; SOUSA, A. da S. Q. **Cenários e Perspectivas de Políticas Públicas da Educação Especial no Brasil**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 452 - 480, SET/DEZ 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1998. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 18 de abril de 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 17 de abril de 2020.

VAZ, F. T; MUSSE, J. S; SANTOS, R. F. dos. (Coord.). **20 anos da Constituição Cidadã**: avaliação e desafios da Seguridade Social. Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil (ANFIP) Brasília: ANFIP, 2008. 270 p.

VIEIRA, A. B; JESUS, D. M. de; MARIANO, C. A. B. da S.; LACERDA, L. R. C. **10 anos da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva**: implicações no Espírito Santo. RBPAAE - v. 35, n. 1, p. 229 - 247, jan./abr. 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/87030/52801>. Acesso em 06 de junho de 2020.

XAVIER, K. S. **O Lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Orientador: Ivone Martins de Oliveira. 136 f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória-ES, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2337>. Acesso em 12 de junho 2020.

ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo**: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia (1h51min44s). 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F4clQNJcCRw>. Acesso em 09 de julho de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista/Questionário no Googles Forms para Professores de Educação Física.



FVC FACULDADE
VALE DO CRICARÉ

Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação

Contribuições do Intérprete de Libras para Inclusão do Aluno com Deficiência Auditiva na Educação Física Escolar.

Questionário para pesquisa de mestrado (DOCENTE).

Percepção docente sobre a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

Entrevista estruturada para professor (a) de Educação Física. >> Queremos agradecer a sua disponibilidade em participar deste estudo que tem como objetivo entender a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física. Neste sentido, a sua participação é de fundamental importância, pois você que atua na Educação Física Escolar no cotidiano da escola poderá fornecer informações sobre a prática do atendimento educacional especializado realizada pelo intérprete de Libras. Ressalto que sua participação nesta pesquisa é voluntária e anônima. Desde já muito obrigada!

Estou ciente e *

- aceito participar da pesquisa
- não aceito participar da pesquisa

Próxima

1 Identificação do Sujeito

Nome *

Sua resposta _____

Idade *

- entre 20 e 29 anos
- entre 30 e 39 anos
- entre 40 e 49 anos
- entre 50 e 59 anos
- mais que 60

Sexo *

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não opinar

Formação *

- Graduação
- Pós-Graduação Lato Sensu
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Doutorado

Tempo de Regência *

- Menos de 05 anos
- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 19 anos
- Entre 20 e 29 anos
- Mais que 30 anos

Voltar

Próxima

2 Conhecimento sobre a profissão Intérprete de Libras

a. Qual a função do Intérprete de Libras no processo de escolarização do aluno com deficiência auditiva? *

Sua resposta

b. Em sua opinião, a atuação do Intérprete de Libras favorece ou atrapalha o processo ensino aprendizagem do com aluno deficiência auditiva? Por quê? *

Sua resposta

Voltar

Próxima

3 Trabalho Escolar Colaborativo

a. Há quanto tempo você trabalha de forma colaborativa com Intérprete de Libras em suas aulas? *

Sua resposta _____

b. Lhe é disponibilizado tempo específico em sua carga horária semanal para planejamento com o Interpretre de Libras? Se não, você acha necessário e/ou já solicitou? *

Sua resposta _____

c. Considera fácil ou difícil realizar um trabalho colaborativo com Intérprete de Libras? Poderia comentar sua opinião? *

Sua resposta _____

d. Caracterize os fatores quanto a importância para a parceria colaborativa entre professor e Intérprete de Libras *

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante
Tempo disponível para planejar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilidade (para vivenciar uma nova rotina, respeitando os estilos pessoais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coragem para encarar novos desafios (desejo de lançar-se e arriscar em realizar novas metodologias).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartilhamento de responsabilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compatibilidade (é definir uma proposta comum de metodologias).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir os papéis de cada um possibilitando igual responsabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio administrativo-pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Voltar](#)

[Próxima](#)

4. Educação Inclusiva

a. Quais são as suas principais dificuldades em sua atividade com aluno deficiente auditivo? Que estratégias você utiliza para transpô-las? *

Sua resposta

b. Quais são as suas principais facilidades em sua atividade com aluno deficiente auditivo?

Sua resposta

c. Você acredita que seu aluno deficiente auditivo esteja sendo realmente incluídos nas suas aulas?

Sua resposta

d. Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão de alunos surdos na escolar regular?

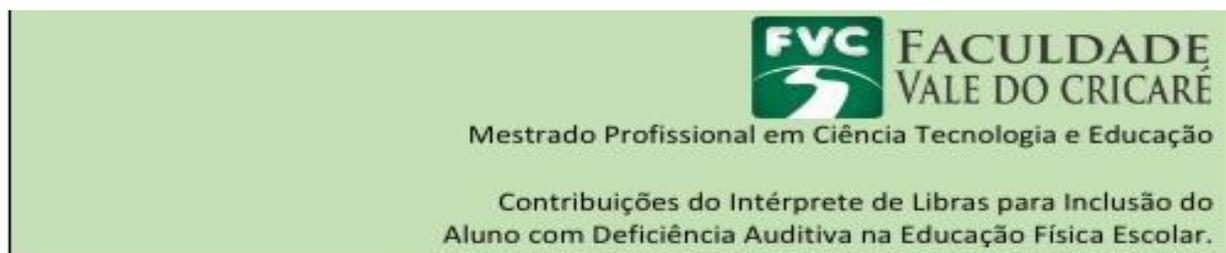
Sua resposta

OBRIGADA POR PARTICIPAR

Voltar

Enviar

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Aluno com deficiência auditiva.



Questionário para Pesquisa de Mestrado

Percepção discente sobre a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física.

Entrevista estruturada para aluno (a) com deficiência auditiva.

Queremos agradecer a sua disponibilidade em participar deste estudo que tem como objetivo entender a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física. Neste sentido, a sua participação é de fundamental importância, pois você que participa das aulas de Educação Física Escolar no cotidiano da escola poderá fornecer informações sobre a prática do atendimento educacional especializado realizada pelo intérprete de Libras. Ressalto que sua participação nesta pesquisa é voluntária e anônima. Desde já muito obrigada!

1 Identificação do Sujeito

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo de estudo na rede regular de ensino:

2 Conhecimento sobre a profissão Intérprete de Libras

- a. Qual a função do Intérprete de Libras no seu processo de escolarização?
- b. Em sua opinião, a atuação do Intérprete de Libras favorece ou atrapalha a seu processo e ensino aprendizagem? Por quê?

3 Trabalho Colaborativo

a. Há quanto tempo você estuda com auxílio do Intérprete de Libras em suas aulas?

- Sempre tive auxílio do Intérprete de Libras.
- Quando comecei a estudar no primeiro ano do ensino fundamental.
- Quando comecei a estudar no sexto ano do ensino fundamental.
- Faz pouco tempo.

b. Você tem auxílio de Intérprete de Libras nas aulas de Educação Física?

- Sim, sempre.
- Sim, algumas vezes.
- Sim, poucas vezes.
- Não.

c. Como você avalia a contribuição do Intérprete de Libras para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem?

- Importante para minha inclusão e aprendizagem .
- Colabora com minha inclusão e aprendizagem.
- Colabora pouco com minha inclusão e aprendizagem.
- Não faz diferença para minha inclusão e nem aprendizagem.

4. Educação Inclusiva

a. Você participa das aulas de Educação Física? Por quê?

- Sim, porque gosto.
- Sim, porque sou obrigado.
- Sim, porque além de gostar acho importante a disciplina de Educação

Física

- Não participo

b. O que você acha de participar das aulas de Educação Física com alunos ouvintes?

Muito bom, pois me sinto bem acolhido por todos e participo de todas atividades escolares.

Bom, pois às vezes fico de lado nas atividades.

Regular pois muitas vezes fico de fora das atividades.

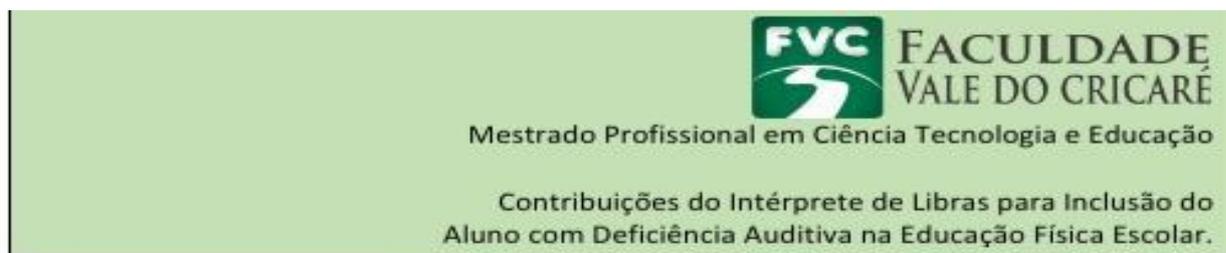
Ruim, pois sempre fico fora das atividades.

c. Quais são as suas principais dificuldades em suas aulas de Educação Física?

d. Quais são as suas principais facilidades em suas aulas de Educação Física?

e. Você acredita que esteja sendo realmente incluídos nas aulas de Educação Física com auxílio do Intérprete de Libras? Por quê?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para professor de Educação Física.



Questionário para Pesquisa de Mestrado

Percepção docente sobre a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física.

Entrevista estruturada para professor (a) de Educação Física.

Queremos agradecer a sua disponibilidade em participar deste estudo que tem como objetivo investigar a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física. Neste sentido, a sua participação é de fundamental importância, pois você que atua na Educação Física Escolar no cotidiano da escola poderá fornecer informações sobre a prática do atendimento educacional especializado realizada pelo intérprete de Libras. Ressalto que sua participação nesta pesquisa é voluntária e anônima. Desde já muito obrigada!

1 Identificação do Sujeito

Nome:

Idade:

entre 20 e 29 anos

entre 30 e 39 anos

entre 40 e 49 anos

entre 50 e 59 anos

mais que 60

Sexo: Masculino Feminino Prefiro não opinar

Formação Acadêmica:

- Graduação
- Pós-Graduação Lato Sensu
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado
- Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado

Tempo de regência na rede regular de ensino:

- Menos de 05 anos
- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 19 anos
- Entre 20 e 29 anos
- Mais que 30 anos

2 Conhecimento sobre a profissão Intérprete de Libras

- a. Qual a função do Intérprete de Libras no processo de escolarização do aluno com deficiência auditiva?
- b. Em sua opinião, a atuação do Intérprete de Libras favorece ou atrapalha o processo ensino aprendizagem do com aluno deficiência auditiva? Por quê?

3 Trabalho Colaborativo

- a. Há quanto tempo você trabalha com Intérprete de Libras em suas aulas?
- b. Lhe é disponibilizado tempo específico em sua carga horária semanal para encontros de planejamento com o Interpretete de Libras? Se não, você acha necessário e/ou já solicitou?
- c. Considera fácil ou difícil realizar um trabalho colaborativo com Intérprete de Libras? Poderia comentar sua opinião?
- d. Caracterize os fatores quanto a importância para a parceria colaborativa entre professor e Intérprete de Libras.

Fatores	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante
Tempo disponível para planejar.				
Flexibilidade (para vivenciar uma nova rotina, respeitando os estilos pessoais).				
Coragem para encarar novos desafios (desejo de lançar-se e arriscar em realizar novas metodologias).				
Compartilhamento de responsabilidades.				
Compatibilidade (definir uma proposta comum de metodologias).				
Definir os papéis de cada um possibilitando igual responsabilidade.				
Apoio administrativo-pedagógico.				

4. Educação Inclusiva

- a. Quais são as suas principais dificuldades em sua atividade com aluno com deficiência auditiva? Que estratégias você utiliza para transpô-las?
- b. Quais são as suas principais facilidades em sua atividade com aluno com deficiência auditiva?
- c. Você acredita que seu com deficiência auditiva esteja sendo realmente incluídos nas suas aulas?
- d. Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola regular?

