

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ELZA MARIA DO SOCORRO DA SILVA**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM DO PRIMEIRO  
ALUNO SURDO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

**GOIÂNIA  
2017**

ELZA MARIA DO SOCORRO DA SILVA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM DO PRIMEIRO  
ALUNO SURDO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes.

GOIÂNIA  
2017

S586p Silva, Elza Maria do Socorro da

O processo de inclusão [manuscrito]: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa Instituição de ensino superior/ Elza Maria do Socorro da Silva.--2017.

140 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f. 112-121

1. Educação inclusiva - Goiás (Estado). 2. Surdos - Educação - Goiás (Estado). 3. Representações sociais - Teoria e prática - Goiás (Estado). I. Lemes, Lila Maria Spadoni. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 376-056.265(043)

**O PROCESSO DE INCLUSÃO: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM DO  
PRIMEIRO ALUNO SURDO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de junho de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



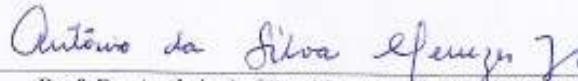
---

Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás (Presidente)



---

Profa. Dra. Alba Cristhiane Santana da Mata / UFG



---

Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás

---

Prof. Dr. Welthon Rodrigues Cunha / FAFICH (Suplente)

---

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

## **Agradecimentos**

*Esta dissertação de mestrado é o resultado de muitas horas de trabalho, e é importante exprimir os meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas que me ajudaram em mais uma etapa da minha vida.*

*Inicialmente, agradeço a Deus, o orientador absoluto e perfeito. Agradeço à minha professora orientadora, Dra. Lila Spadoni Lemes, pelo seu carinho, sabedoria e paciência comigo ao longo desses dois anos e meio de estudos e pesquisas. Aos professores da banca de qualificação, Dr. Antonio de Menezes Junior e à professora Dra. Alba pelas brilhantes considerações que guiaram a construção final deste trabalho.*

*Agradeço a meu companheiro, Welthon Rodrigues Cunha, pelo carinho e companheirismo, pela confiança e paciência, e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida. A toda minha família, por me apoiarem incondicionalmente em todos os momentos da minha vida.*

“A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.”

*Hannah Arendt*

## RESUMO

Atualmente, a inclusão vem sendo discutida pela sociedade e especialmente pelos profissionais da educação devido aos movimentos e às exigências em favor da escolarização das pessoas com deficiência. A inclusão é um processo que requer muito mais do que transferir alunos da escola especial para a escola regular, pois trata-se de fazer com que o aluno seja parte da escola. No caso dos surdos, refere-se à sua inserção na sociedade levando em consideração que o surdo tem suas peculiaridades, entre elas, a forma de se comunicar. Seu principal canal de comunicação é visual-espacial. São incluídos alunos surdos em escolas regulares que seguem um padrão baseado na integração de todos os alunos, estes devem seguir o mesmo método pedagógico, avançar no mesmo ritmo e serem avaliados da mesma forma. Nesse sentido, incluir o aluno surdo é propor um processo de mudança, envolvendo todos os segmentos do ambiente escolar. Assim, o presente trabalho é um estudo de caso, que objetivou analisar como o modelo atual das políticas públicas voltadas para a educação do aluno surdo se concretiza nas representações sociais dos professores que lecionam em uma Instituição do Ensino Superior (IES) do interior de Goiás no ano de 2016. Para cumprir a proposta, foi utilizada a pesquisa quali-quantitativa, por meio de aplicação de questionários, entrevistas e análise documental. A abordagem metodológica utilizada foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), a partir da compreensão de que o aluno surdo do estudo de caso pertence a vários grupos sociais, entre eles, os surdos, que são vítimas dos processos de exclusão nos ambientes escolares. Para realizar a investigação, foi analisada a concepção de “Inclusão” a partir dos estudos de Maria Teresa Mantoan, a abordagem da Teoria das Representações Sociais na visão de Serge Moscovici e a aprendizagem e cultura surda na perspectiva de Ronice Quadros e Karin Strobel. Os resultados desta pesquisa foram tratados a partir da análise da instituição de ensino superior, análise dos professores e análise do aluno surdo. Esses resultados demonstraram que não houve um processo de inclusão e sim de integração.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação de surdos. Teoria das Representações Sociais.

## **ABSTRACT**

*Currently, the inclusion has been discussed by society and especially by education professionals due to the movements and demands for schooling of people with special needs. Inclusion is a process that requires much more than transferring students from the special school to the regular one, because it is about making the student part of the school. In the case of deaf students, it refers to their insertion in society, taking into account that the deaf person has his/her peculiarities, among them, the way of communicating. His/her main communication channel is visual-spatial. Deaf students are included in regular schools that follow a pattern based on the integration of all students, they must follow the same pedagogical method, advance at the same pace and be evaluated in the same way. In this sense, to include the deaf student is to propose a process of change, involving all segments of the school environment. Thus, the present work is a case study, which aimed to analyze how the current model of public policies about the education of deaf student materializes in the social representations of teachers who teach in a Higher Education Institution (HEI) in Goiás in 2016. In order to comply with the proposal, a qualitative-quantitative research was used through the application of questionnaires, interviews and documentary analysis. The methodological approach used was the Theory of Social Representations (TRS), based on the understanding that the deaf student in the case study belongs to several social groups, including the deaf, who are victims of exclusion processes in school settings. To carry out the research, the concept of "Inclusion" was analyzed from the studies of Maria Teresa Mantoan, the approach of Theory of Social Representations in the view of Serge Moscovici and the learning and deaf culture in a perspective of Ronice Quadros and Karin Strobel.*

**Keyword:** *Inclusive Education. Education for the deaf. Theory of Social Representations.*



## LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AACD -	Associação de Apoio à Criança Deficiente
APAE -	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CRFB -	Constituição da República Federativa do Brasil
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CFB -	Constituição Federal Brasileira
dB -	Decibéis
DF -	Distrito Federal
EC -	Emenda Constitucional
FENEIS -	Federação Nacional da Educação e Integração dos Surdos
INES -	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
IESP -	Instituto Educacional São Paulo
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras -	Língua Brasileira de Sinais
MEC -	Ministério da Educação
PPD -	Pessoas Portadoras de Deficiência
PL -	Projeto de Lei
PUC/SP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
OMS -	Organização Mundial da Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
ONG -	Organização Não Governamental
OVG -	Organização das Voluntárias de Goiás
TRS -	Teoria das Representações Sociais
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gêneros dos professores entrevistados. ....	74
Gráfico 2: Formação dos professores. ....	74
Gráfico 3: Conhecimento sobre a legislação brasileiro para surdos.....	77
Gráfico 4: Nível de conhecimento dos professores sobre o grau de deficiência do aluno. ....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas abertas dos participantes sobre os benefícios que os alunos ouvintes obtêm na convivência com os alunos surdos. ....	87
Quadro 2: Respostas abertas dos participantes sobre a integração entre alunos surdos e ouvintes. ....	88
Quadro 3: Respostas abertas dos participantes sobre a importância do intérprete de libras para o aluno surdo. ....	89
Quadro 4: Respostas abertas dos participantes sobre a indisciplina do aluno surdo em sala de aula. ....	90
Quadro 5: Respostas abertas dos participantes sobre o futuro profissional do surdo.....	91
Quadro 6: Respostas abertas aos participantes sobre o potencial do surdo para concorrer a bons cargos no mercado de trabalho. ....	93
Quadro 7: Respostas abertas dos participantes sobre as principais dificuldades para ministrar aula para o surdo.....	95
Quadro 8: Respostas abertas dos participantes sobre o programa de inclusão na Faculdade.....	96
Quadro 9: Respostas abertas dos participantes sobre as dificuldades enfrentadas no processo ensino aprendizagem do aluno surdo. ....	97

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E CULTURAIS SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS</b> .....	17
1.1 A polissemia do conceito de deficiência .....	18
1.2 A inclusão e educação do surdo no Brasil .....	21
1.3 Cultura e identidade da pessoa surda .....	32
1.3.1 Identidade surda híbrida .....	34
1.3.2 Identidade surda de transição .....	34
1.3.3 Identidade surda diáspora .....	35
1.3.4 Identidade surda flutuante .....	35
1.3.5 Identidade surda política .....	35
1.3.6 Identidade surda embarçada .....	36
1.3.7 Identidade surda incompleta ou intermediária .....	36
1.3.8 Congresso de Milão .....	36
1.4 Metodologias de ensino para o aluno surdo .....	37
1.4.1 Oralismo .....	37
1.4.2 Comunicação total .....	38
1.4.3 Bilinguismo .....	39
<b>CAPÍTULO 2 - PENSAMENTO SOCIAL E AS MÚLTIPLAS FACES DA EXCLUSÃO</b> .....	44
2.1 Percurso e conceito da Teoria das Representações Sociais (TRS) .....	44
2.2 O familiar e o não familiar: ancoragem e objetivação .....	47
2.3 Arquitetura do pensamento social .....	49
2.4 Processos de exclusão das minorias .....	53
<b>CAPÍTULO 3 - A CHEGADA DE UM ALUNO SURDO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)</b> .....	58
3.1 Tipo de Investigação .....	59
3.2 Procedimentos .....	60
3.2.1 Observação .....	61
3.2.2 Análise documental .....	61
3.2.3 Questionário com os professores .....	61
3.2.4 Questionário com João .....	61
3.3 Análise dos dados .....	62
3.3.1 Observação .....	62
3.3.2 Análise de documentos .....	62
3.3.3 Questionário com os professores .....	62
3.3.4 Questionário com João .....	63
3.4.1 Caracterização da Instituição de Ensino Superior (IES) .....	63
3.4.1.1 Local escolhido .....	63
3.4.1.2 Público Alvo .....	64
3.4.1.3 Números de alunos/ cursos .....	64
3.4.1.4 Horário de funcionamento .....	64
3.4.1.5 Números de docentes e formação acadêmica .....	64
3.4.1.6 Forma de ingresso dos docentes na instituição .....	65

3.4.1.7 Descrição da estrutura física .....	65
3.4.2 Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) .....	65
3.5 Caracterização do participante discente.....	66
3.5.1 Caracterização do desempenho acadêmico do participante .....	69
3.6 Pensamento social dos professores a respeito da inclusão do aluno surdo .....	72
3.6.1 Caracterização e qualificação dos professores .....	73
3.6.2 Conhecimento didático e metodológico sobre a educação de surdos.....	79
3.6.3 Regência de sala de aula na educação de surdos .....	84
3.6.4 Dificuldades do professor na regência de uma sala inclusiva .....	91

**CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES DOS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO E OS VALORES DA IGUALDADE E EQUIDADE ..... 99**

**REFERÊNCIAS..... 111**

**APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 121**

**TCLE..... 121**

**APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DO PROJETO DE PESQUISA COM PROFESSORES..... 123**

**APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM ALUNO..... 127**

**APÊNDICE IV - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ..... 130**

**ANEXO I – RELATÓRIO MÉDICO ..... 131**

**ANEXO II – HISTÓRICO ESCOLAR ..... 133**

**ANEXO III – AVALIAÇÕES NA IES ..... 136**

**ANEXO III – AVALIAÇÕES NA IES ..... 137**

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe conhecer e analisar o processo de inclusão do surdo no ensino superior, por meio de um estudo de caso do primeiro aluno surdo a matricular-se em uma instituição do ensino superior no interior de Goiás. Com esta pesquisa, objetiva-se analisar como a instituição promove o processo de inclusão do aluno surdo e investigar como os professores agem, reagem e promovem o conhecimento do aluno surdo em sala de aula.

A escolha do tema se deu a partir da experiência profissional como professora pedagoga do ensino médio e superior, pelo fato de ter vivenciado várias experiências de exclusão e preconceitos de uma classe que é minoria no Brasil. Por ser intérprete de Libras, tive a oportunidade de acompanhar alunos surdos no ensino médio e me perguntei como seria fazer o mesmo no ensino superior. Movimentos da educação possibilitaram que os surdos tivessem acesso ao ensino e alguns destes, hoje, adentram as faculdades. A lei garante seus direitos, mas como ela se concretiza no ambiente universitário? As instituições de ensino superior se modificam para recebê-los? Os professores conseguem ensiná-los? Estão preparados? Sabemos que alguns professores universitários não possuem nenhuma formação didática.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a Teoria das Representações Sociais, métodos qualitativos e quantitativos como análise documental, aplicação de questionários e observação em campo a fim de construir um estudo de caso consistente.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema para sustentação teórica da pesquisa. Ao longo do processo histórico, percebe-se que os surdos foram marcados por várias limitações. Utilizamos as contribuições de autores, como Ronicce Quadros e Karin Stobel a fim de garantir um sustentáculo teórico apropriado. Para nos orientar sobre o processo de inclusão educacional, foram utilizados os conhecimentos de Maria Teresa Mantoan, Carlos Skliar e Romeu Sasaki. No que se refere às Representações Sociais, utilizamos as teorias de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Lila Spadoni.

Esta dissertação se embasa na convicção de que uma sociedade democrática luta pela pluralidade, pelo convívio de uns com os outros e pela

diversidade. A princípio, de acordo com a Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988, a educação é um direito de todos. Em função disso, ultimamente, muitos acreditam que a educação e as oportunidades sejam oferecidas a todos, sem distinção de cor, sexo e raça.

Diante disso, as pessoas com deficiência auditiva se esforçam para serem aceitas e inseridas na sociedade, buscando conhecimento em instituições escolares. Por serem surdas, necessitam de profissionais capacitados para atendê-las e de implementações de políticas públicas voltadas para a inclusão. A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental, e é a base para uma sociedade mais justa e solidária.

Sabe-se, no entanto, que a inclusão não acontece em um passe de mágica. É uma conquista que exige muito estudo, trabalho e dedicação de todos os envolvidos no processo: aluno surdo e ouvinte, família, professores e demais segmentos da escola e da sociedade em geral.

O que acontece, efetivamente, é que a maioria dos educadores desconhece o processo da inclusão que defende uma educação plena para todos, sustentada no princípio de que as escolas, como comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, com ou sem deficiência.

A necessidade de mudança do paradigma vivenciado nas instituições educacionais deve ser compreendida na busca da reconstrução do processo educativo, não mais como foco exclusivista, mas como trajeto de inclusão e mudança do macrosistema social. Ao considerar alunos que apresentem algum tipo de deficiência como cidadãos que possuem direitos e deveres, o enfoque social de suas vidas é mudado, e eles passam a ser considerados como produtores e reprodutores de uma outra realidade social a ponto de suas limitações passarem a ser secundárias (GOMES, REY, 2007).

A educação de surdos, em uma prática inclusiva proposta pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação, exige dos sistemas educacionais um compromisso com a inclusão, evitando a exclusão, um caminho rumo à quebra de barreiras e de preconceitos na sociedade. Nessa proposta, tem-se a língua de sinais como a primeira língua do surdo e a língua portuguesa como a segunda. Os surdos muitas vezes não são respeitados quanto ao uso correto de sua língua. É imposta a

eles a língua portuguesa. Tentam fazer com que o surdo siga as regras. Em relação à língua portuguesa, Campos (2013, p. 41) afirma que

[A] imposição das regras de normalização das regras representou uma grande tensão entre surdos, devido à violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história da educação do surdo. Podemos considerar como formas de agressão: a eliminação da diferença; a ridicularização da língua de sinais; a imposição da língua oral; a inclusão do surdo entre ouvintes.

Esse tema relacionado à inclusão ainda é bastante polêmico para os surdos, seus familiares, professores, devido às condições culturais históricas educativas e linguísticas que envolvem toda a sociedade. Essa forma de representar o surdo materializa-se em práticas de exclusão educacional.

Atualmente, o surdo enfrenta conflitos relacionados à política de inclusão, pois ainda não é totalmente atendido por uma pedagogia da diferença, ou uma prática cultural que permite ao surdo ser diferente do ouvinte. O discurso da inclusão, por meio das políticas governamentais, ainda não vê o surdo como uma pessoa que tem sua cultura e identidade próprias, mas sim como uma pessoa com deficiência. O surdo perde a oportunidade de ser ele mesmo devido à influência das regras da sociedade.

No meio educacional brasileiro ainda encontram-se representações sociais sobre pessoas surdas marcadas por estigmas de discriminação em torno de suas limitações cognitivas e físicas. Representações Sociais de pessoas ditas “diferentes”, cujo referencial é um padrão de “normalidade”.

O Brasil ainda não possui um ensino voltado para os surdos em todas as cidades. Existem algumas instituições educacionais onde a diferença surda é celebrada, e há, também, nesse espaço, aspectos que favorecem o desenvolvimento do surdo como pessoa surda. Mas não são todas as cidades do Brasil que adotam o modelo de educação do surdo, pois várias pesquisas apóiam o sistema educacional inclusivo como caminho certo para a educação de todos. No entanto, a educação de alunos surdos no Brasil vem crescendo, e com isso surge a necessidade de avanços nas práticas pedagógicas por parte dos profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão do aluno no meio acadêmico.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, os resultados desse percurso investigativo encontram-se nesta dissertação, dividida em quatro capítulos, conforme sínteses apresentadas a seguir.



No primeiro capítulo, discorreremos sobre aspectos teóricos, históricos e culturais sobre a inclusão do surdo e desenvolvimento da educação do surdo no Brasil. Para que houvesse clareza no desenvolvimento da pesquisa, caracterizamos o conceito de deficiência. Discutimos cultura e identidade e os percursos percorridos durante a aprendizagem, assim como a importância do congresso de Milão e as principais abordagens metodológicas envolvidas no processo ensino aprendizagem do surdo.

O segundo capítulo tratará do pensamento social e das múltiplas fases da exclusão. A base desse capítulo é a teoria das representações sociais. O objetivo é conhecer e explorar as diferentes correntes teóricas e metodológicas das Representações Sociais, inicialmente elaboradas por Serge Moscovici.

O terceiro capítulo abordará a pesquisa propriamente dita, quando discorreremos sobre o percurso do aluno surdo na instituição de ensino superior, traremos as características da instituição e do aluno. Apresentaremos os dados dos questionários com os professores e também com o aluno; analisaremos as experiências educacionais dos docentes e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. Conseqüentemente, discutiremos sobre os resultados dos dados coletados, que nos permitiram descobertas acerca de como a proposta de inclusão tem sido pensada e desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

No quarto capítulo realizaremos uma reflexão a partir dos dados levantados e coletados e sobre alguns pontos que acreditamos relevantes, como a contribuição para a proposta de inclusão do aluno surdo no ensino superior. Finalizando, as considerações finais serão pautadas na resposta ao problema apresentado e nos objetivos elencados nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO I - ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E CULTURAIS SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS**

Este capítulo dedica-se a fazer uma análise de como a inclusão dos surdos vem sendo discutida por pesquisadores no campo da educação brasileira. Atualmente, debate-se muito a respeito do reconhecimento e da valorização das diferenças. Por meio da cultura e dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história, o homem busca uma sociedade que respeite e valorize a diversidade. Dentro desse movimento, uma das discussões centrais na área de educação decorre da atual política nacional de educação que preconiza a educação inclusiva, ou seja, aquela organizada para atender a todos. Todavia, para a obtenção de resultados educacionais no que se refere ao aluno surdo, suas condições linguísticas e culturais devem ser necessariamente contempladas.

O contexto de educação especial expõe o movimento de integração/inclusão como a ocorrência de práticas sociais para a inserção das pessoas consideradas deficientes. Para situar algumas implicações políticas, culturais e linguísticas na educação de surdos torna-se necessário explicitar inicialmente, mesmo que de forma breve, como se deu historicamente essa modalidade de educação. Inicialmente, pensou-se na ideia de educação especial para, posteriormente, chegar à concepção de educação inclusiva, sendo que esta última é bem mais ampla e transformadora. Atualmente, essas duas concepções de educação para os deficientes coexistem não apenas nas instituições, mas, sobretudo, nas representações sociais de pais, alunos, professores e trabalhadores da escola. O mesmo cenário se repete no ensino superior e causa polêmica à medida que alunos deficientes chegam aos bancos das universidades. Por isso, iniciamos este capítulo explicitando as diferenças entre essas duas concepções de educação direcionadas aos deficientes.

A educação especial é uma modalidade de ensino direcionada aos educandos que apresentam algum tipo de deficiência no campo da aprendizagem, podendo ser física, sensorial, mental, ou múltipla, atendendo também educandos com altas habilidades e superdotação. Por isso, ela se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, como escolas para surdos, escolas para cegos e escolas para deficientes intelectuais (BRASIL, 1996).

Seu objetivo é oferecer um atendimento educacional especializado que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2007).

As primeiras instituições de educação especial no Brasil foram as ONGs como a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Com a participação dessas instituições, a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde e caminhando para o campo da educação (CAPELLINI, 1995). Essas ONGs estão presentes em vários municípios brasileiros atendendo milhares de pessoas deficientes.

A inclusão implica em mudanças maiores, adaptações arquitetônicas e pedagógicas nas escolas destinadas aos alunos sem deficiência. A inclusão é um conjunto de práticas que direciona a um olhar para si e para o outro. Como afirma Lopes (2016, p. 116), “a inclusão é uma condição de vida e luta pelos direitos de autorrepresentação, participação e autonomia das pessoas com deficiência”.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os educandos em um mesmo estabelecimento de ensino. Trata-se de uma reestruturação da cultura, de práticas sociais e, sobretudo, das políticas vivenciadas nos ambientes educacionais. É uma abordagem humanística e democrática, que percebe o indivíduo e suas particularidades, tendo como objetivo seu crescimento pessoal, sua aprendizagem e sua inserção na sociedade. Como afirma Mantoan (2015, p. 83), “a inclusão implica pedagogicamente a consideração dos diferentes, em processos educacionais iguais para todos”.

### **1.1 A polissemia do conceito de deficiência**

A deficiência é um conceito que tem sido mudado à medida que muda a compreensão histórica de sua essência. A definição de deficiência se dá porque não importa se a limitação ocorreu em uma forma total ou em grau menor. É necessária somente a limitação. Assim, o uso do termo pessoa com deficiência é o correto (NOVAES, 2010).

Sasaki (2003) afirma que foi utilizado, durante séculos, o termo “os inválidos”, que significa “indivíduos sem valor”. A pessoa era tida “como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional” (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015, p. 22). Já no século XX, até aproximadamente 1960, o termo utilizado era “os incapacitados” que, inicialmente, significava “indivíduos sem capacidade”, evoluindo, mais tarde, para “indivíduos com capacidade residual”. A partir de 1960 até 1980, as terminações eram “os defeituosos”, indivíduos com deformidade, principalmente física, “os deficientes” (indivíduos com deficiência) e os “excepcionais” (indivíduos com deficiência mental). A sociedade passou a utilizar estes três termos que focalizavam as deficiências em si, e reforçar o que as pessoas conseguiam fazer como a maioria (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

De 1981 até 1987, começou-se a utilizar o termo “pessoa deficiente”, atribuindo direitos e dignidade a elas. O termo não foi aceito, pois indicava que a pessoa inteira era deficiente, então foi substituído por “Pessoas Portadoras de Deficiência” (PPD). Desde então, as terminologias foram sendo mudadas no sentido de caracterizar melhor a deficiência sem o peso do preconceito. No período de 1990 até hoje, surgiram algumas terminologias, como: “pessoa com necessidades especiais”, “pessoas com deficiência” e “portadores de direitos especiais”. Mas o termo preferido pela maioria, inclusive os que têm alguma deficiência, é “pessoa com deficiência”, devendo este ser utilizado nos dias de hoje (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Atualmente, a Norma NBR 9050 de 2015, da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), define deficiência como sendo

[a] redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente. (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015, p. 20).

Por sua vez, a Constituição Federal Brasileira de 1988 refere-se à “pessoa portadora de deficiência”, sendo que este termo não é mais utilizado por aqueles que integram o movimento de inclusão social. Para o sentido dos termos utilizados na inclusão, de um modo geral, outros autores também citam alguns mais modernos, como: “pessoas com necessidades especiais” e também “pessoas com necessidades especiais educativas” (BRASIL, 1988).

Segundo o entendimento da Organização das Nações Unidas (ONU), deficiência é um conceito ainda em desenvolvimento, pois resulta da interação entre a deficiência que a pessoa apresenta e os obstáculos que a impedem de se integrar socialmente. Ainda, de acordo com a ONU, não importa qual a deficiência que a pessoa apresenta, mas sim o grau de impossibilidades de interagir com o meio de forma mais autônoma possível. O que se observa é que o uso do termo para definir o fenômeno e a forma de acolher as pessoas com deficiência, seja mental, física ou sensorial, vêm se modificando através dos tempos à medida que os direitos vão sendo ampliados.

Segundo Novaes (2010), o uso do termo “pessoa com deficiência” é o correto, haja vista retratar sem ofensas. Em relação ao surdo, os termos mais utilizados, segundo Sasaki (2003), são pessoa com deficiência auditiva, pessoa surda ou, somente, surda.

Junto com a mudança de terminologia, acontece também uma mudança de conceito e principalmente de direitos. Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 iniciou-se a preocupação com a interação das pessoas com deficiência, e, na sequência, surgiram as normas infraconstitucionais em forma de decretos, resoluções e portarias. Entre esses, destaca-se a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que diz em seu artigo 2º (p.1) que cabe ao Poder Público e a seus órgãos

[A]ssegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar, social e econômico. (BRASIL, 1989).

Um ano depois, o Decreto de Lei n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta essa Lei e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>1</sup> consolida as normas de proteção. Esse decreto

---

<sup>1</sup> A referida política tem princípios em consonância com os princípios dos direitos humanos, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência deve obedecer aos seguintes princípios:

I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural;  
II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;  
III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (BRASIL, 1989).

define a deficiência como: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1989). Entretanto, de acordo com a ONU, o grande problema é a ausência de normatização universal que assegure os direitos das pessoas com deficiência para que elas possam viver em uma sociedade onde sua vulnerabilidade seja aceita e respeitada.

Nesse sentido, destacamos a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975, p. 1-2), que afirma que deve ser respeitada a dignidade humana das pessoas com deficiência, bem como seu direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo o uso de próteses<sup>2</sup> e órteses<sup>3</sup>. Silva, Henrique e Rocha (2015, p. 89) afirmam que as pessoas com deficiência “têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos”, e devem ser protegidos contra a discriminação e a exploração.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aconteceu na sede da ONU, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Foi firmado o decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual afirma que a “comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille<sup>4</sup>, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível (SOARES, 2012). Assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis, no que se refere às línguas, incluem: línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada.

## **1.2 A inclusão e educação do surdo no Brasil**

Segundo Carvalho (2004, p. 24), a retrospectiva histórica acerca das ideias sobre educação contribui para melhor avaliar o “processo de humanização do

---

<sup>2</sup> “Prótese – substituto artificial, geralmente mecânico ou elétrico, usado para substituir partes que faltam no corpo” (JACOBS; JACOBS, 2006, p. 13).

<sup>3</sup> “Instrumento adicionado ao corpo de uma pessoa para apoiar, posicionar ou imobilizar uma parte, corrigir deformidades, auxiliar músculos, enfraquecidos, restaurar função ou modificar o tônus” (JACOBS; JACOBS, 2006, p. 69).

<sup>4</sup> Trata-se de um sistema alfabético tátil que permite à indivíduos cegos ler e escrever. Seu inventor é Louis Braille, um jovem francês cego (QUEIROZ, 2011, p.40).

homem”. Esse processo colabora para o avanço humanitário relacionado ao ambiente escolar por meio da inclusão. No entanto, o conceito de inclusão ainda é polissêmico e, portanto, definido de forma singular por vários autores. Para Mitler (2003, p. 25), a inclusão

[E]nvolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso à todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidos pela escola.

A inclusão é um processo que engloba respeito, solidariedade, cooperação, respeito às diferenças, valorização do outro, autoavaliação e reflexão. Para Sassaki (1997, p. 41), incluir é

[U]m processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Esse conceito destaca que uma educação de qualidade consiste não somente na aceitação do outro, mas na valorização das diferenças, resgatando valores culturais e o respeito à diversidade. Como afirma Mantoan (2005, p. 2), a “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio em compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

Nesse sentido, Battisti (2007) afirma que a inclusão é um assunto abordado há muito tempo, e o que se busca é a igualdade para todos os cidadãos, independentemente de sua condição física, psíquica ou social. Não basta apenas que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos que as outras, se ela for considerada inferior em relação aos demais. Todos são seres humanos e devem ser tratados como tal.

Porém, Maciel (2000) considera que a sociedade contribui com a discriminação e o preconceito quando valoriza somente os cidadãos ativos e capazes de produzir mão de obra adequada. Essa visão parte da premissa que é mais fácil valorizar as aparências do que evidenciar as capacidades e potencialidades de cada um.

As definições de inclusão estão imbuídas de uma ideologia que vem sendo desenvolvida e construída ao longo da história, mas que tem o auge de sua

aplicação na Educação a partir dos anos de 1980. Para explicitar esse percurso histórico, são apresentadas as contribuições de Honora (2014).

No período das civilizações antigas, a educação era assistemática e tinha a exclusão como uma marca constante na vida social. Na Grécia Antiga (séc.VII - II a.C), por exemplo, os gregos começaram a perguntar-se: o que é o homem? Para Esparta, o ideal de homem era o que cultuava o seu corpo forte, desenvolvido e eficaz em todas as ações. Para Atenas, o ideal era ser homem educado e orador. Para uma sociedade com essas concepções, uma pessoa que já nascia com algum tipo de deficiência era jogada à própria sorte, além das muralhas das Cidades-Estados. O culto ao corpo perfeito, então, levava ao abandono e assassinato pela própria família dos que nasciam com deficiência (HONORA, 2014).

Conforme Honora (2014), o primeiro registro que se tem na história da educação dos surdos está datado do século XII, e refere-se a uma concepção dos gregos e romanos de que os surdos não eram humanos, devido à sua falta de fala. A autora afirma que, nessa mesma época, os surdos eram privados de receber herança, de ser citados em testamentos, de ter direitos à escolarização e também eram proibidos de se casar. O filósofo Aristóteles acreditava que a audição era o sentido mais importante para o sucesso da escolarização, por isso, os surdos eram impedidos de receber instruções educacionais.

Na Idade Média, a sociedade era dividida em feudos, o pensamento da Igreja católica era predominante. Suas práticas religiosas e doutrinas pregavam a discriminação das pessoas com deficiência, seguindo os preceitos de que o homem foi criado “à imagem e semelhança de Deus”. Portanto, os que não se encaixavam neste padrão de normalidade não podiam ser considerados humanos (HONORA, 2014).

No entanto, os nobres que viviam nos castelos, para não dividirem suas heranças com outras famílias, resolviam casar seus filhos com pessoas da mesma família, na qual primos se casavam com primos, e tios com sobrinhas. Era comum que casamentos consanguíneos gerassem descendentes com deficiência e, entre eles, muitos surdos. Ainda, conforme a autora, os surdos não eram bem aceitos por suas famílias e nem pela sociedade. Por não ter uma língua inteligível, os surdos não tinham como confessar os pecados, sendo este um importante ritual do catolicismo, o que incomodava os dirigentes da igreja católica (HONORA, 2014).



Por outro lado, os surdos obtinham aceitação nos costumes dos monastérios, pois sob o regime de clausuras, os monges faziam o voto do silêncio, para não passar os segredos das Escrituras Sagradas. Nesse período os monges, então, criaram uma linguagem gestual para que pudessem se comunicar. A partir daí, a Igreja Católica resolveu convidar alguns monges para serem preceptores dos surdos, filhos dos nobres, em troca de grandes fortunas.

O primeiro deles foi o monge beneditino Pedro Ponce de León, espanhol, que foi o primeiro a utilizar o alfabeto manual, que teve como objetivo suprir uma ausência que existia na comunicação oral. Ainda sobre o histórico da educação do surdo, Honora (2014) cita a importância do médico Gerolano Cardano, que viveu no século XVI, que afirmava que a “surdez não era um motivo para impedir os surdos de receber instruções” (HONORA, 2014, p. 51). Nesse momento, inicia-se a trajetória da educação especial, no século XVI, com a institucionalização de manicômios e asilos de caráter segregacionista, sendo a principal forma de tratamento dos considerados deficientes.

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram, em geral, muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e ofertar alguma atividade para ocupar o tempo ocioso, sem a mínima preocupação com o ensino- aprendizagem. No entanto, as instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência, e a segregação institucional continuava sendo praticada. A ideia era de promover, dentro das instituições, todos os serviços existentes possíveis, já que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços oferecidos nas comunidades (SASSAKI, 1997).

Segundo Honora (2014), a primeira instituição educacional pública para Surdos foi criada pelo abade francês Charles Michel de L'Épée, considerado o “Pai dos Surdos” e defensor da Língua de Sinais. O Instituto Nacional para Surdos – Mudos, criado pelo padre em 1760, atualmente recebe o nome de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. A escola foi criada com recursos próprios do abade. A partir dessa idéia, outros estudiosos da época abriram novas escolas com o mesmo intuito.

A educação dos surdos no Brasil teve início com a vinda da família real. D. Pedro II, que tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, convidou o professor

francês Harnest Huet para fundar o “Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro” em 26 de setembro de 1857. Atualmente, ele recebe o nome de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Com a vinda de um professor francês que fazia uso do alfabeto manual e a Língua de Sinais Francesa, em contato com os Surdos brasileiros, deu-se início à criação da Língua Brasileira de Sinais, que teve sua origem na Língua Francesa de Sinais (HONORA, 2014, p. 58).

Outro instituto importante para a história da educação dos Surdos no Brasil foi o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, sendo inicialmente um internato para meninas surdas. Destaca-se, também, mais um instituto de grande relevância, que muito contribuiu e continua contribuindo para a educação dos Surdos – o Instituto Educacional São Paulo (IESP), fundado em 1954 e, posteriormente, doado para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Sasaki (1997) afirma que no final da década de 60, o movimento pela integração social começou a inserir as pessoas ‘portadoras de deficiências’<sup>5</sup>, na sociedade encontrando espaços na educação, trabalho, família e lazer. Com essa nova abordagem, surge o princípio da normalização que “tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa portadora de deficiência, especialmente aquela portadora de doença mental, tem o direito de experimentar estilo ou padrão de vida que seria comum à sua própria cultura” (p. 31).

Mendes (1994) enfatiza que a ideia era de normalizar novos padrões e estilos de vida. Inicialmente, não se obteve êxito, pois essa ideia foi confundida com a noção de tornar comum os deficientes. Na década de 70, a normalização passou a significar o processo de normalizar serviços e ambientes e condições de vida. Passou-se, também, a oferecer aos portadores de deficiência condições de vida diária e semelhantes ao restante da sociedade.

Já nos anos 80, houve um pequeno avanço na tentativa de integrar as pessoas com deficiência, onde os alunos surdos eram colocados em salas de estudantes ouvintes, com a finalidade de instruir, mas ainda não se tratava de inclusão. Os alunos passavam pelas salas de aulas, porém não permaneciam nelas. Desse modo, os alunos deficientes nunca pertenciam a nenhuma turma. Embora

---

<sup>5</sup> Termo usado na época.

eles estudassem em uma escola comum, sua colocação nas salas de aula era apenas física, sem que a escola tivesse uma atitude inclusiva (HORT; HORT, 2009).

Essa prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização. Esse movimento e a prática da integração social tiveram maior impulso a partir da década de 1980, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência (MANTOAN, 2015).

Segundo Sasaki (1997), diante das conquistas e das experiências acumuladas pelas comunidades acadêmicas e instituições sociais, no final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, as pessoas começaram a perceber e a disseminar o fato de que a tradicional prática da integração social não era suficiente para amenizar a discriminação. Perceberam também que as práticas tradicionais eram insuficientes para promover a verdadeira participação com igualdade de oportunidades a todas as pessoas com e sem deficiência.

Fazendo uma análise mais aprofundada, verificamos que a educação Especial<sup>6</sup> passou por caminhos e evoluções, sendo fruto de uma construção histórica e de forma não-linear, ou seja, não ocorreu de maneira contínua. Conforme explica Sasaki (1997), estas fases foram divididas em quatro: exclusão, segregação ou separação, integração e inclusão. Em relação a essas fases, o autor esclarece que

[a] sociedade em todas as culturas atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começa praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais. (p.16).

As fases mencionadas pelo autor não estão desvinculadas dos momentos históricos, pois elas foram norteadas por políticas públicas educacionais que estão de acordo os momentos históricos e seus respectivos paradigmas educacionais. As quatro fases citadas referem-se às práticas sociais e concepções educacionais

---

<sup>6</sup>Prevê o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil 1988, que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 64, de 2010)”. Com vistas a garantir a educação eficaz no sistema de ensino brasileiro, o artigo 4º da Lei de Libras estabeleceu que “o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal (DF) devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis, médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente”.

históricas distintas. Portanto, a educação especial inclusiva, que é uma dessas práticas, está diretamente atrelada a essas mudanças. Dessa forma, quando mencionam a exclusão, a segregação e integração, elas estão diretamente ligadas ao acesso à educação.

Na fase de exclusão, as pessoas com necessidades especiais não estavam inseridas em nenhum tipo de instituição de ensino. Isto significa que, nessa fase, as pessoas com deficiência eram excluídas de todos os tipos de educação. Na fase de segregação ou separação, as pessoas com deficiência estavam inseridas em escolas especiais, e as pessoas que não apresentavam nenhum tipo de deficiência eram matriculadas no ensino regular. Compreende-se, então, que nessa fase foram criadas as primeiras instituições de ensino para pessoas com deficiência, mas que serviam para mantê-las separadas do convívio social. Já na fase de integração, as pessoas com deficiência estavam nas mesmas instituições de ensino que as pessoas comuns, mas em grupos separados. Isto quer dizer que as pessoas com deficiência tinham acesso à mesma escola que as pessoas que não apresentavam deficiência, mas frequentavam classes separadas (SASSAKI, 1997).

O autor destaca que a segregação pode ser considerada uma forma de exclusão, pois apesar de os alunos com deficiência estarem em uma instituição de ensino, eles podem não estar inseridos no processo educacional. Haja vista que se pode considerar que a integração também causa a exclusão, já que os alunos apesar de incluídos em uma mesma sala de aula ficam excluídos dos demais grupos de alunos por apresentarem algum tipo de deficiência (MANTOAN, 2015).

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de percorrer o sistema educacional de forma a conhecer os vários ambientes. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2015). Por outro lado, a ideia da integração social consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais. Ela tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, desde que ela esteja de alguma forma capacitada e supere as barreiras físicas, programáticas e atitudinais. Sob a ótica dos dias atuais, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem

a causa da inserção social), sendo que tais aliados tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 1997).

A prática de integração social ocorre de três formas, como afirma Sasaki (1997, p. 34):

- (i) Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, etc;
- (ii) Pela inserção daqueles com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não deficientes;
- (iii) Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma, não deixa de ser segregativa

Nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e práticas sociais. No modelo interativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que sejam capazes de acompanhar os procedimentos tradicionais, ou seja, contornar obstáculos existentes no meio físico; lidar com atitudes discriminatórias da sociedade resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas e desempenhar papéis sociais individuais, com autonomia, mas não necessariamente com independência (SASSAKI, 1997).

A integração passa a receber diversas críticas e, para Mendes (2006, p. 391),

[a] passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometiam os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial.

Por meio de pesquisas realizadas, percebe-se que a fase de integração sofreu críticas, pois a proposta de integração estabelecia que alunos portadores de deficiências frequentassem o ensino regular. Para isso, era necessária a adaptação

do aluno no ambiente escolar, o que causava constrangimento, pois não havia estrutura física de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas e também o sistema de ensino não dispunha de profissionais capacitados para auxiliá-lo (MENDES, 2006).

Não havia perspectiva de mudanças na escola para acolher esse aluno que levasse em conta a diversidade. No final da década de 1980, as pessoas lutavam pela melhoria em favor dos portadores de deficiência, começaram a protestar e a exigir seus direitos reconhecidos, propondo mudanças significativas perante a sociedade e buscando melhorias e respeito aos direitos. Mas somente na década de 1990 é que começaram a surgir as primeiras mudanças em direção à educação inclusiva (MANTOAN, 2015).

No final do século XX, a sociedade foi tomando consciência de que pessoas que não se enquadravam nos padrões de normalidade necessitavam de espaço diferenciado. Por causa dessa situação, iniciou-se, nas décadas de 1980 e 1990, um movimento na tentativa de superar preconceitos das pessoas com deficiência, e a partir daí começou-se a pensar em um ambiente onde elas pudessem ser aceitas. Nesse período, surgem novos olhares para a educação e mudanças de velhos paradigmas (MANTOAN, 2015).

Essa mudança exige de todos os envolvidos no processo uma transformação para gerar um novo modelo de educação, ou seja, a inclusão. Essas mudanças também implicam em capacitar profissionais, extinguindo as categorizações utilizadas nas instituições educacionais conservadoras nas quais muitos professores foram formados. Se o que se almeja é uma escola inclusiva, é necessário que os planos e as políticas educacionais se redefinam rumo a uma educação voltada à cidadania, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças (MANTOAN, 2015).

Na fase de inclusão, as pessoas com necessidades especiais estão inseridas na mesma escola e no mesmo grupo das pessoas comuns. Com isso, podemos compreender que o modelo de inclusão requer mais da escola do que o modelo de integração, pois prevê um ensino que abranja a todos, em uma mesma classe, dentro de uma só escola. Assim, as escolas especiais ficaram encarregadas de assumir um novo papel na educação, o de desenvolver de forma cooperativa um trabalho com as escolas regulares e auxiliar no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Dessa forma, a inclusão tem como objetivo não excluir

ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas para atender a todos os alunos (MANTOAN, 2015).

Dessa forma, as escolas especiais não deixam de existir, mas assumem uma nova tarefa diante das pessoas com deficiência<sup>7</sup> ou síndrome<sup>8</sup> (HORT; HORT, 2009). Para Mantoan (2015, p. 24), “chegamos a um impasse, pois para se reformar a instituição temos de reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma prévia reforma das instituições”. Assim, a autora alerta sobre dois vocábulos importantes são eles: “Integração” e “Inclusão”. “A integração tem como objetivo inserir um aluno ou um grupo de alunos que foi anteriormente excluído. A inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. As escolas inclusivas propõem um modelo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos, estruturados em função dessas necessidades. Dentro dessa perspectiva, a autora afirma que

[a] inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabem, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele. (MANTON, 2015, p. 28).

O processo de inclusão requer adaptações, pois as escolas inclusivas recebem e atendem todos os alunos, com e sem deficiência, pois a Constituição Federal Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9.394/1996 lhes assegura tais atendimentos. Porém, não adianta as escolas receberem esses alunos sem trabalhar de forma particularizada com alguns deles e sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar. São raras as instituições que fazem adaptações curriculares e atividades diferenciadas, que propõem uma avaliação simplificada em seus objetivos, pois, sabe-se que cada aluno, com ou sem deficiência, tem seu ritmo de aprendizagem e cabe ao professor conhecer e respeitar todo esse processo. Conforme afirma Mantoan (2015, p. 34),

---

<sup>7</sup> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, BRASIL, 2015).

<sup>8</sup> Estado mórbido caracterizado por um conjunto de sinais e sintomas, e que pode ser produzido por mais de uma causa (FERREIRA, 2004, p. 667).

Ao avaliarmos propostas de ação educacional que visam a inclusão, encontramos habitualmente dimensões éticas conservadoras. Essas orientações, em geral, se expressam pela tolerância e pelo respeito ao outro - sentimentos que precisamos analisar com cuidado para entender o que podem esconder em suas entranhas.

A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem tolera (SILVA, 2000). Considera-se um novo olhar de respeito sobre o outro, valorizando sua totalidade como sujeito inclusivo. Para Voltaire, a tolerância pode fazer do homem um ser mais compreensivo e tolerante. O conhecimento dos seres humanos é limitado, por isso está sujeito a erros. Conforme Voltaire (1763, p. 95),

Não é preciso ter arte nem dispor de eloquência bem-elaborada para provar que os cristãos devem tolerar uns aos outros. Mas eu vou mais longe: eu lhes digo que é necessário considerar todos os homens como nossos irmãos, pois não somos todos filhos do mesmo pai, criaturas do mesmo Deus?

Enfatiza o autor que a tolerância é um ato de respeito para com o próximo. Voltaire mostra que desde sua época (1763), a intolerância já acontecia, principalmente entre as denominações religiosas, como os cristãos, que deveriam dar exemplos de tolerância praticando o perdão, mas, segundo ele, foram os mais intolerantes de todos os tempos.

Refletir sobre a inclusão significa enfrentar e romper barreiras como a indiferença e a intolerância frente aos desafios. A inclusão implica pedagogicamente na negação dos processos educacionais iguais para todos. A diferença não cabe em perfis engessados, assim como categorias e identificações que encaminham os alunos mais adiantados para dada turma e os mais atrasados para outra. Todos somos sujeitos únicos, singulares e heterogêneos. Não cabemos plenamente em qualquer arranjo.

As peculiaridades definem as pessoas que, por sua vez, estão sujeitas às diferenciações contínuas, tanto internas como externas. Diferenciar para incluir é possível quando o aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa estiver em gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação (MANTOAN, 2015).

Embora já se tenha avançado muito em relação às diferenças, ainda nos deparamos com situações veladas, pois ao fazermos comparações estamos fixando modelos, definindo perfis, classes e subclasses, e acabamos excluindo, devido ao fato de esses indivíduos fugirem das regras impostas por uma sociedade que traz



ranços de uma cultura com valores discordantes do atual contexto histórico. Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos e como somos feitos de diferenças. Não se pretende acabar com elas, não se deseja domesticá-las, mas luta-se para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLAR, 2006).

### **1.3 Cultura e identidade da pessoa surda**

A diferença assume uma visão principal na constituição da identidade surda, devido ao fato de o surdo se perceber diferente do ouvinte. Nesse sentido, atualmente, o surdo luta por seus direitos de pertencer a uma cultura surda representada pelas línguas de sinais<sup>9</sup>. Ele luta também por um espaço no ambiente escolar, onde a diferença pode ser respeitada, e luta por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo seu povo e pela comunidade surda. Segundo Campos (2013), a pedagogia da diferença trata da educação de surdos, fazendo uma inclusão das diferenças, enquanto a pedagogia da inclusão escolar procura excluir a deficiência e trazer de volta práticas que não correspondem à educação inclusiva.

Para Lacerda e Santos (2013), os surdos, no mesmo espaço que os ouvintes, são

[A]queles que aprendem o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua de escrita e de outras, de modo a propiciar seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo (p. 48).

Por meio da língua de sinais, o surdo pode traçar sua própria história, buscar novos conhecimentos e proporcionar a aquisição de conhecimentos universais a fim de assegurar sua sobrevivência. A língua de sinais deve ser entendida como um meio facilitador e natural para o desenvolvimento das crianças com surdez. Nesse aspecto, Goldfeld (1997) aponta que as dificuldades da aquisição da linguagem para os surdos devem-se a um fator mais social do que

---

<sup>9</sup> “A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (SKLIAR, 1999, p.57).

pessoal, pois não possuem impedimentos físicos. O fato é que, muitas vezes, a criança não recebe um aprendizado adequado e, assim sendo, não são oferecidos meios facilitadores para que ela desenvolva a língua de sinais e se torne um leitor competente.

Conforme Quadros (1997), a cultura surda é entendida como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupos diferentes de outras pessoas. Sobre esse discurso cultural existem possibilidades de subjetividades e é ali que acontece a centralidade da cultura surda. A subjetividade permite a exploração de sentimentos que estão envolvidos no processo da identidade e traz características específicas da mesma.

Gesser (2009), professora e pesquisadora, é surda e fala de várias culturas surdas:

Ao analisarmos sua história, vemos que a cultura surda foi marcada por muitos estereótipos, seja através da imposição da cultura dominante, seja das representações sociais que narram o povo surdo como seres deficientes. Muitos autores escrevem livros, mas eles realmente nos conhecem? Sabem o que é cultura surda? Sentiram na própria pele como é ser surdo? (p. 53).

Cabe fazermos uma reflexão sobre o respeito ao surdo como um ser humano que vive em um mundo diferente do mundo dos sujeitos ouvintes e que tem sua própria identidade construída entre dois mundos. Nesse sentido, Gesser (2009), afirma que o surdo tem uma identidade e uma cultura próprias, mas pertence a grupos minoritários, que se exprime no singular, que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade, saindo do grupo dos excluídos.

Para Perlin e Strobel (2006), as pessoas surdas vivem em situações de marginalização. Os estereótipos criados reforçam as visões negativas dos ouvintes em relação ao surdo, “o surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso do povo ouvinte mantém firme e controla estes estereótipos” (p. 55).

Segundo Queiroz (2011, p. 81), o conceito de cultura “é o conjunto de características humanas que são adquiridas, preservadas ou aprimoradas por meio da comunicação, da interação dos indivíduos na sociedade”. Assim sendo, a identidade é a qualidade do que é idêntico, ou seja, é o conjunto de características próprias de uma pessoa que compõe quem ela é como: o nome, nacionalidade, filiação, profissão etc. Strobel (2008) complementa o conceito, afirmando que

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (p. 22).

Constatou-se que quanto mais o surdo aceitar e identificar sua identidade surda, mais próximo estará da cultura surda. Esse talvez seja um dos motivos por que preferem se relacionar com outros surdos para fortalecer, assim, os laços de amizade e também de sua identidade e, em conseqüência, sua cultura.

Considerando os aspectos da cultura e identidade surda é relevante citar alguns tipos de identidades surdas. Segundo a classificação de Perlin (2002), elas se classificam em: identidade surda híbrida, identidade surda de transição, identidade surda diáspora, identidade surda flutuante, identidade surda política, identidade surda embaraçada e identidade surda incompleta ou intermediária. A seguir, no deteremos em explicar cada uma delas.

### 1.3.1 Identidade surda híbrida

A identidade híbrida refere-se ao ouvinte, que por algum motivo como enfermidade, acidente, entre outros, perdeu a audição e assume a língua de sinais. Assume um comportamento de pessoa surda, como, por exemplo, usa tecnologias para surdos, convive pacificamente com as comunidades surdas, assimila a ordem da língua falada, porém apresenta dificuldades em entendê-la. A escrita obedece à estrutura da língua de sinais. Aceita-se como surdo, exige intérpretes, legendas, campainha luminosa e sinais na TV (PERLIN, 2006).

### 1.3.2 Identidade surda de transição

A identidade de transição refere-se ao surdo que por causa de sua condição social viveu em ambientes sem o contato ou se afastou da identidade surda. Vive em momento de trânsito, entre uma identidade e outra. Durante o período da infância não teve contato com a comunidade surda, a maioria desses surdos são filhos de pais ouvintes. A partir do momento em que acontece o contato com a comunidade surda, ele passa por um processo chamado "des-ouvintização",

ou seja, a rejeição da representação da identidade ouvinte. Após essa desouvintização o surdo fica com sequelas da representação, ficando evidente sua identidade em construção (PERLIN, 2006).

### 1.3.3 Identidade surda diáspora

As identidades de diáspora divergem das identidades de transição. Estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro, ou, inclusive passam de um Estado Brasileiro para outro, ou ainda, de um grupo surdo para outro. Ela pode ser identificada como o carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte-americano (PERLIN, 2006).

### 1.3.4 Identidade surda flutuante

A identidade surda flutuante refere-se ao surdo que não têm contato com a comunidade surda. Nessa identidade está presente o surdo que vive em um ambiente de inclusão, ou que vive em um ambiente onde a surdez é vista a partir do preconceito ou do desconhecimento social. Ele faz parte de uma outra categoria de surdos, visto não conta com os benefícios da cultura surda. Ele segue a representação da identidade ouvinte, dependendo do mundo do ouvinte, seguindo os princípios e competindo com o ouvinte. Desconhece ou rejeita a presença do intérprete de Língua de Sinais. Demonstra resistência a Libras e à cultura surda, haja vista que isto para ele representa um estereótipo. Apresenta dificuldades em se identificar como surdo. Sente-se inferior aos ouvintes, alguns vivem na angústia do desejo contínuo de ser ouvinte (PERLIN, 2006).

### 1.3.5 Identidade surda política

Trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. É mais presente nas comunidades surdas, e apresenta características culturais bem marcantes. Utiliza sempre a Língua de Sinais, pois é sua forma de expressão. Possui experiência visual que determina formas de comportamento. Se aceita como surdo. Entra facilmente na política com identidade surda, necessita de intérpretes e de educação diferenciada (PERLIN, 2006).

### 1.3.6 Identidade surda embaraçada

A identidade surda embaraçada é o tipo que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou do desconhecimento da mesma e da questão cultural. Os surdos que fazem parte dessa identidade não conhecem a Língua de Sinais e nem a Língua Portuguesa, por isso, apresentam limitações em se comunicar com ambas e acaba por viver isoladamente (PERLIN, 2006).

### 1.3.7 Identidade surda incompleta ou intermediária

Nessa identidade, o surdo nega a identidade surda, luta para se integrar ao ambiente do ouvinte, e tenta viver como o ouvinte oralizado. Geralmente, usa aparelho auditivo, não aceita a Língua de Sinais, gosta de apreciar as peculiaridades culturais dos ouvintes (PERLIN, 2006).

Na sequência, abordaremos o Congresso de Milão, um tópico importante para a comunidade surda e que vai tratar de alguns aspectos fundamentais para essa comunidade.

### 1.3.8 Congresso de Milão

Para compreender um pouco sobre a educação do surdo, faz-se necessário conhecer alguns aspectos sobre o que representou para os sujeitos surdos o congresso de Milão. Segundo Campello (2009), pesquisas surgiram na Alemanha e Inglaterra, demonstrando que os surdos eram capazes de falar. Os profissionais organizaram o Congresso de Veneza, em 1872, para definir que a modalidade falada, ou seja, a abordagem oralista era superior à abordagem ou modalidade gesto-visual, que é atualmente a Língua de Sinais.

Os argumentos utilizados pelos participantes baseavam-se na ideia que a comunicação e pensamento estruturado só eram possíveis por meio da língua oral. Dessa forma, em 1880, um grupo de profissionais ouvintes toma a decisão de excluir a língua de sinais do ensino para os surdos e isso aconteceu sem a participação dos professores e profissionais surdos (CAMPELLO, 2011).

O congresso iniciou-se no dia 6 de setembro e foi até o dia 11 do mesmo mês. No congresso foram votadas várias resoluções, entre elas a que indicava que os governos deveriam tomar as medidas para que todos os surdos recebessem

educação e a modalidade utilizada era o oralismo, ou seja, os surdos teriam que aprender a se comunicar por meio da fala. O congresso de Milão é considerado para a comunidade surda como o século do “holocausto”, pois proibia os professores surdos de ensinar língua de sinais nas escolas. Na época, foi também determinado o fechamento dos institutos em regime de internato, e houve a extinção dos poucos professores surdos (CAMPELLO, 2011).

Ainda assim, a língua de sinais resistiu às escondidas pelos surdos da época (CAMPELLO, 2011). No entanto, depois de muitas lutas, vários movimentos e pesquisas na área, a comunicação gestual foi reconhecida no século XX. Somente no ano de 2002 é que a Língua Brasileira de Sinais foi oficialmente reconhecida e aceita com língua oficial brasileira<sup>10</sup>, mediante a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>11</sup> (BRASIL, 2002).

#### **1.4 Metodologias de ensino para o aluno surdo**

Em seu contexto educacional, têm sido apresentadas no decorrer dos séculos várias abordagens e métodos para a educação do surdo. Com a intenção de substituir a perda da audição, o maior conflito existente entre os simpatizantes dos métodos e das abordagens demonstra que há diferentes formas de enfrentar as possíveis consequências da surdez, respeitando cada indivíduo com suas limitações e seu tempo. Conforme Honora (2014), os métodos de ensino ao longo do contexto histórico foram divididos em três abordagens que apresentaram várias formas de ensinar o aluno surdo, são elas: oralismo, comunicação total e o bilinguismo.

##### **1.4.1 Oralismo**

A abordagem do oralismo era usada por escolas tradicionais ou especiais e caíram em desuso a partir de 1970. Essa proposta do congresso de Milão, que pretendia educar os alunos surdos por meio da fala, foi abolida devido ao insucesso. A abordagem do oralismo é baseada na “capacidade” da pessoa com surdez de se comunicar por intermédio da língua oral e estabelecer todo

---

<sup>10</sup> No Brasil não foi diferente, houveram muitas lutas para o reconhecimento da Língua de Sinais como meio de comunicação dos deficientes auditivos. No intuito de ter esse direito reconhecido, em 1996 foi encaminhado ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei (PL) nº 131, sendo posteriormente transformado na Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

<sup>11</sup> Assim, fixou-se “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos a ela inerentes” (Artigo 1º da Lei 10.436/2002).

entendimento da comunicação apenas pela fala. Alguns recursos usados nessa abordagem são: a leitura labial, o uso de aparelhos de amplificação sonora e a terapia fonoaudiológica. Nessa abordagem, o uso da língua de sinais é completamente proibido (HONORA, 2014).

De acordo com Goldfeld (1997), o oralismo é uma abordagem que visa a integração do surdo na comunidade ouvinte, valorizando a língua oral dos pais. Neste caso, apresenta-se uma tendência à normalização do indivíduo surdo, querendo que a sociedade mantenha-se sem nenhuma mudança para inserir o surdo, e, assim, o surdo deve se adaptar à comunidade ouvinte.

Essa abordagem não obteve sucesso devido às dificuldades, e mesmo impossibilidades, de alguns surdos desenvolverem a língua oral. Além disso, essa abordagem provocou algumas dificuldades como: *déficits* cognitivos devido à falta de uma língua adequada para estruturar o pensamento e dificuldades de aprendizagem por não conhecer a língua portuguesa. Houve um grande número de fracasso escolar e vários alunos surdos saíram da escola como sapateiros ou costureiras, sem terem aprendido a ler ou escrever. O surdo também apresentava dificuldades de se relacionar, pois não estabelecia uma língua oral satisfatória nem a língua de sinais, ficando excluído do ambiente familiar e escolar. Neste caso, ocorria a falta da identidade surda, pela falta do convívio com outros surdos, e até mesmo a negação da condição de surdo trazendo prejuízos psicológicos (HONORA, 2014).

#### 1.4.2 Comunicação total

A abordagem da comunicação total foi muito usada na década de 1970, época em que estava acontecendo o liberalismo da geração *hippie*. Essa abordagem considerava todas as formas possíveis de comunicação, liberando o uso da Língua de Sinais, o português sinalizado, uso do alfabeto manual, mímicas e leitura labial. A abordagem não tinha uma estrutura específica e possibilitava toda e qualquer forma de comunicação, mas também não proporcionou o desenvolvimento educacional esperado, caindo em decadência e sendo também abolida (HONORA, 2014).

O fracasso da abordagem foi devido à falta da inserção na comunidade surda, da identidade surda e do uso adequado da Língua Brasileira de Sinais, como forma efetiva de comunicação das pessoas surdas. Essa abordagem vem sendo

aplicada nas escolas no Brasil, mas recebe muitas críticas por não atingir os objetivos esperados, ou seja, a aprendizagem do aluno surdo (HONORA, 2014).

#### 1.4.3 Bilinguismo

Na década de 1980, os linguistas brasileiros começaram a discutir a viabilidade da introdução do bilinguismo no Brasil e de sua contribuição para educação dos surdos. As discussões partiram das pesquisadoras Stokoe e Lucinda Ferreira sobre a língua de sinais (CAMPELLO, 2011).

Segundo Honora (2014), a proposta do bilinguismo foi importada da Suécia e propõe uma abordagem bilíngue, educando os surdos por intermédio de duas vertentes: pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a língua materna por excelência e pela Língua Portuguesa na sua forma escrita. O aluno que está matriculado em uma escola adepta da metodologia bilíngue tem como proposta educacional assegurar o entendimento das aulas e conteúdos que sejam ministrados em Libras ou traduzidos por um intérprete. Para isso, é necessário que a alfabetização desse aluno, quando criança, seja em Língua Portuguesa, considerando, assim, a Libras como sua primeira língua. A autora afirma que essa abordagem é recente no Brasil, muito ainda se tem a elaborar, estudar, pesquisar e se adaptar, haja vista que é uma metodologia importada de um país diferente do Brasil, principalmente na estrutura escolar e política.

O uso dessa metodologia está assegurado por meio do Decreto Federal n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Ato contínuo consta nos seguintes artigos do citado decreto:

Art.22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

I - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§1º - São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.



§2<sup>o</sup> Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§3<sup>o</sup> As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§4<sup>o</sup> O disposto no § 2<sup>o</sup> deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários de Libras.

Art.23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1<sup>o</sup> Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§2<sup>o</sup> As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art.24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação à distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

O direito à educação é assegurado constitucionalmente, garantindo-se a todos os brasileiros, a assistência integral para o desenvolvimento intelectual. O Estado é garantidor na promoção da educação no país. Seguindo o presente raciocínio, concebe-se que a educação especial realizada exclusivamente para os deficientes auditivos tornou-se uma norma legal, de natureza cogente, a qual deve ser incluída no período escolar do surdo e também nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis: médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desta forma, o deficiente auditivo tem o direito assegurado constitucionalmente e infra constitucionalmente à educação integral, oferecida com excelência e dignidade, atendidas a sua qualidade peculiar.

Um fator importante que devemos levar em consideração é o fato de que o aluno surdo, ao chegar à escola, na maioria das vezes é “órfão de uma língua”. É diferente do aluno sem deficiência que chega à escola com o conhecimento de uma língua efetiva que aprendeu desde muito cedo com a família possibilitando a comunicação.

Este é um dos fatores que explica o atraso na aquisição de língua escrita pelos surdos. A aprendizagem de Libras pelo aluno surdo no período da alfabetização é recomendada. É recomendado ainda que ela aconteça com um professor também surdo, de preferência em horário de contraturno. É de suma importância que o aluno surdo seja inserido em uma experiência de aprendizagem com adulto surdo para o conhecimento exato da Língua Brasileira de Sinais, do contato com a cultura surda, para desenvolver uma identidade surda e poder ter uma língua estruturada adequadamente.

Segundo Quadros (1997), a educação dos surdos no Brasil passa por três fases: a oralista, o “*português sinalizado*” e a fase atual que se configura como um processo de transição. O oralismo fundamenta-se na proposta de “recuperação” da pessoa surda, onde o desempenho educacional é defasado em termos de conhecimentos curriculares. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade filantrópica com finalidade de defesa e a luta dos direitos da Comunidade surda, cita uma publicação a respeito do desempenho escolar do surdo no Brasil:

Através de pesquisas realizadas por profissionais da PUC do Paraná em convenio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) publicado em 1986 em Curitiba, constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto a escolaridade, e 74% não chega a concluir o ensino fundamental. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito. (FENEIS, 1995, p. 7).

No Brasil, quase não houve avanço sobre a educação do surdo no ensino superior, uma vez que não há muitas pesquisas nessa área. A segunda fase, à qual Quadros (1997) refere-se, passa a ser chamado de processo artificial o “português sinalizado”. Esse processo consiste no fato de o ensino não priorizar o oral exclusivamente, e sim o “bimodal”. O bimodalismo passa a ser visto como uma alternativa de ensino para o surdo, e propõe o uso simultâneo de sinais e da fala. Porém, autores como Sacks (1990) e Ferreira (1993) criticam o bimodalismo, pois é impossível, segundo os autores, preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. O bimodalismo não considera a língua de sinais em sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português.

Essas duas fases constituem grande parte da história da educação dos surdos no Brasil. No meio educacional, atualmente, ainda se utiliza o oralismo e o

bimodalismo. Porém, algumas comunidades e educadores de surdos não concordam com esse processo. As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram prejudicadas com as várias propostas de ensino até então. Os profissionais da área da surdez estão buscando mais informações e realizando estudos e pesquisas sobre a Língua de sinais, possibilitando uma retomada de novos conceitos sobre o tema. Com isso, a educação no Brasil está começando uma terceira fase, caracterizando o período de transição (QUADROS, 1997).

Quadros (2006, p. 41) apresenta algumas sugestões para ajudar os professores que ministram aula para um aluno surdo:

- ✓ Colocar o aluno surdo sentado sempre nas primeiras cadeiras;
- ✓ Falar pausadamente e com clareza, olhando sempre para o aluno;
- ✓ Evitar ficar em frente a janelas ou portas, pois os reflexos podem tirar sua atenção;
- ✓ Quando falar não bloquear a área da boca;
- ✓ Quando utilizar o quadro ou outros materiais audiovisuais, primeiro exponha as matérias e conteúdos, e só depois explique;
- ✓ Utilizar recursos visuais para explicar os conteúdos.

Algumas questões para professores manterem em mente quando preparam aula para o aluno surdo:

- ✓ Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?
- ✓ Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- ✓ Qual a motivação do aluno para ler o texto?
- ✓ Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- ✓ Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

São vários os recursos didáticos e metodológicos que podem auxiliar o professor na educação do surdo. O que faz a diferença é a criatividade, os recursos surgem no cotidiano quando o professor se vê diante de novos desafios.



## **CAPÍTULO 2 - PENSAMENTO SOCIAL E AS MÚLTIPLAS FACES DA EXCLUSÃO**

Além dos pressupostos teóricos da inclusão social, este trabalho também se sustenta por intermédio da abordagem das representações sociais, atualmente uma corrente da psicologia social baseada nos estudos de Moscovici. Essa abordagem tem relevância para a compreensão da metodologia utilizada nesta pesquisa, visto que procuramos focalizar uma experiência social nova dentro de uma instituição, principalmente no tange as pessoas envolvidas.

Por isso, este capítulo tem como objetivo apresentar a teoria das representações sociais, bem com sua contribuição para analisar e discutir as experiências, conhecimentos e expectativas dos professores do ensino superior, inseridos em uma IES que recebe pela primeira vez um aluno surdo.

Em seu primeiro trabalho, Moscovici (1961 *apud* LEMOS; COSTA; LIMA, 2013) descreve como a sociedade reage quando um objeto social novo adentra as conversações ordinárias. E, assim, Moscovici criou uma nova abordagem do conceito de representações sociais, analisando como uma teoria científica, no caso a psicanálise, foi difundida entre leigos, demonstrando o poder de criação da realidade social. Para o autor, do mesmo modo que alguém pode pensar um conjunto de ideias, que forma um conhecimento científico, pode também pensar um conjunto de ideias que forma o conhecimento do senso comum. Os estudos vêm focando as diferentes representações sociais entre os grupos humanos envolvendo a divulgação dos saberes, relação de pensamento, comunicação e a gênese do senso comum.

Será iniciado o capítulo com a teoria das 'Representações Sociais' (RS), o percurso deste conceito e os processos que compõem a construção das representações sociais. Em seguida, apresentar-se-á a articulação de outros conceitos e autores que contribuem para a compreensão da surdez como um fenômeno social, são eles: atitudes, normas, valores, crenças, preconceito, minorias e maiorias.

### **2.1 Percurso e conceito da Teoria das Representações Sociais (TRS)**

A Teoria das Representações Sociais é um conhecimento científico que tem como objetivo estudar como o conhecimento do senso comum é construído.

Como tal, ela foi concebida inicialmente por Serge Moscovici, em 1961, em sua tese de doutorado "*La Psychanalyse: son image et son public*". Mas foram necessários vinte anos de trabalho intelectual para que o conceito amadurecesse e fosse apresentado como uma teoria no livro "*Social Cognition*" de 1984.

Antes da década de 1960, as Representações eram vistas como um fenômeno e, a partir dessa data, ela passou a ser vista como um conceito. Isto porque Moscovici se inspirou em Émile Durkheim, que utilizou o termo "representações coletivas", para diferenciá-las das representações individuais. Em sua análise sobre representações coletivas, Durkheim constitui uma classe de fenômenos psíquicos e sociais compreendendo a ciência, a ideologia e o mito que se diferenciam nos aspectos intelectuais do funcionamento coletivo. Para ele, "um homem que não pensaria por conceitos não seria um homem".

Para Moscovici (2012), o mito é uma forma arcaica e primitiva de pensar e de se situar no mundo enquanto as Representações Sociais são formas cotidianas de pensar o mundo, são partes integrantes da vida em sociedade. Definir conceitos não é isolar e agrupar características comuns a certos objetos é apropriar-se do individual no social. Sendo assim, a vida social é condição de pensamento organizado. E, desta forma, Moscovici propõe o conceito de representações sociais em um sentido mais atual, compreendidas como mais dinâmicas, não acabadas e nem unívocas, mas dissonantes, em constante remanejamento de suas estruturas, reconstruindo os dados no contexto dos valores e das regras.

O século XX foi uma época de grandes transformações e surgimento de novas ideias imbuídas de novos valores que resultaram em pesquisas e teorias que tocaram no conceito de representação (SPINK, 1993). Entre eles, destaca-se o conceito cognitivista que define representação como o "conteúdo concreto aprendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento" ou a "reprodução daquilo que se pensa" (SPINK, 1993, p. 303).

No Brasil, a propagação da abordagem moscovicianiana das Representações Sociais aconteceu no final dos anos 80, por meio de revistas especializadas e simpósios internacionais. As representações sociais são então definidas como formas de conhecimentos práticos, inseridos no senso comum, o que pressupõe uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que tais vertentes abordam o conhecimento como saber formalizado. Moscovici (2012, p. 43) afirma que "quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular.

Estamos estudando algo que liga sociedade, indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar”. Nota-se que a partir do senso comum nascem os saberes e produções de valores e normas entre as pessoas de um mesmo grupo cultural ou entre membros de grupos de uma sociedade.

Segundo Jodelet (1993), as representações sociais formam o modo como os sujeitos apropriam o mundo que os rodeia, ajudando-os a entender esse universo de valores e também a compreender seu modo de agir. O estudo das representações sociais (RS) vem se destacando nos últimos anos com bastante nitidez. As abordagens das RS possibilitam compreender o lugar do sujeito surdo na sociedade, sendo que este lugar é determinado por valores que os afastam da vida social, intelectual e política (SPINK, 1993, p. 306).

Conforme Moscovici (2012), na antiguidade, as experiências eram pensadas e explicadas a partir de um vocabulário baseado na sabedoria popular. Moscovici (2012) afirma que nessa época prevalecia um mundo consensual. A ciência e a filosofia também se alimentavam desse conhecimento do senso comum para elaborar suas teorias. Como destacamos no capítulo anterior, nessa época, o surdo era visto como um defeituoso.

No entanto, na modernidade, esse conhecimento foi trocado, pois o senso comum passou a se alimentar da ciência. Atualmente, a ciência propõe diversos conceitos, objetos e formas de entendermos o mundo. As pessoas buscam a sabedoria na ciência para explicar o mundo, fato este que Moscovici (2012) chamou de universo reificado. O modelo da inclusão é um conceito científico que busca dar dignidade e imbuir de direitos a população surda. Esse conceito científico foi propagado e reificado pelo senso comum.

Ambas as categorias, as consensuais e reificadas, são produtos de nossa própria cultura. “Em um universo consensual, a sociedade é vista como grupos de pessoas iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo”. Em um universo reificado,

[a] sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência vai determinar o grau de participação de acordo com o mérito e seu trabalho. E a troca de papéis e a capacidade de ocupar o lugar do outro são várias maneiras de adquirir competências ou de se isolar, de ser diferente. (MOSCOVICI, 2015, p. 52).

Para Moscovici (2015), a compreensão do senso comum sobre a realidade é uma compreensão reificada e reelaborada a partir do conhecimento científico.

Reificar é a capacidade de transformar conceitos em senso comum, pois atualmente o que vemos e ouvimos ao nosso redor não são formas puras de conhecimentos.

No universo reificado a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas invariáveis, que são diferentes a individualidade e não possuem identidade. Essa sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, idéias, ambientes e atividades. (MOSCOVICI, 2015, p. 50).

O surgimento de conhecimentos científicos novos causa grande impacto nas relações pessoais, com o mundo real, gera novos comportamentos e normas distintas. Para cada circunstância surge um novo comportamento e para cada confronto linguístico exige um contexto apropriado.

Por isso, as Representações Sociais são teorias construídas nas trocas sociais que orientam a compreensão sobre as coisas, como também as atitudes, condutas e comportamentos. “É um conhecimento popular que percebemos através de conversas paralelas entre pessoas de um determinado grupo, que falam sobre suas crenças populares, nos ditados, nos conselhos dos mais velhos” (SPADONI, 2008, p. 51). Esse conhecimento é compartilhado por várias pessoas, isso demonstra que muitas pensam da mesma maneira sobre determinado assunto.

## **2.2 O familiar e o não familiar: ancoragem e objetivação**

Moscovici (2015) propõe analisar como se constrói a compreensão do novo mediante as representações sociais que promovem um processo pelo qual tornam familiar algo que não era familiar. Para ele, quase tudo que acontece no universo consensual não acrescenta o novo, são as mesmas situações, gestos e ideias. Moscovici afirma que

[E]m seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente. (MOSCOVICI, 2015, p. 55).

Por isso, quando algo novo aparece na sociedade, o autor acrescenta que “o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (MOSCOVICI, 2015, p. 56).



Portanto, uma das principais funções das representações sociais é tornar familiar o não familiar. A chegada de um aluno surdo a uma IES onde isto é uma novidade provoca o que Moscovici chamou de “não familiar”, impelindo os professores a explicitarem suas ideias e a formarem um consenso, movimentando as conversações interpessoais sobre o tema e construindo práticas comuns. Os pressupostos tradicionais implícitos sobre os deficientes tomam vida e se juntam às teorias científicas modernas, ao politicamente correto e às reais possibilidades da experiência, impelindo as pessoas a pensarem coletivamente e produzirem formas de adaptação a nova realidade.

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum. Atualmente, o senso comum é a ciência tornada comum. Cada fato, cada lugar torna-se conhecimento e cultura. Nessa troca, Moscovici (2015) propõe dois processos importantes no qual predomina a memória e as conclusões preestabelecidas. São eles: a ancoragem e a objetivação, sendo a ancoragem um “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Para ele, é como ancorar um bote perdido nos boxes. Consequentemente, a ancoragem envolve o processo cognitivo e a integração com o objeto representado e pensado. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que são estranhas e que não possuem nomes, e são ao mesmo tempo ameaçadoras; experimentam resistência, quando não são capazes de avaliar algo ou de descrevê-lo.

Para Spink (1993, p. 306), “a ancoragem refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes”. Moscovici (2015) a concebe ainda como um processo de domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo, transformando em saber capaz de influenciar outro grupo. A ancoragem é feita na realidade social vivida, não sendo, portanto, concebida como processo cognitivo intraindividual.

A ancoragem vai delimitar os valores e está relacionada ao ser e as normas estão relacionadas ainda ao fazer, ao executar a ação. A ancoragem é também inserir conhecimentos e prescrever valores. Nessa linha argumentativa, Moscovici (2015) afirma que quando se classifica uma pessoa entre os grupos, nós

estamos rotulando. E, neste ato é que nós revelamos nossa teoria preconcebida da sociedade e da natureza humana. Para Moscovici (2015, p. 63),

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitindo, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. Quando classificamos uma pessoa como marxista, diabo ou leitor, nós o confinamos a um conjunto de limites linguísticos, espaciais e comportamentais e a certos hábitos.

Para Moscovici (2015), é impossível classificar sem nomear, em nossa sociedade é comum dar nomes e alguns apresentam um significado muito especial, “ao nomear algo, tiramos do anonimato perturbador para incluir em um complexo de palavras específicas para localizar na matriz da identidade social” (p. 66).

No que se refere ao processo de objetivação, o autor afirma que esse processo une a ideia do não familiar com a realidade. Percebida como um universo puramente intelectual, a objetivação surge de forma acessível diante de nossos olhos. “Objetivar é descobrir com clareza uma ideia, ou ser impreciso, é fazer algo, comparar e representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (MOSCOVICI, 2015, p. 72). A objetivação é um processo que faz o novo se tornar em realidade para pessoas. Quando pensamos em algo, não temos uma descrição do objeto para conhecer e saber o que é. Nesse sentido, Spadoni (2008, p. 54) destaca que “a ancoragem e a objetivação são novidades que vão sendo incluídas no pensamento social existente, e vão gradualmente participando das teorias que as pessoas possuem para explicar e interpretar os fatos sociais”.

A forma como os indivíduos vão objetivar e ancorar as informações recentes vai determinar o comportamento apropriado dentro das situações que ele vive e como ele vai relacionar essas novas informações. Segundo Spadoni (2008), a teoria do senso comum é essencial para entendermos como o pensamento e o comportamento pode influenciar no meio social. Por isso, estudar as Representações Sociais equivale a investigar o pensamento social, pressupondo que ele é organizado, como veremos a seguir.

### **2.3 Arquitetura do pensamento social**

O pensamento social é composto de diversas formas e processos que foram estudados a partir de conceitos estruturados e complexos, sendo alguns mais simples. Para entender de forma mais ampla o pensamento social, é necessário conhecer certos conceitos como: atitudes, opiniões, valores, normas e as tematas.

Rouquette (1973) elaborou uma arquitetura onde esses vários conceitos se articulam (SPADONI, 2008).

As atitudes são definidas como “sistemas duradouros de avaliações positivas e negativas” (SPADONI, 2008, p. 61). Sendo assim, as atitudes é que nos guiam em nossas avaliações sobre os diferentes assuntos. O indivíduo assume uma atitude frente a um objeto social quando ele assume uma posição de ser a favor ou contra esse objeto. Já as opiniões são mais simples do que as atitudes, haja vista que as opiniões se referem a objetos bem específicos. As opiniões podem mudar com mais facilidade e são mais vulneráveis.

Os valores apresentam conceitos mais complexos, são nossas crenças e convicções. São as crenças que norteiam o nosso desempenho, nosso modo de fazer e como fazer. Conforme (Spadoni, 2008), os valores são critérios que as pessoas utilizam para selecionar e justificar as ações e para avaliar os acontecimentos ou indivíduos, inclusive a si mesmo. As pessoas constroem um juízo de valor a partir das situações do dia a dia e dos valores que elas possuem. Os valores também servem para garantir a coerência de pensamento e ação de determinados grupos, formando uma base identitária para eles. As pessoas geralmente participam de grupos onde elas compartilham do mesmo objetivo, por isso se identificam com determinados grupos. Os valores são princípios que norteiam o senso comum dos indivíduos.

Quanto às normas, elas caminham juntas com os valores, elas são as regras de aplicação e de preservação de valores. São regras de convivência social, pois nos guiam mostrando o que podemos ou devemos fazer. Para tanto, Spadoni (2008, p. 69) esclarece que

[O]s valores e as normas têm um papel particularmente estruturado nas representações sociais. Eles ficam no núcleo central, dentre os elementos não negociáveis de uma representação. Por isso as propriedades do núcleo central são as mesmas que a dos valores. Os valores intervêm nas representações sociais gerando e organizando tomadas de posição sobre os objetos sociais diversos. Ou seja, os valores influenciam as representações sociais que vão gerar atitudes.

Nesse sentido, os valores nos ajudam a entender e interpretar a realidade, direcionando as nossas escolhas. Por isso, ao conhecer os valores de uma pessoa, teríamos condições de predizer como ela se comportaria em situações real.

Para Oliveira e Tamayo (2002, p. 114), estudar os valores é penetrar no núcleo central da cultura, onde se encontra a resposta para o entendimento da mesma, tornando mais clara a busca e as explicações do modo de agir de uma

população, seus costumes, normas sociais, padrões de comportamentos gerais e específicos.

Para finalizar este capítulo, abordar-se-á o tema mais recente dentro dos conceitos que fazem parte da arquitetura do pensamento social, as “tematas”. Conforme Spadoni (2008), o conceito foi proposto em 1994 por Moscovici. As tematas são formas amplas e universais do pensamento social, sua função é dar ao conhecimento prático um formato e uma organização. Elas geram e organizam o pensamento social. Permite-nos classificar os objetos como masculino ou feminino, igual ou desigual, e usamos essas classificações para organizar nossos conhecimentos. Temos como exemplo uma classificação de comportamentos padronizados e não padronizados pela sociedade, esses termos podem gerar várias representações sociais, atitudes, opiniões, normas e valores.

Quanto à organização das formas do pensamento social, têm-se os conceitos mais instáveis e outros estáveis. Os conceitos instáveis são aqueles que sofrem mudanças no cotidiano. Um exemplo de conceito instável é a opinião, pois basta um simples argumento ou uma nova informação sobre o objeto para as pessoas mudarem de opinião sobre algo. Os conceitos estáveis já não mudam com muita frequência, esse tipo de conceito somente muda a partir de processos históricos (SPADONI, 2008).

No entanto, as atitudes, valores e opiniões dos professores sobre o aluno surdo vão depender das Representações Sociais que eles construíram nas conversações ordinárias, que podem ou não terem sido elaborados tomando por base valores solidários, imbuídos do conceito de inclusão que norteia esta dissertação.

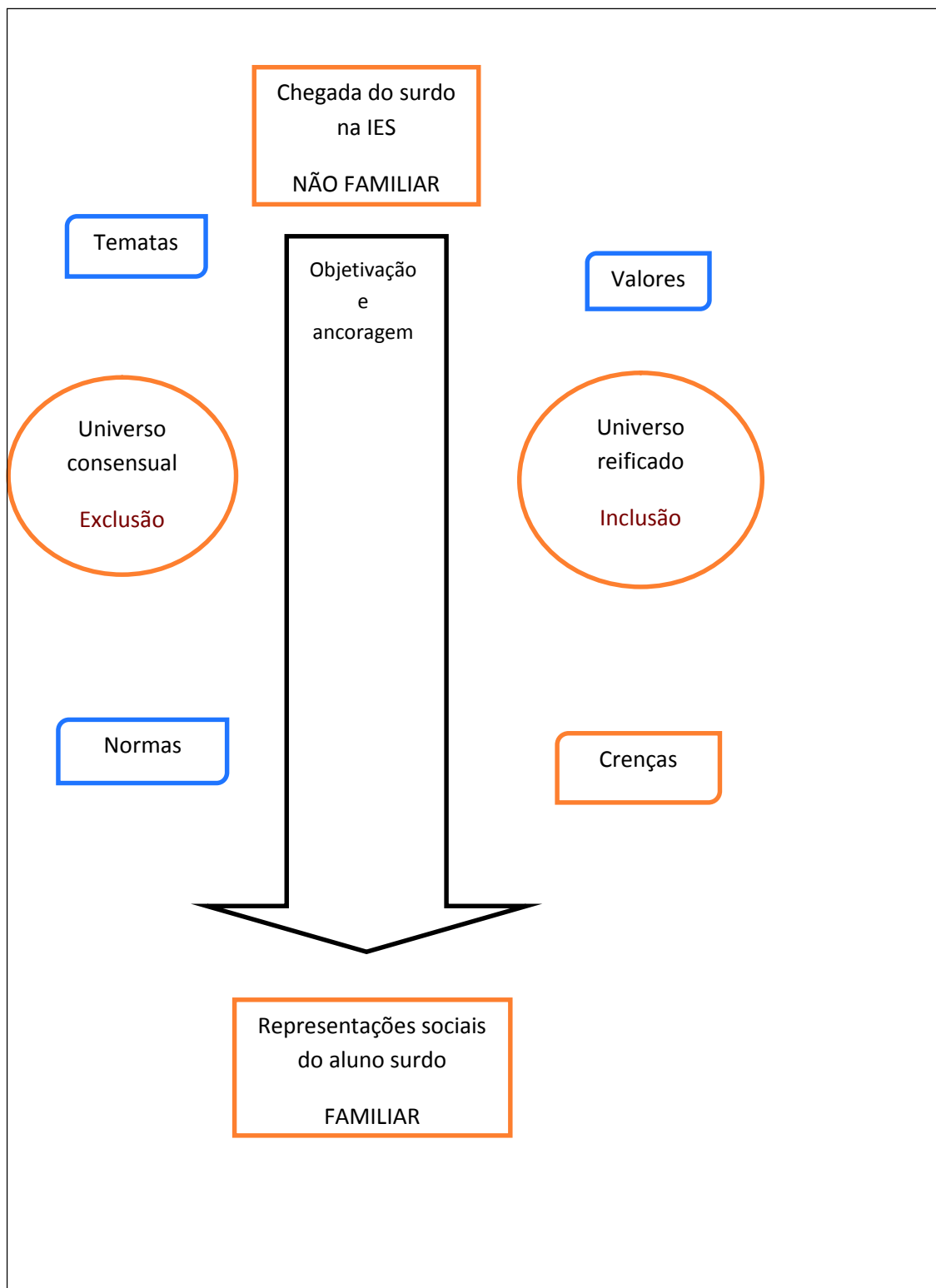


Figura 1: Esquematização da situação do estudo de caso segundo Teorias das Representações Sociais.

Fonte: A autora (2017)

## 2.4 Processos de exclusão das minorias

A psicologia social também contribui no campo da inclusão social. O psicólogo alemão Kurt Lewin publicou quatro estudos sobre a psicologia dos judeus e apresenta uma característica ética do povo judeu, e um psicodiagnóstico. À margem de sua reflexão, ele se permite generalizar e destacar a psicologia das minorias. Neste trabalho destacaremos duas de suas conclusões que podem ser aplicadas às condições dos surdos. A primeira é que Lewin (1935) explana sobre a ambiguidade do termo “minorias e maioria”, presente no meio social. Para ele, um grupo é considerado maioria quando esse grupo dispõe de estatuto e direitos que lhe permitem autodeterminar-se no plano coletivo independentemente do número ou da porcentagem de seus membros. Já por minoria, entende-se um grupo cujo destino vai depender da boa vontade de outro grupo.

O autor também cita dois tipos de grupos: os das minorias discriminadas e minorias privilegiadas. No grupo das minorias discriminadas, sua sorte ou seu destino está sempre na dependência do grupo majoritário. Por outro lado, toda a maioria tende a torna-se um grupo privilegiado. A minoria privilegiada é, portanto, uma minoria demográfica que ela controla e manipula a seu favor.

Para Mailliot (1998), o que caracteriza as classes ou os grupos não privilegiados é que em todos os casos eles têm em comum a condescendência, ou seja, sua sobrevivência depende da boa vontade das classes privilegiadas. Para ele, a própria existência de toda minoria só é possível graças à tolerância da maioria e do meio no qual ela se insere.

Mailliot (1998, p. 39) explica que

Não é em consideração aos comportamentos aceitáveis ou em reação aos comportamentos repreensíveis de alguns indivíduos (se bem que isto seja, de fato, alegado como pretexto oficial), mas por motivos extrínsecos aos comportamentos dos membros das minorias, que as majorias edificam, fortificam, multiplicam ou deixam cair as barreiras psicológicas com que cercam as minorias.

Neste sentido, fica claro que a maioria tem sempre interesse em desapropriar as minorias dos seus direitos e dos privilégios, mas esse momento traz certo perigo e tensão coletiva, pois a maioria tende a exercer retaliação contra as minorias, haja vista que o momento de represália é um momento crítico para os grupos e gera insatisfação e agressividade entre eles.

Os surdos podem ser caracterizados como minorias discriminadas dentro da perspectiva de Lewin (1935, apud MAILHIOT, 1998). Isto significa que eles dependem das classes privilegiadas, que tomam as decisões e que concedem direitos a eles. As legislações são escritas e pensadas por ouvintes, as escolas são dirigidas, em sua maioria, por pessoas que não possuem nenhuma deficiência socialmente reconhecida. Mesmos os direitos já adquiridos por meio de luta têm sido lesados por dependerem da “boa vontade” de alguns em cumprir a lei. É o caso dos professores que se veem com o aluno surdo em sala de aula, mas se negam a adaptar-se a eles.

A questão da atitude do professor tem sido muito debatida nos últimos anos, e tem levantado algumas dificuldades como os casos em que alguns professores não conseguem realizar tais adaptações, por vários motivos, entre eles, a falta de comprometimento com a educação inclusiva, sendo mais fácil “fingir” que não estão vendo a deficiência, deixando o aluno surdo isolado. Também não se adéquam por falta de incentivo salarial, proximidade de suas aposentadorias, e ausência de interesse em realizar cursos de formação na área, negando-se a se prepararem para trabalhar com os alunos surdos.

Outra questão levantada é que, na formação inicial dos professores, muitos cursos não possuem formação adequada para que se crie familiaridade com o termo inclusão. Em muitos cursos, existe muita teoria e pouca prática pedagógica, no entanto, o que vai dar sustentabilidade ao trabalho de inclusão é, em parte, a teoria, e, em outra, são os valores pautados na sensibilidade e no respeito pelo próximo. A ambivalência dessa situação requer um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender por completo ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica (MANTOAN, 2015).

Formar o professor na perspectiva inclusiva representa ressignificar o papel da escola, da educação e das práticas pedagógicas atuais em todos os níveis de ensino. A inclusão não cabe em uma concepção tradicional de educação (MANTOAN, 2015).

Em seu segundo estudo, Lewin (1939) trata da educação que deveria receber um jovem judeu para evoluir normalmente (MAILHIOT, 1998). Ele compara a educação do judeu à de uma criança adotada, destacando que é necessário considerar o meio familiar ou grupo ao qual pertence o indivíduo. O grupo é uma fonte de proteção ou segurança para a criança que pertence a esse grupo. Nele, ela

terá à sua disposição momentos livres e maior facilidade de se adaptar à vida social. Quanto mais cedo ela souber que faz parte de um grupo minoritário, mais fácil será sua convivência com sua condição, pois ela terá consciência de que o problema está na sociedade e não no indivíduo (MAILHIOT, 1998).

Fazendo um paralelo com os estudos de Lewin (1935), o surdo nasce em uma família de ouvintes, mas por apresentar deficiência auditiva é tratado como uma minoria que necessita aprender a Língua Brasileira de Sinais e também a Língua Portuguesa para conseguir se inserir na sociedade. Caso isso não aconteça, o surdo volta ao que já foi citado anteriormente, ao processo de integração e, conseqüentemente, à exclusão social (MANTOAN, 2015). No entanto, segundo Lewin (1939), a criança precisa compreender que mesmo dominando as duas línguas, ela será sempre tratada como diferente. Do contrário, caso ela se esforce bastante para ser igual aos outros, ela será tratada como tal. E isso não ocorre, pois nossa sociedade não é inclusiva.

Em uma sociedade inclusiva, todos os educandos teriam oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento no ambiente educacional, independentemente de qualquer característica específica que o educando possua. A concepção de uma instituição inclusiva também não permite que seus educandos sejam rotulados de “diferentes” ou “aluno problema”. Somente com a desconstrução de preconceitos relacionados à educação inclusiva é que, talvez, se possa sonhar com uma sociedade inclusiva (MANTOAN, 2015).

A visão de Lewin (1939) parece bastante fatalista, entretanto Moscovici (2011), em sua obra psicologia das minorias ativas, afirma que os indivíduos só constituem um novo grupo mediante um controle social. Para que exista tal controle, é necessário que os indivíduos possuam os mesmos valores e normas compartilhando de um mesmo ambiente.

A existência da diferença é considerada um obstáculo pelos membros do grupo. Estes tendem a eliminar as diferenças e estabelecer fronteiras do grupo para excluir os indivíduos que se recusam a aceitar a mudança. Pois, segundo Moscovici (2011), para existir controle é necessário que exista os controladores, que são os detentores de um conhecimento superior e um nobre desinteresse, portanto não é estranho que eles exerçam esse poder para seu próprio proveito.

Os controles normativos aparecem na zona de comportamento onde os membros tornam-se dependentes do grupo para a satisfação de suas necessidades. As atitudes e os comportamentos necessários à satisfação



das pessoas mais poderosas do grupo são os que têm maiores possibilidades de levar à formação de normas (p.18).

Pode-se fazer um paralelo com a teoria de Moscovici (2011) analisando os surdos como uma minoria controlada por uma maioria controladora, que são os ouvintes. Desta forma, os surdos são forçados a agir conforme as normas e regras de uma sociedade ouvinte, sendo que as normas denominadas “comuns” são inevitavelmente as normas desta maioria. O desvio dessas normas implica em uma resistência do indivíduo e uma não conformidade que pode ameaçar o convívio do grupo. O autor faz a seguinte ponderação sobre quando se fala em “minorias” não faz se referências ao número, mas em desigualdades na distribuição do poder.

Para o aluno surdo essa relação de poder está implícita nas relações sociais, onde o surdo faz parte das categorias dos subgrupos. No atual contexto educacional, as escolas estão preparadas para receber os alunos que não apresentam nenhum tipo de deficiência, pois suas estruturas arquitetônicas e suas metodologias e práticas pedagógicas estão voltadas para os alunos ouvintes. O aluno surdo é relegado ao *status* de minoria, que deve conviver com o ensino tradicional, próprio do mundo dos ouvintes, adaptando-se como puder (MYERS, 2014).

É certo que para que haja a inclusão, os alunos precisam aprender a conviver com os “diferentes”, em uma relação de troca de conhecimento e saberes, de forma que o acolhimento aconteça de ambas as partes para a construção social. Quando isso não acontece, tem-se a ocorrência do preconceito em relação aos alunos surdos por parte de docentes e discentes (MANTOAN, 2015).

O julgamento negativo preconcebido direcionado a um determinado grupo e a seus membros é chamado de “preconceito”. O preconceito inclui também julgamentos positivos, mas quase sempre o julgamento é negativo. É uma atitude sustentada por crenças e valores negativos, também conhecidos por estereótipos, que são generalizações sobre um grupo de pessoas que podem ser verdadeiras, falsas ou exageradamente generalizadas a partir de um núcleo de verdade (MYERS, 2014).

Sobre os estereotipados, Myers (2014) afirma que às vezes são exagerados ou equivocados, os indivíduos de um mesmo grupo que apresenta características estereotipadas variam de comportamento mais do que o esperado. O surdo também apresenta uma visão estereotipada diante da sociedade quando ele é

visto como incapaz de realizar algumas atividades relacionadas à linguagem, ao aprendizado e ao trabalho.

Na vida profissional, o surdo sempre ocupa funções de subordinação. São raros os casos de indivíduos que ocupam cargos de liderança. Os indivíduos ouvintes criam versões estereotipadas de preconceito e discriminação em relação aos indivíduos surdos, e acabam por subestimar sua capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional. Por outro lado, é necessário que se respeite suas limitações, como, por exemplo, um surdo teria dificuldades em desenvolver a função de radialista. O preconceito está tanto no ato de exigir que ele supere todas as suas limitações, quanto no ato de considerá-lo incapaz de superá-las (GOMES, REY 2007).

Myers (2014) faz uma constatação significativa em que afirma que o preconceito gera uma atitude negativa, as atitudes preconceituosas não precisam necessariamente gerar atos invasivos, mas toda opressão surge do preconceito. O racismo é uma prática que discrimina, mesmo quando não há uma atitude preconceituosa. Entende-se por racismo atitudes e comportamentos discriminatórios de um indivíduo em relação às pessoas de uma determinada raça, ou práticas institucionais que subordinam pessoas de determinada raça.

Atualmente, estuda-se o preconceito sutil que é descrito como uma forma velada e indireta de preconceito. Alguns pesquisadores chamam o preconceito sutil de “racismo moderado” ou “racismo cultural”. Esse tipo de preconceito frio ocorre nos ambientes educacionais quando formas de aprendizagens adequadas aos ouvintes são impostas aos surdos. Ou, ainda, quando apresenta atitudes exageradamente positivas e condescendentes.

Myers (2014) afirma que o preconceito sutil pode se apresentar como atitudes exageradas frente a membros de minorias, não criticando os erros e não alertando sobre suas reais dificuldades acadêmicas. Ele também aparece na forma de “condescendência” quando são aplicados padrões de avaliações mais baixos e elogios exagerados, que prejudicam os indivíduos dos grupos da minoria, pois, camuflam a verdade por pena.

### **CAPÍTULO 3 - A CHEGADA DE UM ALUNO SURDO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. O interesse foi investigar se a inclusão de discentes surdos tem sido efetivada no contexto das Instituições de Ensino Superior do interior de Goiás; quais são as ações institucionais e, sobretudo, as Representações Sociais dos professores que ministram ou ministraram aulas para aluno surdo nesse contexto. O capítulo aborda os aspectos metodológicos e os resultados, discutindo-os à luz da literatura sobre a inclusão. A abordagem metodológica utilizada foi a Teoria das Representações Sociais (TRS)<sup>12</sup>, pois, considera-se que o aluno surdo do estudo pertence a vários grupos sociais, entre eles, os surdos, que são vítimas dos processos de exclusão nos ambientes escolares.

Partimos do pressuposto de que essas representações estão sendo moldadas pela experiência nova que eles estão vivenciando, causando discussões, situações e reflexões que vão guiar as práticas de ensino, muitas vezes permeadas por crenças preconceituosas. O estudo foi realizado em uma instituição pública municipal e sem fins lucrativos. É uma situação peculiar, pois, trata-se da primeira vez que a instituição recebe um aluno surdo. A instituição também conta com cinco alunos com deficiência frequentando outros cursos, sendo dois alunos cadeirantes, dois deficientes físicos com limitação em ambos os braços e pernas e um aluno deficiente visual.

Serge Moscovici defendeu uma abordagem metodológica híbrida. Ele afirmou que “a nossa estratégia tem sido sempre combinar abordagens mais flexíveis com abordagens mais estruturadas, de modo que a preocupação com o rigor não submerja o interesse heurístico” (1988, p. 55). Para ele, é importante compreender “o que as pessoas fazem na vida real e em situações significativas, e que deve se confiar mais na criatividade dos investigadores do que em procedimentos estabelecidos”. Sua reserva inicial face ao método de pesquisa mais rígido deu-se em função de querer evitar “qualquer tipo de exatidão prematura” (ibid,

---

<sup>12</sup> Segundo Moscovici (1988) o estudo da Teoria das Representações Sociais requer buscar o diálogo com o objeto de estudo, pois elas se ocupam de um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em vários ambientes.

p. 239). Ainda, conforme esse autor, o objetivo do método é encontrar a verdade e a tarefa do pesquisador é discernir qual metodologia pode ser mantida com plena responsabilidade e qual deve ser abandonada, em uma época de mudanças intelectuais e sociais sem precedentes.

### **3.1 Tipo de Investigação**

Esta pesquisa é descritiva, de natureza qualitativa, compreendida como um estudo de caso, com características consideradas como documental e de observação incluindo, também, algumas variáveis quantitativas (questionários). Portanto, tendo por base a Teoria das Representações Sociais, definiu-se o objeto de pesquisa e os objetivos, que deram início à estruturação da dissertação, com base em uma revisão bibliográfica.

Trivinos (1987) afirma que a pesquisa descritiva tem como característica descrever os fatos e os fenômenos de uma determinada realidade e que, para tanto, o pesquisador necessita de uma série de informações sobre o que deseja pesquisar.

A pesquisa qualitativa ocupa um importante lugar entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos, e suas relações sociais definidas em vários ambientes. Os estudos qualitativos estabelecem que um fenômeno possa ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Pare que isso aconteça, o pesquisador vai a campo buscar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando todos os pontos relevantes. Vários são os dados levantados e coletados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo das várias questões que vão se esclarecendo durante a pesquisa, ou seja, a investigação, o estudo qualitativo pode ser conduzido por vários caminhos (GODDOY, 1995).

Segundo Flick (2009), na pesquisa qualitativa os fenômenos estudados são representados em sua totalidade, dentro de contextos cotidianos. Desta forma, os campos da pesquisa qualitativa não surgem de situações artificiais criadas em laboratórios, mas sim de interações e práticas ocorridas na vida cotidiana, pois no campo, não somente as manifestações dos pesquisados devem ser registradas, como também as reflexões do pesquisador. Ainda, afirma o autor que o importante da pesquisa qualitativa está em estudar as relações sociais ligadas às mudanças

presentes nas formas de vida dos sujeitos, e também nas desigualdades, estilos e forma de vida. Ainda, para conseguir alcançar os objetivos, o pesquisador qualitativo necessita de familiaridade com aquilo que de fato se propõe a estudar.

Para Godoy (2006), o estudo de caso é um tipo de pesquisa adequada quando quer investigar problemas práticos, decorrentes das relações individuais e sociais presente, no cotidiano. O estudo de caso torna-se ideal, pois é centrado. A escolha do estudo de caso se justifica pelo interesse pela profundidade e peculiaridade do fenômeno investigado, pois o “estudo de caso se caracteriza com um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (GODOY, 1995, p. 25).

Optou-se, assim, pela pesquisa interpretativa com viés documental devido à natureza do trabalho desenvolvido, tendo em vista a sua pertinência para a análise do Histórico Escolar e avaliações do aluno e do PDI da instituição, uma vez que a pesquisa documental favorece a compreensão histórica e cultural dos objetos.

### **3.2 Procedimentos**

O estudo de caso foi iniciado com a seleção da unidade escolar a ser pesquisada, que foi uma instituição de ensino superior. Essa instituição conta com doze cursos presenciais em turnos matutino e noturno. Foi encontrado apenas um aluno surdo que frequenta o curso de Educação Física, sendo este o primeiro aluno com esse tipo de deficiência a frequentar a instituição.

Após obter o consentimento da instituição e do aluno, foi feito um estudo documental a partir do acervo referente ao aluno na instituição. Por meio da observação da situação local, foi construído um questionário com 28 questões abertas e fechadas para serem aplicados aos docentes do curso de Educação Física. Foi possível aplicar os questionários com todos os professores do curso de Educação Física. Além disso, o aluno foi abordado e consentiu em responder a um questionário, sendo que, inicialmente, tentou-se realizar uma entrevista em Libras, mas não foi possível, pois o aluno não aceitou. Além dos documentos do acervo, um professor cedeu algumas provas realizadas pelo aluno, o que nos possibilitou a análise desses documentos.

### 3.2.1 Observação

Para a realização da pesquisa, foi construído um roteiro de observação a partir do qual a pesquisadora foi a campo observar vários aspectos da instituição escolhida. Esse roteiro contém perguntas sobre a instituição, números de alunos, quantidade de professores e números de cursos, números de alunos com deficiência na instituição. A pesquisadora observou também os aspectos físicos da instituição, o ambiente da sala de aula, o relacionamento entre os professores com o aluno surdo, bem como a socialização entre alunos ouvintes e o aluno surdo.

### 3.2.2 Análise documental

Foram analisados os históricos escolares do aluno surdo, do ensino fundamental e médio, e também as médias finais das disciplinas cursadas no ensino superior até o momento da pesquisa. O objetivo foi de descrever e comparar as médias finais, verificando o cumprimento da sua trajetória escolar. As análises levaram em conta o desempenho do aluno e a assimilação dos conteúdos pelo aluno no ambiente acadêmico. Foram analisadas também duas avaliações realizadas por ele no curso de Educação Física com o objetivo de ampliar a compreensão das análises dos demais documentos.

### 3.2.3 Questionário com os professores

Foram pesquisados todos os professores que ministram ou ministraram aula para o aluno surdo, no curso de Educação Física totalizando a aplicação de 11 questionários. Essa pesquisa foi realizada entre os meses de maio e junho de 2016. O questionário continha 28 questões abertas e fechadas.

### 3.2.4 Questionário com João

Para a caracterização do aluno pesquisado foi adotado o nome fictício de João, (aluno surdo). Para a realização da pesquisa com João, a primeira ideia foi realizar uma entrevista em Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas, percebemos que o aluno não domina Libras. Em seguida, decidimos fazer uma entrevista oralmente em Língua Portuguesa, porém, o aluno apresentou dificuldades na comunicação. A forma que achamos de obter informações foi por meio do questionário escrito. Foi aplicado o questionário contendo dezessete questões

abertas e fechadas. Ao receber o questionário, ele concordou em responder. Para superar a barreira da comunicação foi necessário explicar as perguntas em Libras e por meio da escrita, para que o discente conseguisse entender o sentido das perguntas. O questionário foi aplicado quando do intervalo na IES. Nas perguntas fechadas, perguntou-se sobre idade, sexo, sendo que ele as respondeu com clareza; já, nas perguntas abertas, João apresentou dificuldades por não compreender tão bem a língua Portuguesa.

### **3.3 Análise dos dados**

#### **3.3.1 Observação**

Os dados da observação foram anotados em um roteiro e depois utilizados na descrição da unidade institucional do estudo de caso. Alguns dados da observação foram utilizados nos resultados, pois permitiram compreender a dinâmica do fenômeno.

#### **3.3.2 Análise de documentos**

Os documentos que a IES dispunha a respeito do aluno eram os históricos escolares de toda sua vida escolar. Os históricos são documentos quantitativos, pois, contém apenas as notas das avaliações em cada disciplina, sem nenhuma análise qualitativa do desempenho do aluno ao longo dos anos. Por isso, optamos por fazer uma análise das médias de desempenho em determinadas disciplinas. Os históricos escolares e as respectivas avaliações foram cedidos pela instituição.

#### **3.3.3 Questionário com os professores**

As perguntas dos questionários foram relacionadas ao conhecimento dos professores sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), didática, práticas de ensino, avaliação e sobre políticas de inclusão voltadas para o aluno surdo. Após o convite aos professores, houve interesse por parte de todos em responder aos questionários, mas eles não dispunham de tempo. Então, foram entregues aos professores os questionários, e após uma semana obtivemos todos respondidos.

Os dados provenientes de questões fechadas foram analisados mediante frequências e porcentagens e os dados provenientes de questões abertas foram

colocados em uma tabela para melhor visualização. Estes últimos não foram categorizados, e optou-se por expô-los diretamente, pois, são comentários curtos dos onze participantes, por meio dos quais pudemos conhecer as opiniões de cada um.

#### 3.3.4 Questionário com João

A análise do questionário respondido por João foi realizada a partir do conhecimento da autora a respeito da linguagem e da cultura dos surdos. Foi, portanto, uma análise qualitativa que exigiu um conhecimento específico, pois as respostas não eram compreensíveis para um leitor leigo de LIBRAS. Por isso, optou-se por apresentar suas respostas às perguntas acompanhadas das análises da autora a fim de caracterizar o perfil do aluno.

### 3.4 Resultado e discussão

Para a realização dos resultados e discussões do estudo de caso, em primeiro lugar, vamos apresentar a instituição, por meio dos dados do roteiro de observação. Em segundo, vamos caracterizar João tomando por base a análise documental dos históricos escolares, as avaliações cedidas por um professor e o questionário que o aluno respondeu.

#### 3.4.1 Caracterização da Instituição de Ensino Superior (IES)

##### 3.4.1.1 Local escolhido

A identidade da instituição será mantida em sigilo, e, assim, alguns dados foram omitidos, pois poderiam possibilitar a identificação da mesma. Nas datas dos documentos citados foram omitidos os dias do mês, bem como o nome do município. A IES foi criada por meio de Lei Municipal e de Decretos e de Parecer que regularizam o seu funcionamento. Não obstante, trata-se de uma jurisdicionada ao Sistema Estadual de Goiás por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás. Cabe à mantenedora realizar toda a movimentação de recursos financeiro-orçamentários previstos para os exercícios anuais. Assim, administra toda a parte financeira, incluindo os gastos com pessoal, com infraestrutura e equipamentos.



#### 3.4.1.2 Público Alvo

Os alunos são oriundos de 24 municípios do Estado de Goiás, localizados no entorno da cidade. Por ser uma instituição municipal, mantém um valor subsidiado nas mensalidades, possibilitando o acesso de alunos de baixo poder aquisitivo. A instituição conta também com dois tipos de Bolsas de Estudo: uma concedida diretamente pela mantenedora e a outra a partir do convênio com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). Essas características da IES fazem dela uma instituição que contribui para a formação de jovens e adultos na região, facilitando o acesso ao ensino superior mediante subsídios nas mensalidades e bolsas.

#### 3.4.1.3 Números de alunos/ cursos

Atualmente, a instituição é composta por aproximadamente 2.800 alunos e oferece 12 cursos de graduação, sendo eles: Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Engenharia Civil, Enfermagem, Fisioterapia, gestão Ambiental, Letras, Odontologia e Pedagogia.

#### 3.4.1.4 Horário de funcionamento

A instituição funciona nos período matutino, vespertino e noturno sendo que alguns cursos são realizados somente no período matutino e noturno. O setor administrativo permanece disponível durante os três turnos.

#### 3.4.1.5 Números de docentes e formação acadêmica

O quadro de docentes é composto por 147 professores, 64 efetivos e 83 em regime de contratos temporários, sendo 18 doutores, 30 mestres e 99 especialistas. Quanto ao regime de trabalho dos docentes pode ser de dedicação exclusiva e/ou Tempo Integral (40 horas) ou ainda Tempo Parcial (20 horas).

#### 3.4.1.6 Forma de ingresso dos docentes na instituição

O ingresso dos professores efetivos na instituição acontece por meio de concurso público municipal, possuindo um plano de carreira estabelecido mediante uma lei instituída em abril de 2012. O ingresso dos professores com contrato temporário é realizado por meio de processo seletivo simplificado, obedecendo ao estatuto da instituição.

#### 3.4.1.7 Descrição da estrutura física

A estrutura física é composta de estacionamento e um pátio coberto utilizado como área de lazer e conveniência. Há salas de aulas amplas e climatizadas, laboratórios e equipamentos tecnológicos, biblioteca, rede *wi-Fi* disponível para professores e alunos. Disponibiliza um setor de atendimento com: tesouraria, núcleo infantil, auditórios, sala de áudio, salas de apoio, sala de protocolo, sala do diretório acadêmico, sala de professores e sala de coordenação de cursos.

#### 3.4.2 Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Realizou-se uma análise do PDI da instituição com o objetivo específico de entender a concepção de inclusão da instituição. Encontramos apenas uma menção no que se refere ao atendimento dos alunos com necessidades especiais. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015-2019) afirma que:

O atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, no que diz respeito à aceitação, acessibilidade aos espaços, mobiliários, equipamentos, transporte e meios didáticos e pedagógicos disponibilizados são levados em consideração pela instituição sempre que a necessidade acontece, no entanto, em relação a estrutura física já está implantada de maneira a facilitar a locomoção de qualquer tipo de necessidade. Por isso, registra-se que a instituição cumpre na sua integralidade os ditames do Decreto 5.296/2004, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Pode-se constatar que os gestores da instituição conhecem a legislação no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades especiais, e afirmam que elas serão consideradas à medida que surjam as necessidades. Este estudo de

caso trata do surgimento de uma destas necessidades quando da chegada de um aluno surdo nessa instituição, que passa a frequentar o ambiente acadêmico<sup>13</sup>.

### 3.5 Caracterização do participante discente

Este item inicia-se apresentando a descrição e a análise do questionário respondido pelo discente João. Ele respondeu com facilidade às perguntas fechadas sobre idade e sexo. No entanto, teve dificuldade em se expressar quando as perguntas foram abertas, escrevendo em palavras da língua portuguesa sem conseguir formar frases estruturadas, conforme as normas da língua. Perguntamos se ele consegue ler textos longos, e ele respondeu que sim, mas se negou a responder, deixando em branco a questão que tratava sobre sua alfabetização.

Em seguida, perguntamos se ele teve dificuldades em assimilar os conteúdos do ensino médio e sobre essa pergunta, João respondeu: “*O será ao ensino médio que ler à escola*”. Como pode se observar nesta resposta, o português do aluno é de difícil compreensão na linguagem escrita. No entanto, pelo contexto, foi possível compreender que ele quis dizer que cobra-se muita leitura no ensino médio.

Perguntamos como é seu relacionamento com os professores do ensino superior. Foram dadas as opções de ótimo, bom, regular, péssimo, e ele respondeu “*ótimo*”. Perguntado sobre o que ele mais aprecia nos professores, ele respondeu: “*A tudo nós futebol etc*”. Percebe-se que ele gosta de jogar futebol com os professores e que, provavelmente, ele está cursando Educação Física porque gosta de futebol.

Quando perguntamos se ele é auxiliado por intérprete em sala de aula, ele respondeu *não*, e, acrescentou “*Não tem nessa faculdade*”. João percebe que não há intérprete ou professor de apoio para auxiliá-lo, e, parece não ter consciência do seu direito.

Ao analisar as respostas, fica evidente que João apresenta dificuldades na compreensão da Língua Portuguesa, e conhece pouco de Libras. Sabe-se que o aluno surdo apresenta dificuldades na escrita quando não é alfabetizado corretamente. A escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos (surdos, ouvintes, ricos, pobres, homens, mulheres...) e, geralmente, é desenvolvida

---

<sup>13</sup>Texto retirado do PDI da instituição do estudo de caso que não será identificada.

quando se recebe instrução formal adequada (GESSER, 2009). Há vários fatores que podem dificultar o acesso à escrita, a saber: fatores culturais e emocionais, como não ter prazer na escrita, ou por sentir dificuldades em relacionar o pensamento com a língua Portuguesa. Esses fatores podem ter influenciado o aluno no momento de responder ao questionário, pois apresenta certa fragilidade na escrita.

Ao perceber essa dificuldade de linguagem apresentada por João, buscamos maior embasamento no sentido de analisar também algumas avaliações escritas aplicadas pelo professor ao discente. Nossa questão era como os professores compreendiam as respostas do aluno a fim de avaliá-lo? Somente um professor concordou em apresentar a avaliação realizada pelo discente, para fins de análise. Ao estudar a avaliação da disciplina “Currículo, Estrutura Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP)”, percebe-se que ela continha três questões com valor de (2,0) dois pontos. João ficou com a nota (0,4) zero vírgula quatro, acertando algumas questões objetivas de enumerar a segunda coluna de acordo com a primeira, mas nas questões discursivas não obteve acertos. Segue a questão com a resposta do aluno:

“Responda corretamente à pergunta: Quais são os três níveis da educação básica que compõem a LDB 9.394/1996? Explique cada um deles, depois cite cinco modalidades que compõem a educação brasileira”.

Resposta do aluno: “Ensino profissional: O conjunto jovens de adultos que educação básica 9.394/1996. Ensino conjunto a trabalhar de básico condição que educação LDB 9.394/1996. Ensino aprofundado a condição que brasileiro se ensino 9394/1996. Ensino superiores o educacional que condições que brasileiro 9.394/1996 ensino”.

Percebe-se que o aluno não apresenta clareza em expressar suas ideias, uma vez que o aluno surdo escreve como pensa, e, não utiliza dos recursos gramaticais como os discentes ouvintes. Porém, ele tenta responder às questões relacionando o conteúdo com a pergunta de uma forma desordenada. O professor, por sua vez, não tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, desse modo, ele não considera a resposta do aluno.

No processo de inclusão, é importante que o professor avalie o aluno surdo de forma diferenciada valorizando cada etapa de evolução desse aluno. Nesse sentido, Silvestre (2007, p. 72) reforça que

[n]a aula, não se trata tanto de incidir intencionalmente na aquisição da linguagem – a adoção de estilos não restritivos já facilita isso – mas no desenvolvimento das capacidades de construção de conhecimentos dos alunos surdos. Os professores não devem se concentrar tanto na incapacidade lingüística que o aluno surdo pode apresentar, mas sim em estimular suas capacidades psíquicas e cognitivas.

A autora descreve que parte dos conhecimentos adquiridos pelos alunos surdos é realizada por meio da interação social com colegas da mesma idade, e com outros surdos, quando estes fazem o uso de Libras. O professor deve proporcionar atividades voltadas a eliminar barreiras entre os alunos.

Em outra avaliação, também da disciplina de “Currículo, Estrutura Escolar PPP”, com valor de (3,0) três pontos; obteve a nota (0,72) zero vírgula setenta e dois, acertando um número mínimo de questões. Segue as questões discursivas com a resposta do aluno para análise, que teve peso de (1,0) um ponto: *“Questão de número 2 da avaliação: Descreva como os conteúdos são abordados segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e explique cada um deles?” Observemos a resposta do aluno com algumas palavras sem possibilidade de compreensão. “Os políticos currículo parcial de principalmente cada escola que circulam, esportes que políticos nacionais são abordados que transversalidade demais comprometem comentários como tudo dos pratica escolares”.*

A questão seguinte, de número 3, solicita que o aluno: *“Discorra sobre a importância dos temas transversais e cite quais são eles?”* Valor da questão (0,5) meio ponto. Resposta do aluno: *“ética, saúde, política, sociedade, orientação sexual, meio ambiente, escolares”.* Obteve acerto de (0,25) zero vírgula vinte e cinco.

Pode-se observar que o professor utilizou a mesma avaliação e o mesmo critério de correção para todos os alunos. Cabem aqui vários questionamentos, mas o principal é: como avaliar a aprendizagem desse aluno que apresenta dificuldades nas duas línguas, e não tem um intérprete de Libras ou um professor de apoio para auxiliar nas interpretações dos conteúdos? Sabe-se que o aluno com necessidades especiais necessita de um tempo a mais para realizar suas atividades.

A avaliação inclusiva considera todo o processo no qual se está inserido e se é avaliado. Considera também que o momento de avaliar não pode ter dia e hora para acontecer, precisa ser contínuo para professores e alunos. Uma avaliação inclusiva deve conter critérios múltiplos, considerando, assim, a subjetividade, não deve ser punitiva, e sim formativa, criando subsídios para as intervenções necessárias para a aprendizagem do aluno e na realização do trabalho do professor (RAMOS, 2010).

### 3.5.1 Caracterização do desempenho acadêmico do participante

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma análise documental dos dados do aluno. O acesso aos dados foi autorizado pelo coordenador e secretaria geral da instituição. João tem 22 anos, sexo masculino, apresenta surdez profunda. Com base no levantamento documental, consta que o mesmo é natural de Goiânia. Conforme dados citados em um relato realizado pelo coordenador da instituição, ele é filho único, seus pais são ouvintes. Foi alfabetizado em casa pela sua mãe que era professora do ensino fundamental e atualmente está aposentada.

A trajetória estudantil de João deu-se sempre em escolas públicas localizadas no interior de Goiás. Ele iniciou os estudos no ano de 2003, na primeira série que corresponde atualmente ao primeiro ano, concluindo o ensino médio no ano de 2013. Não realizamos uma entrevista com a família porque o nosso objetivo é analisar como acontece a inclusão do aluno surdo no meio acadêmico, e identificar as representações sociais dos docentes em relação à inclusão. João, atualmente cursa graduação/ licenciatura em Educação Física. Para uma melhor compreensão de sua trajetória estudantil, segue tabela que trata de suas médias escolares.

Tabela 1: Tabela sobre as médias finais do aluno participante - médias finais do Ensino Fundamental.

<b>Componentes curriculares</b>	<b>Ano 2003</b>	<b>Ano 2004</b>	<b>Ano 2005</b>	<b>Ano 2006</b>	<b>Ano 2007</b>	<b>Ano 2008</b>	<b>Ano 2009</b>	<b>Ano 2010</b>
Língua Portuguesa	7,2	6,7	7,4	6,9	7,2	7,4	6,7	6,3
Matemática	6,6	7,7	6,9	6,9	8,1	7,4	6,8	7,4
Geografia	7,3	6,5	7,2	7,6	7,8	8,2	7,2	8,6
História	6,8	7,3	7,0	7,3	7,7	7,8	6,8	7,2
Ciências	6,5	7,0	6,9	7,2	6,5	7,1	7,3	6,3
Edu. Artística	8,1	6,8	7,9	8,7	--	--	--	--
Edu. Física	8,1	8,0	8,7	9,6	9,0	8,6	6,6	7,5
Arte	8,1	6,8	--	--	8,0	7,7	6,9	8,7
Educação Religiosa	7,7	8,1	7,8	8,3	8,3	7,7	7,4	--
Língua Estrangeira Inglês	7,3	7,8	7,1	8,2	7,4	8,3	8,2	7,2
Frequência %	100,0	100,0	95,5	96,5	98,7	99,3	98,5	98,0
Resultado Final	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP

Observação: conforme as resoluções do CEE – GO Nº 186 7 de julho de 2004 e Nº 258 de 11 de novembro de 2005, o aluno teve a série renumerada para o ensino fundamental de 9 anos. O 5º ano corresponde a 4ª série.

A Tabela 1 apresenta as disciplinas cursadas no ensino fundamental. Ao analisar a disciplina de Língua Portuguesa, observa-se que a menor média foi (6,3) seis vírgula três, e a maior média (7,4) sete vírgula quatro. Sabe-se que é importante nesse período de vida do aluno que ele saiba ler e escrever. Conforme as médias apresentadas, foram constatadas dificuldades em língua Portuguesa. Se não houver uma base e um bom nível de competência linguística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo do aluno surdo ficará limitado a comportamentos falsos e situações limitadas. A língua nos permite formar o pensamento a construir novos conhecimentos e formar conceitos (CAPOVLLA, 2000).

Quanto à média da disciplina de Matemática, a menor é (6,3) seis vírgula três, sendo a maior (7,4), observa-se que houve um pequeno avanço, trata-se de uma disciplina que trabalha com números. Como o surdo apresenta percepção visual mais aguçada fica mais fácil aprender os números. Escolhemos analisar essas duas disciplinas por de tratar de duas formas de linguagens que compreendemos como importantes para o desenvolvimento humano. No entanto, em uma análise geral, percebe-se que o aluno apresenta um desempenho médio em todas as disciplinas obtendo notas entre seis (6,0) e oito (8,0) pontos. Sua menor nota é seis vírgula três (6,3) em Língua Portuguesa e Ciências no ano de 2010, e sua maior nota é nove vírgula seis (9,6) em Educação Física no ano de 2006. Apresentando frequência de quase 100% cem por cento, em todas as disciplinas cursadas, concluiu o Ensino Fundamental no ano de 2010 sem nenhuma reprovação.

Tabela 2: Tabela sobre as médias finais do aluno participante - médias finais do Ensino Médio

<b>Componentes curriculares</b>	<b>Ano 2011/Média</b>	<b>Ano 2012/Média</b>	<b>Ano 2013/Média</b>
Língua Portuguesa	6,5	6,6	6,2
Matemática	6,0	6,0	6,7
Geografia	7,5	8,0	7,6
História	6,3	7,1	7,7
Educação Física	7,5	7,7	8,8
Arte	7,5	8,1	9,0
Biologia	7,6	7,6	8,5
Língua Estrangeira Inglês	6,7	6,9	7,9
Língua Estrangeira Espanhol	6,1	7,9	9,0
Química	7,0	7,8	8,1
Física	6,6	8,2	7,3
Filosofia	7,7	7,8	6,7
Sociologia	8,0	8,2	7,7
Ensino religioso	6,8	8,0	9,0
Frequência %	99,2	99,6	99,8
Resultado Final	Aprovado	Aprovado	Aprovado

Conforme Tabela 2, em 2011, João iniciou o Ensino Médio, apresentando um aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa de (6,2) seis vírgula dois, para a menor média, e (6,6) seis vírgula seis, para a maior média. Em uma análise geral, percebe-se que, novamente, o aluno apresenta um desempenho médio em todas as disciplinas obtendo notas entre seis pontos (6,0) e oito (8,0) pontos. Sua menor nota é seis (6,0) em matemática nos anos de 2011 e 2012, e sua maior nota é nove (9,0) em Artes, Espanhol e Ensino Religioso, no ano de 2013. Observa-se que em relação às demais disciplinas, ainda prevalecem as menores notas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nota-se, ainda, que João obteve frequência de 99% noventa e nove por cento, em todos os três anos cursados, podendo indicar que ele aprecia a escola. Conforme os documentos apresentados e analisados, também não foram observadas reprovações nesses três anos.

Tabela 3: Tabela sobre as médias finais do aluno participante - médias do Ensino Superior (2014/1 a 2016/1).

<b>Disciplina</b>	<b>Médias</b>	<b>Resultado</b>
Anatomia aplicada a Educação Física	7,0	Aprovado
Atletismo	6,5	Aprovado
Dança Educacional	6,10	Aprovada
Histórica da educação Física	6,8	Aprovado
Iniciação a metod. da pesquisa científica	5,5	Aprovado
Prática como componente curricular (40)	6,0	Aprovado
Biologia Aplicada a Edu. Física	6,50	Aprovado
Ginástica Escolar	7,0	Aprovado
Natação	6,5	Aprovado
Política Educacional Brasileira	8,0	Aprovado
Prática como componente curricular (80)	6,2	Aprovado
vôlei	7,5	Aprovado
Aprendizagem e desenv. Motor	7,0	Aprovado
Basquete	6,0	Aprovado
Estagio Supervisionado de Observação	9,0	Aprovado
Filosofia, Práticas corporais e corporeidade	8,0	Aprovado
Fisiologia do exercício	5,0	Aprovado
Prática como componente curricular	6,3	Aprovado
Teorias Pedagógicas da Educação Física	7,3	Aprovado
Cinesiologia Aplicada a Educação Física	5,0	Aprovado
Estágio Supervisionado e Prática de Acompanhamento	8,5	Aprovado
Handebol	100	Aprovado
Prática como Componente curricular	5,7	Aprovado
Psicologia Aplicada a Educação Física	5,0	Aprovado
Teorias Pedagógicas a Educação Física	5,7	Aprovado

No ano de 2014, João iniciou o curso superior. Atualmente, está cursando o quinto período do curso de Licenciatura em Educação Física, apresentando médias semestrais conforme apresenta a Tabela 3. Não foi possível ter acesso ao histórico do ano de 2016/2.



Até o momento da realização da pesquisa João não obteve reprovação em nenhuma disciplina. O desempenho de João continua mediano, no entanto suas médias permanecem em um patamar inferior ao das fases anteriores. Ele tem em seu histórico universitário várias médias (5,0) cinco, que ele nunca obteve no ensino fundamental e médio. Ele obteve média cinco nas disciplinas: Fisiologia do exercício, Cinesiologia aplicada à educação física e Psicologia aplicada à educação física.

Por outro lado, as médias acima de oito se tornaram mais escassas que nas fases anteriores. João obteve notas superiores a oito nas disciplinas: Estágio supervisionado e prática de acompanhamento, Filosofia, práticas corporais e corporeidade e Política educacional brasileira. Delas destacamos a disciplina Handball em que o aluno obteve nota máxima (10,0).

Conforme análise documental, o aluno possui capacidade física para desenvolver as atividades referentes ao curso de Educação Física. A deficiência auditiva não o impossibilita de praticar as atividades, somente dificulta quando o aluno não compreende as normas, e regras passadas em língua Portuguesa. Nas observações em campo, foi notória a ausência de um professor de apoio, ou intérprete de Libras para acompanhá-lo. Segundo Gesser (2009), a surdez é, historicamente e socialmente, um problema para os ouvintes ela não afeta a vida dos surdos, o problema aparece quando os ouvintes querem tornar os surdos falantes de uma língua oral.

A análise desses documentos conduz a várias reflexões. Ficou evidente que o discente não domina Libras, não teve intérprete no Ensino Superior e apresenta dificuldades em se comunicar por meio da língua Portuguesa. No entanto, durante toda sua vida escolar obteve médias suficientes para não reprovar. Essa questão nos leva a questionar como os discentes conseguiram e conseguem realizar as atividades acadêmicas? Que tipo de avaliações foram aplicadas para que o aluno obtivesse notas?

Utilizando o questionário respondido pelos professores, tentaremos responder a alguns aspectos dessas questões no ensino superior.

### **3.6 Pensamento social dos professores a respeito da inclusão do aluno surdo**

Os resultados a respeito do questionário aplicado aos professores serão analisados a partir de quatro categorias que são:

- 1- Caracterização e qualificação dos professores - esta categoria descreve o gênero, tempo de docência, cursos realizados na área e conhecimento sobre a legislação.
- 2- Conhecimento didático e metodológico sobre a educação de surdos – esta categoria descreve a prática docente, os conhecimentos, métodos, instrumentos e formas de avaliações utilizadas pelos professores.
- 3- Regência de sala de aula na educação de surdos – essa categoria descreve a docência, formas de lidar com os conteúdos e integração.
- 4- Dificuldades do professor na regência de uma sala inclusiva – esta categoria descreve a expectativa dos professores em relação ao futuro profissional e às dificuldades de lidar com o surdo e com o ouvinte em um mesmo ambiente.

Além da apresentação dos resultados, segundo as categorias anteriormente citadas, apresentaremos também a discussão de alguns dados a partir da perspectiva da educação inclusiva.

### 3.6.1 Caracterização e qualificação dos professores

Foram iniciadas as discussões analisando a primeira categoria que teve por finalidade caracterizar os professores que participaram da população pesquisada. Obteve-se 100% de participação dos professores do curso de Educação Física, caracterizando, pois, a população, não sendo necessária a composição de uma amostra.

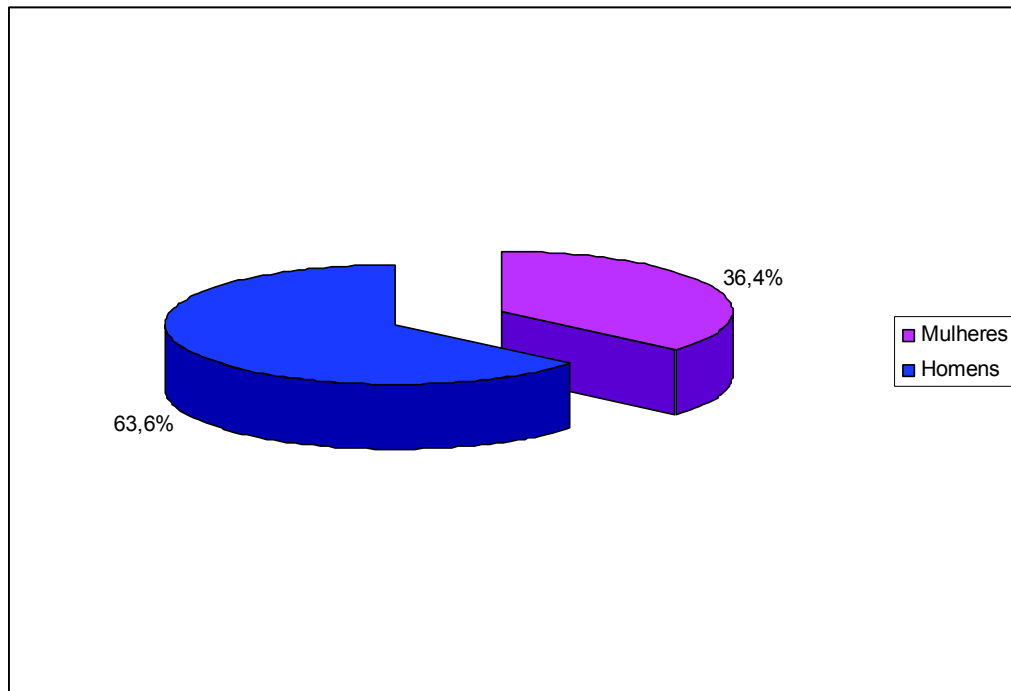


Gráfico 1: Gêneros dos professores entrevistados.

Conforme o Gráfico 1, 36% da população é de mulheres e 64% são homens. A média de idade dos participantes é de 42,1 anos; sendo a mínima de 28, e a máxima de 56, o desvio padrão é de 9,5 anos. Tal faixa etária caracteriza uma população adulta que não apresenta idosos ou jovens.

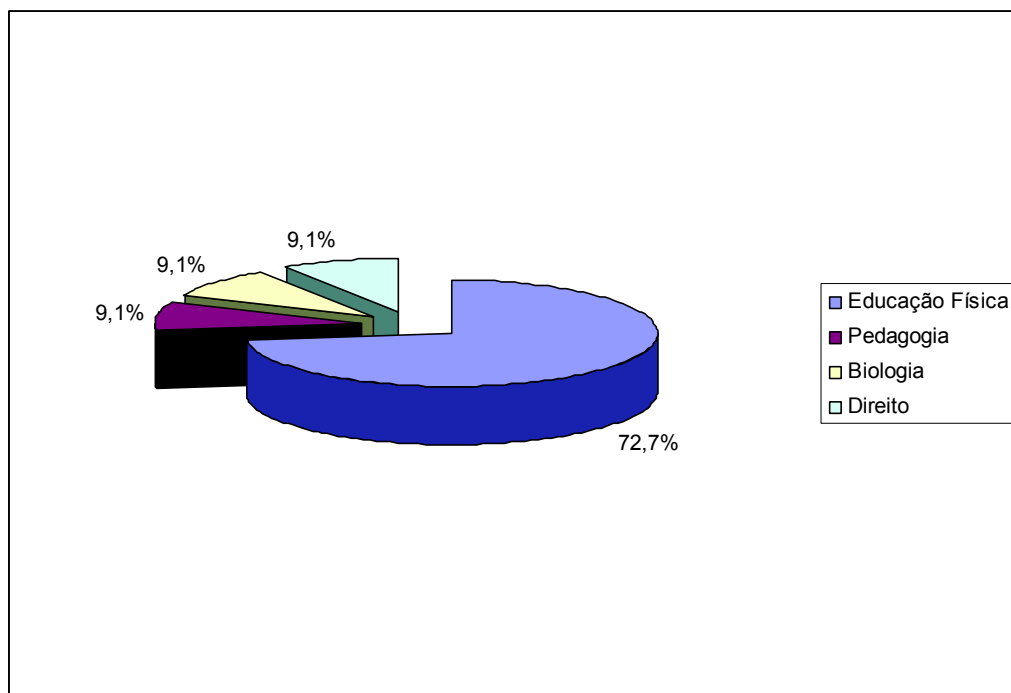


Gráfico 2: Formação dos professores.

A maioria dos participantes, 72,7%, é composta por professores com formação em Educação Física; 9,1% são professores com formação em Pedagogia; 9,1% são professores com formação em Biologia; e 9,1% são professores com formação em Direito. Todos são professores experientes, visto que a média de anos de experiência é de 18,1 anos com um mínimo de 2 anos e o máximo de 35 anos de experiência com a docência, conforme mostra o Gráfico 2.

Quanto à participação dos professores em cursos direcionados à educação de surdos, 36,4% confirmam a participação; e 63,7% afirmaram a não participação nos cursos direcionados à inclusão de alunos surdos. Isso demonstra que a maioria não possui formação específica para lidar com um aluno com deficiência auditiva.

Perguntados sobre a frequência de participação dos professores em cursos e ou palestras a respeito do ensino e aprendizagem para alunos surdos, 27,3% afirmaram participar muito pouco; 63,6% consideraram participar pouco, e 9,1% responderam participar com frequência moderada, e nenhum dos participantes afirmou participar muito.

Uma vez que, a maioria dos professores demonstrou ter bastante experiência na área da docência no ensino superior, e que todos se depararam com a situação de ter um aluno surdo em suas salas de aula, percebe-se uma certa inércia por parte dos mesmos em relação à aquisição de novos conhecimentos relacionados com a inclusão do discente surdo.

Atualmente, a formação dos professores no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam plenamente considerando certas dificuldades, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento (FREITAS, 2006).

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar. Mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1998, v. 1, p. 17).

Diante de tal afirmação, fica evidente a dicotomia do processo educacional: de um lado a burocratização do ensino, de outro lado o distanciamento

das instituições escolares rumo à inclusão escolar. O fato é que instituição e professor devem ter como meta atender todos seus alunos indistintamente, promovendo um ensino de qualidade. Nesse sentido, a LDB nº. 9.394/1996, além de assegurar o currículo, métodos, técnicas, recursos e organização para o atendimento das necessidades desses alunos, determinou que eles deveriam contar com professores especializados para o atendimento de suas necessidades específicas e, também, com professores do ensino regular capacitados (BRASIL, 1996).

Refletir sobre inclusão é repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas. Conforme Freitas (2006) destaca, a formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentada na concepção de competência profissional. Para ele, o desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação do profissional.

Nesse contexto, a atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, incluindo também a participação em projetos educativos e a produção do conhecimento. A formação do professor, de um modo geral, deve incluir programas e conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares (FREITAS, 2006). Para tanto, a formação é entendida

[C]omo processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. (TARDIF, 2002, p. 177 *apud* FREITAS, 2006, p. 169).

O importante nesse contexto é que a educação tem que atingir a todos, e que o professor precisa estar comprometido com sua função social de educador. Nesse sentido, é fundamental o conhecimento dos participantes sobre a legislação brasileira que regulamenta a educação do surdo no Brasil.

Não se trata de culpabilizar o professor, mas de sublinhar sua função social e seu compromisso com práticas inclusivas. Na situação deste caso, grande parte dos professores revelou uma postura passiva ante ao desafio de ensinar um aluno com deficiência auditiva. Para confirmar essa postura, os dados apresentados

a seguir demonstram que os professores não buscaram conhecer os direitos do aluno e nem mesmo o grau de surdez que ele apresenta.

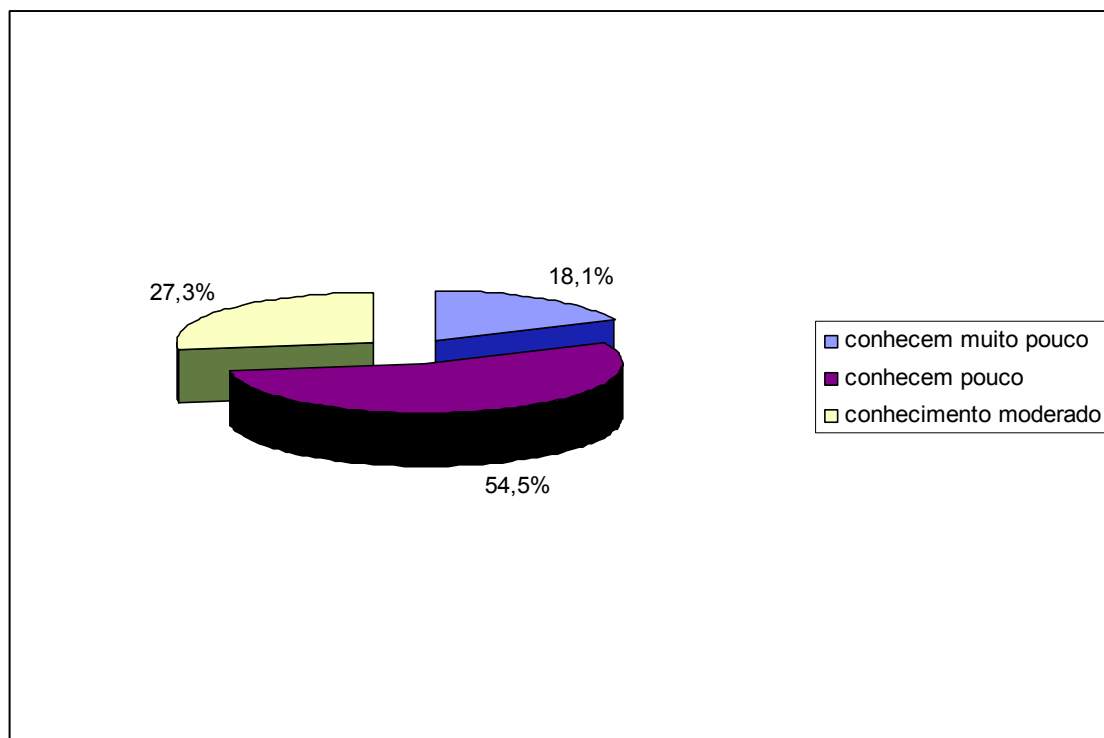


Gráfico 3: Conhecimento sobre a legislação brasileiro para surdos.

Como demonstrado no Gráfico 3, os resultados revelam que 18,1% dos professores afirmaram conhecer muito pouco sobre a legislação; 54,5% conhecem pouco e 27,3% responderam ter um conhecimento moderado. Se somarmos 18,1% mais 54,5% tem-se que 72,6% afirmaram ter pouco conhecimento acerca da legislação brasileira que trata dos direitos dos surdos. Interessante ressaltar que nenhum dos participantes afirmou conhecer muito sobre legislação inclusiva. Percebe-se, então, que o conhecimento dos participantes parece ser limitado.

Sabe-se que diante do contexto educacional, é necessário que o professor conheça a realidade do aluno. Os professores inseridos em uma sociedade inclusiva precisam romper as barreiras e buscar novas alternativas. Para Mantoan (2015, p. 28),

[a] inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores.

É notória a necessidade de inovação em nossas práticas metodológicas para o ensino de todos os alunos inseridos em qualquer nível de processo escolar. Os professores deste estudo lecionam ou lecionaram para um aluno surdo, mas parecem não ter tido a oportunidade de conhecer os direitos de ambos, professores e aluno.

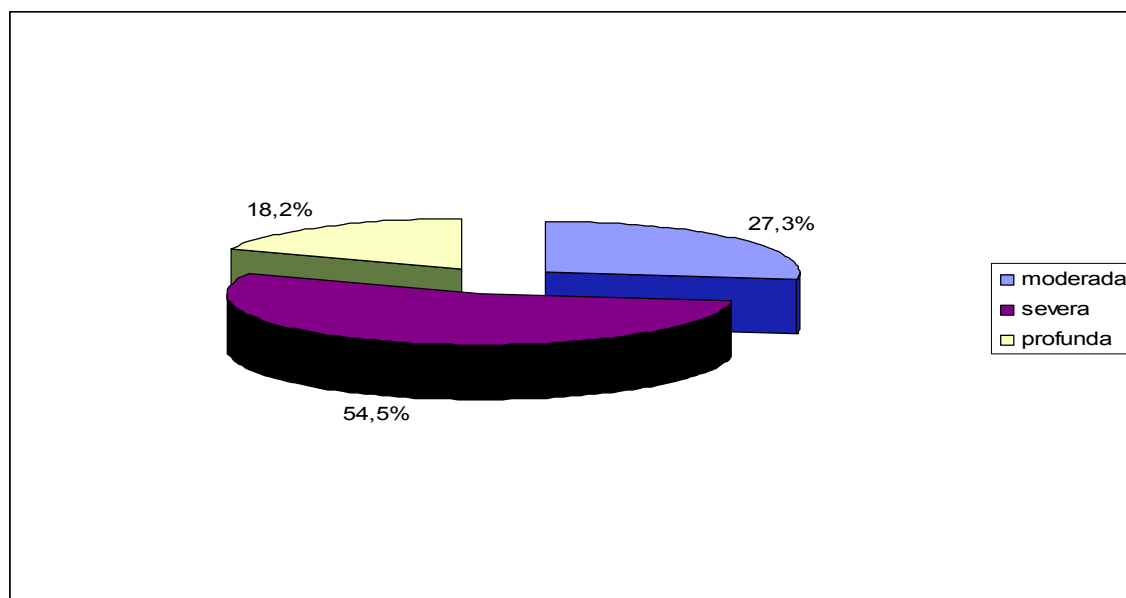


Gráfico 4: Nível de conhecimento dos professores sobre o grau de deficiência do aluno.

Observa-se, conforme Gráfico 4, que 27,3% dos professores afirmaram que a deficiência do João é moderada; 54,5% consideram severa; e 18,2% afirmam que ela seja profunda. Somente dois participantes afirmaram que o grau de deficiência do João é de nível profundo. O restante dos professores parece não conhecer de fato o grau de surdez de João. De acordo com o relatório médico, João apresenta deficiência auditiva do tipo neurossensorial de grau profundo bilateral, identificado por meio do exame de audiometria: isso significa que o aluno apresenta surdez total bilateral.

Esse dado sugere que alguns professores acreditam que João escute um pouco, apesar de o laudo indicar que ele é totalmente surdo. Provavelmente, esses professores não tiveram acesso ao laudo médico. Se não há intérprete para acompanhá-lo, cabe questionar como ele compreende as aulas. Fazendo leitura labial? Caso a resposta seja afirmativa, os professores tinham que ter ciência do laudo para falar olhando diretamente para João.

O Ministério da Educação do Brasil, em 2005, publicou a seguinte classificação:

Surdez leve – de 16 a 40 dB. Nesse caso, a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do “tic-tac” do relógio, ou mesmo uma conversa silenciosa (cochicho). Surdez moderada – de 41 a 55 dB. Com esse grau de perda auditiva, a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro. Surdez acentuada – de 56 a 70 dB. Com esse grau de perda auditiva, a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversa normal. Surdez severa – de 71 a 90 dB. Nesse caso, a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o telefone tocando ou ruídos de liquidificador na cozinha. Surdez profunda – acima de 91 dB. Nesse caso, a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando. (BRASIL, 2005).

Entretanto, a perda auditiva neurossensorial acontece quando a lesão auditiva está localizada no ouvido interno, na cóclea ou nervo coclear. São perdas auditivas irreversíveis, porque há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. Podem ser genéticas, hereditárias, associadas às síndromes, malformações, traumas e/ou por causas infecciosas como meningite e rubéola (BRASIL, 2005).

Conforme a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, “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”. A mesma lei considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB). Tendo em vista que o aluno apresenta surdez de grau profundo, e está em sala de aula junto com alunos e professores ouvintes, e o mesmo não tem professor de apoio, a compreensão dos conteúdos por parte deste aluno pode ficar muito prejudicada, dificultando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do mesmo.

### 3.6.2 Conhecimento didático e metodológico sobre a educação de surdos

Será analisada a segunda categoria, que visou caracterizar o nível de conhecimento dos professores, e se estão preparados para adaptar suas metodologias de ensino à realidade de João.

Em relação ao conhecimento didático e metodológico para lidar com alunos surdos, 9,1% dos professores afirmaram conhecer muito pouco e 90,9% afirmaram conhecer pouco, totalizando quase 100%, ou seja, os professores admitem não saber como didaticamente promover a aprendizagem de João. Nenhum dos participantes marcou a opção moderada e muito. Diante desses



números, percebe-se que a maioria dos professores ministra aula para João, utilizando o mesmo processo didático metodológico para alunos ouvintes.

É necessário ressaltar que o aluno surdo aprende e interage com os demais utilizando sua percepção visual-espacial, por meio de imagens ou vídeos. Para ele uma aula expositiva e dialogada pode não ter significado. Para Moura (1996), o aluno surdo tem uma forma especial de ver, perceber, estabelecer relações e valores que devem ser utilizados na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade.

Segundo Carvalho e Barbosa (2008), um ambiente de colaboração, em que as atividades são compartilhadas entre surdos e ouvintes, é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois, assim, estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais. Carvalho (2004) destaca ainda a flexibilização e as adaptações curriculares para o aluno surdo, incluindo determinadas estratégias didáticas que viabilizam a aprendizagem respeitando, principalmente, o ritmo de cada um. Quando professores não têm o conhecimento desses recursos é menos provável que a aprendizagem aconteça.

As adaptações curriculares são as modificações realizadas pelos professores, espontaneamente, e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas pelos professores para dar respostas positivas às necessidades de cada aluno. Quando se fala de adaptações curriculares está se falando de planificação e de atuação do docente e não da organização de outro currículo, empobrecido. Embora os objetivos educacionais para todos os alunos são os mesmos, para os alunos incluídos podem ser individualizados para se adequarem às necessidades, habilidades e interesses singulares de cada aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Nesse sentido, é importante saber sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores. Foi perguntado aos participantes se eles avaliam o aluno surdo com a mesma metodologia utilizada para os demais alunos. Apenas 9,1% afirmaram ter ciência de que é necessário adaptar os métodos e conteúdos para atender João. No entanto, 45,5% descreveram que quase nunca utilizam metodologia diferenciada para avaliação, e 45,6% afirmaram que utilizam quase sempre as mesmas metodologias para avaliar João e os demais alunos. Nenhum dos participantes respondeu sempre.

Considerando que os professores percebem erroneamente que João pode escutar um pouco, que os professores não são conhecedores dos saberes da

inclusão e que não participam de cursos de formação continuada referente ao tema, cabe refletir como será essa metodologia avaliativa e quais critérios são utilizados por eles. Esses professores deveriam avaliar João levando em consideração sua surdez profunda, procurando perceber o conhecimento adquirido mediante os conteúdos oferecidos e sua participação nas aulas.

A avaliação é um processo contínuo e fundamental para o desenvolvimento do aluno. Para tanto, Stainback e Stainbak (1999, p. 144) explicam:

A avaliação é um componente fundamental dos processos de ensino aprendizagem. Os educadores devem ter um amplo e profundo conhecimento dos seus alunos para poderem criar um ambiente de aprendizagem adequada para cada um deles. A avaliação pode ser definida como a reunião de informações de várias tarefas e de várias fontes com o propósito de se tomar decisões educacionais sobre o aluno.

Sabe-se que o processo de avaliação contribui para a investigação das práticas pedagógicas. Perante o processo de avaliação dos alunos com deficiência é necessário que se respeite a individualidade de cada um, levando em conta que cada aluno constrói seu próprio conhecimento. Stainback e Stainback (1999) afirmam que qualquer aluno, não apenas um aluno com deficiência identificada, pode ter dificuldades para aprender devido a uma combinação inadequada entre as próprias características do ambiente e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, perguntamos aos participantes o quanto se sentem preparados para trabalhar com o aluno surdo. 18,2% afirmaram que se sentem muito pouco preparados, e 81,9% concordam que se sentem pouco preparados, nenhum dos participantes responderam moderado e muito. Percebe-se que, de fato, os professores reconhecem que não estão preparados para ministrarem aulas para o aluno surdo.

Para o aluno surdo, é bastante complexo assistir aula com professores ouvintes. É necessário refletir o que é ideal em uma sala de aula, pois muitas vezes são utilizadas metodologias inadequadas ao ambiente inclusivo com aulas ministradas de forma oral com atividades escritas em Português, uma vez que para o surdo se comunicar é necessário que ele tenha conhecimento de Libras.

Diante desses dados, coloca-se em dúvida se a inclusão acontece de fato ou se é uma vivência que mascara a exclusão. Muito se fala em inclusão, mas a partir do momento que se coloca em uma sala de aula alunos surdos e ouvintes e professores que não estão preparados para esse desafio, a inclusão não acontece.

“A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 56).

As propostas inclusivas são recentes e pouco compreendidas, por isso os sistemas de ensino ainda não se adaptaram aos novos paradigmas. Mas, para que isso aconteça, é necessário que se tenha vontade, proveniente da compreensão da necessidade da mudança, e que seja feito um investimento em toda a estrutura física e humana das instituições, sejam elas privadas ou públicas. A presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem desse aluno. O aluno surdo está na instituição escolar, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ou seja, é fundamental que ele seja um espaço que promova a inclusão escolar (GONÇALVES; FESTA, 2013).

Perguntamos, também, aos participantes, o quanto eles se sentem capazes em ajudar o aluno surdo em suas necessidades de aprendizagem. 72,8% afirmaram se sentir muito pouco preparados e 27,3% afirmaram estar pouco preparados. Nenhum dos participantes afirmou se sentir capaz de ajudar muito João em suas necessidades de aprendizagem. Mediante as afirmações, observa-se que os professores não se sentem seguros para auxiliar o aluno surdo em suas dificuldades relacionadas ao ensino aprendizagem.

Segundo Freire (1978), alguns professores sentem-se abalados profissionalmente pela inclusão, outros atraídos pelo processo. Aquele que se dispõe a ensinar toda a turma deixa de lado o falar, o ditar, o copiar como recursos didáticos pedagógicos. Ele não seria mais o professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição de conteúdos, que pratica a pedagogia unidirecional “do A para B e do A sobre B”. Ao contrário, partilhará com os alunos a construção dos conhecimentos produzidos em uma aula.

No ensino expositivo, o conhecimento se reduz em quantidade e em qualidade (MANTON, 2015). Em uma sala de aula que contempla um aluno surdo, é necessário que o professor tenha conhecimento de Libras, como já citado anteriormente, ou nessa sala de aula, faz-se necessária a presença de um intérprete de Libras para auxiliar o aluno surdo e também o professor.

Para Mantoan (2015), os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivo, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de forma fragmentada e instrucional. Os professores esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, com dificuldade de aprendizagem ou com problemas de indisciplina e anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógicos predefinidos para suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. Esses profissionais concebem a formação com cursos de extensão e de especialização com a finalidade de um certificado que convalide sua capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção distorcida do que significa a inclusão escolar.

Sasaki (1997, p. 41) descreve que inclusão é

[U]m processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A inclusão é um processo que depende de todos e para que ela aconteça os profissionais da educação precisam inovar e reestruturar os antigos sistemas de educação e assumir suas reais dificuldades, frente aos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Não há receita pronta, é preciso praticar a inclusão e encarar os desafios provocados por essa inovação.

Nesse sentido, perguntamos aos professores se eles tratam João de forma diferenciada. 9,1% responderam nunca, 54,5% disseram quase nunca, e 36,4% concordam em dizer que quase sempre; não houve nenhuma resposta afirmando que sempre. Esses dados demonstram que a maioria dos professores não trata o aluno surdo de forma diferenciada, mas, para que a inclusão aconteça nas escolas, é necessário aceitar as diferenças. Para Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Portanto, somos todos diferentes, independentemente de apresentar algum tipo de deficiência ou não (MANTOAN, 2015). Portanto, João tem o direito de ser tratado de modo diferente dos demais alunos, na perspectiva de ter sua deficiência respeitada enquanto uma característica pessoal que suscita necessidades distintas.

### 3.6.3 Regência de sala de aula na educação de surdos

Analisando a terceira categoria, buscamos identificar algumas características da regência de sala de aula dos professores da população pesquisada, principalmente no que tange à presença de João como aluno e junto à coletividade.

Perguntou-se aos participantes se, como professores, conseguem motivar o aluno surdo da mesma forma dos demais alunos. 45,5% afirmaram quase nunca, 36,4% quase sempre e 18,2% sempre, e nenhum dos participantes afirmou nunca. Somando o total das categorias sempre e quase sempre, temos que 54,6% dos professores acham que conseguem motivar João da mesma maneira que motivam os demais alunos. No entanto, 45,5% afirmam o contrário, demonstrando que as opiniões se encontram divididas.

Uma das dificuldades enfrentadas, que podemos constatar pelos dados anteriores, é a necessidade da aquisição do conhecimento da língua de sinais por parte de ambos e a necessidade de um interprete de Libras em sala de aula. A surdez pode dificultar ou até mesmo bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas isso não impede o seu desenvolvimento nos processos cognitivos e visuais. Para tanto, o professor precisa lançar mão de estímulos visuais para que o aluno surdo se aproprie de novos conceitos.

Ainda, é frequente a concepção de que o professor surdo seria o mais adequado para motivar o aluno, pois, ele possui, naturalmente, as habilidades necessárias para a educação dos surdos. Da mesma forma, prevalece a crença de que não há necessidade de formação profissional para o trabalho nos espaços educacionais onde eles estão. Além da formação, e por haver um desnivelamento de conhecimentos, é de grande valor a atualização/aperfeiçoamento criando, para isso, projetos na área de educação de surdos e educação Bilíngue<sup>14</sup>.

É preciso investir maciçamente na formação de profissionais qualificados e ficar atentos ao modo como os professores aprendem e aperfeiçoam seus conhecimentos pedagógicos de modo a reagirem às novidades e às mudanças de forma que valorizem o ensino inclusivo (MANTOAN, 2015).

---

<sup>14</sup> A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas.

Devido a essas dificuldades, perguntamos aos professores se a presença de João dificulta o cumprimento do plano de ensino. Obteve-se o seguinte resultado: 54,5% responderam que o aluno dificulta muito pouco, 27,3% admitem que dificulta um pouco e somente 18,2% confirmam que sim, ou seja, a presença do aluno surdo dificulta a tarefa do professor.

Esses dados trazem questionamentos. Até que ponto o professor considera que a presença do aluno surdo não dificulta seu trabalho porque ele não se esforça em adaptar suas metodologias ao contexto? Questiona-se se esses profissionais conseguem desenvolver seu conteúdo da maneira tradicional, ou seja, sem realizar as adaptações necessárias para atender o aluno surdo? Neste caso, o ensino e a aprendizagem de fato estariam acontecendo?

O aluno tem o direito ao ensino diferenciado garantido oficialmente pela LDB nº 9.394/1996, que traz em seu capítulo V Art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Não se pode negar que os direitos conquistados e garantidos na legislação brasileira aumentam a complexidade da tarefa do professor, que precisa buscar novas alternativas para atender esse aluno. O fato é que somente 18,2% afirmaram que têm dificuldades em criar ou buscar estratégias para viabilizarem o ensino e a aprendizagem de forma a cumprir o plano de ensino. Isso pode ser um indício de que junto com a falta de capacitação seja demonstrada uma rigidez em se adaptar ao contexto.

Nenhum dos participantes afirmou que o aluno causa muita dificuldade no cumprimento do plano de ensino. Por um lado, pode-se analisar que ele é tratado de maneira igual aos demais alunos, mas sabe-se que o aluno surdo tem algumas limitações que necessitam de uma atenção diferenciada por parte dos professores.

Segundo Mantoan (2006), o que dificulta ou atrasa a adoção de propostas educacionais inclusivas são os obstáculos humanos e materiais. Em relação ao aluno surdo, ela cita a necessidade do domínio de Libras e de intérpretes para os alunos surdos e a presença de serviços de apoio educacional para aluno e professor. O autor se refere ainda à resistência de professores que alegam falta de preparo para atender aos alunos em suas dificuldades e deficiências nas salas de aulas.

O mesmo padrão de respostas prevalece quando perguntamos se a presença do aluno surdo dificulta a aprendizagem dos demais alunos em sala de aula. A maioria, 63,3%, afirma que João atrapalha muito pouco os demais alunos; 36,4% disseram que pouco; e nenhum dos participantes respondeu a opção moderado e/ou muito. Observa-se, por meio dessas respostas, que os professores consideram que o aluno surdo pouco interfere na relação professor-aluno-aprendizagem.

Não sabemos afirmar se essas respostas são movidas pelo desejo dos professores de serem politicamente corretos, não atribuindo a este aluno culpa de atrapalhar os demais alunos, ou se a maioria dos professores transmite seus conteúdos de forma linear, desconsiderando a presença de João. Se este for o caso, percebe-se que João acaba sendo invisível, pois por não ter conhecimento do que é passado pelos professores, ele se torna um mero expectador frente aos processos que ocorrem em sala de aula durante a regência do professor.

Ao pensar na educação de surdos é importante refletir sobre a postura do professor na sala de aula. É inquestionável que a maioria dos professores, na quase totalidade das instituições educacionais, emprega como 'método' de ensino a exposição oral e utiliza como recurso privilegiado o quadro de giz. Ao organizar subsídios para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos surdos que, da mesma forma que para os demais alunos, estas são práticas insuficientes e inadequadas (MEC, 2006, p. 72).

Contudo, é necessário que o professor promova um ambiente de aprendizagem agradável que possibilite tanto ao aluno surdo como aos alunos ouvintes uma interação entre as várias formas de comunicações existentes em sala de aula e onde cada aluno possa aprender com o outro.

Em seguida, perguntamos aos participantes se os alunos ouvintes se beneficiam com a convivência junto ao aluno surdo e como se dá essa convivência. A maioria, 72,7%, afirmou que nunca perceberam que os alunos ouvintes se beneficiam da convivência com João; e os demais, 27,2%, consideraram que quase nunca. Os participantes podiam comentar suas respostas e o fizeram de forma contraditória demonstrando que conseguem perceber alguns benefícios. As respostas dos participantes foram transcritas e organizadas no quadro apresentado a seguir.

Participantes	Comentários
1	Em relação à proximidade com essa deficiência e na aprendizagem como interagir com o surdo.
2	Aprendendo as necessidades (dificuldades) de uma pessoa com deficiência.
3	Aprender a se comunicar utilizando outras formas (sem o uso da fala).
4	Não respondeu.
5	Por meio da convivência diária facilita uma aprendizagem diante da prática que poderá ser levada para o seu campo de trabalho com outros alunos.
6	Eles o tratam normalmente e o ajudam quando ele precisa.
7	Compreendendo a diversidade e desenvolvendo a alteridade.
8	Apoio à inclusão/interação.
9	Convívio social.
10	Por meio da convivência com a diversidade.
11	Sim, por meio da convivência aprende-se a respeitar a diversidade.

Quadro 1: Respostas abertas dos participantes sobre os benefícios que os alunos ouvintes obtêm na convivência com os alunos surdos.

Nos comentários, os professores percebem que a aproximação entre ambos pode ser positiva no sentido de propiciar a aprendizagem da convivência com o diferente, e, ainda que possa ser levada para a futura prática profissional. O participante (3) três destacou a aprendizagem de uma habilidade de comunicação corporal, que pode ser considerada relevante para profissionais da educação física.

O ambiente escolar é uma oportunidade de interação onde todos se beneficiam com a convivência com o diferente. Mantoan (2015, p. 35) afirma que “inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”. A partir do momento em que houver programas adequados, a inclusão funcionará para todos os alunos com e sem deficiência. Para haver a inclusão, é necessário que aconteça a integração por parte de professores e alunos. Sobre a integração, perguntamos aos participantes se ela existe, de fato, entre alunos surdos e ouvintes, e como ela acontece. As respostas abertas dos participantes foram organizadas no quadro abaixo:

Participantes	Comentários
1	Sim, por meio de gestos e textos via celular.
2	Por meio de atividades proposta pelo professor.
3	Parcialmente, há alunos que evitam ou têm dificuldade de interagir com alunos surdos. Percebo que o núcleo de amizade é bem restrito.
4	Não.
5	Pela minha pequena experiência, os alunos ouvintes fazem de tudo para facilitar a integração do aluno.
6	Sim, os alunos se interagem com ele por meio das mensagens de celular.
7	Sim, como sua convivência é de aproximadamente três horas diárias a aproximação torna-se mais propícia, inclusive na aprendizagem de sua comunicação gestual.
8	Sim, mais um tanto limitada, sobretudo nas atividades de práticas corporais ou com brincadeiras entre os pares.
9	Sim, porém há muita gozação dos ouvintes ( <i>Bullying</i> ).



10	Sim, normalmente eles convivem bem.
11	Sim, eles sempre procuram interagir com os alunos surdos até mesmo integrando aos trabalhos socializando em sala.

Quadro 2: Respostas abertas dos participantes sobre a integração entre alunos surdos e ouvintes.

Conforme respostas dos professores, há opiniões divergentes em relação ao que é interação entre aluno surdo e aluno ouvinte. Dos 11 professores, 7 parecem acreditar que o aluno é bem aceito entre os ouvintes, e que existe um clima de cooperação e amizade, onde os ouvintes se esforçam para comunicar com ele por meio de mensagens por celular, e tentam aprender o gestual do aluno surdo. Parece que ele é aceito em trabalhos de grupos, em brincadeiras e em atividades propostas pelos professores. Três professores, contudo, demonstraram não possuir uma visão tão positiva sobre a convivência do aluno surdo com os demais, citando que seus relacionamentos são restritos, citando até o *bullying*<sup>15</sup>. O professor participante relata que os alunos colegas de sala cometem atos desnecessários causando um mal estar entre o aluno surdo, aluno ouvinte e professor, atos como brincadeiras e piadas relacionadas ao surdo. Segundo relatos dos professores participantes, são utilizados aparelhos celulares, gestos e mímicas para obter a comunicação entre alunos e professores. Isso nos leva a pensar que até mesmo o desenvolvimento dos conhecimentos acadêmicos e suas respectivas competências são realizados através de mímicas e gestos.

Observou-se, por meio da pesquisa, que o ambiente não proporciona a aprendizagem de forma integrativa, e que alguns professores percebem que existem falhas que não são trabalhadas. Mantoan (2015) afirma que pela integração o aluno tem acesso à escola por meio de várias possibilidades educacionais, mas nem sempre esse processo será denominado inclusão. Para de fato acontecer a integração, é de suma importância considerarmos os níveis social, político e cultural dos alunos e professores.

Apenas 27,3% dos professores têm conhecimento de Libras e 72,8% afirmaram não ter. Perguntamos aos participantes se há interprete de Libras na sala de aula, e 100% afirmaram que não. Percebe-se a necessidade do intérprete em sala de aula, mas temos que considerar que, neste caso, João não conhece Libras.

<sup>15</sup>O *bullying* consiste em violência física ou psicológica, sendo executado dentro de uma relação desigual de poder, acontece quando uma das partes apresenta dificuldade de defender (NETTO, 2004).

Apesar de todas as peculiaridades do caso do João, perguntamos aos participantes qual a opinião sobre a importância do profissional intérprete em Libras. Vejamos, no Quadro 3, os comentários dos participantes.

Participantes	Comentários
1	Pois facilita no processo de aprendizagem.
2	Comunicação.
3	Além de interpretar as aulas, ser um mediador entre aluno e professor.
4	Importantíssima.
5	Extrema importância, pois com ele podemos aprender a comunicação adequada com esses indivíduos.
6	Acredito que todos os professores precisam ter uma aprendizagem na linguagem dos sinais. Ela é a língua universal. Uma instituição de ensino não pode ficar presa somente a um professor, é preciso que todos os educadores saibam a linguagem dos sinais.
7	É de suma importância, porém, neste caso específico de nosso aluno, este também precisaria aprendê-la para que o trabalho com o intérprete fosse efetivamente produtivo na aprendizagem.
8	Indispensável e muito necessário.
9	Totalmente necessário até para a aprendizagem do professor.
10	Total, pois é ele quem vai levar o meu recado até esse aluno.
11	Durante o processo ensino e aprendizagem, ele poderá ajudar na formação educacional, promovendo maior acesso à informação e ao conhecimento dos conteúdos ministrados pelo professor em sala.

Quadro 3: Respostas abertas dos participantes sobre a importância do intérprete de libras para o aluno surdo.

De acordo com os comentários dos professores entrevistados, todos concordam com a necessidade de um intérprete em sala de aula, para transmitir as informações, conteúdos e servir de elo de comunicação entre surdo e ouvinte. Para a formação de intérprete, é interessante que a comunidade surda tenha maior participação na sociedade. Dependendo do nível de participação, a comunidade estará mais envolvida na formação de intérprete. O intérprete educacional é aquele que atua como intérprete de língua de sinais na educação. Após o ano de 1980, em que as escolas públicas e privadas tiveram que cumprir a legislação, as instituições escolares matricularam surdos em diversos níveis de escolarização. No entanto, muitas parecem não atender às exigências legais que determinam a permanência do intérprete de Libras junto com o aluno surdo (BRASIL, 2005).

Assim, faz-se necessário investimento na especialização do intérprete de língua de sinais na educação e na formação de professores que dominam a língua de sinais. Porém, não basta a formação de novos intérpretes se os surdos não forem alfabetizados e conhecedores das duas línguas, a língua Brasileira de Sinais e a língua Portuguesa. Pois, se o surdo não conhece as duas línguas e está inserido no

ambiente escolar, a inclusão desse aluno não vai permitir que ele aprenda os conhecimentos da área, e, muito menos, ser incluído na sociedade, ficando afastado da realidade e podendo ser prejudicado em várias esferas (pessoal, social, educacional, entre outras).

Devido a tantas dificuldades de comunicação, foi levantada a hipótese de que João poderia apresentar comportamentos que pudessem ser interpretados como indisciplina pelos professores. Por isso, questionamos como eles reagem quando o aluno apresenta indisciplina em sala de aula. Segue quadro de comentários.

Participantes	Comentários
1	Não respondeu
2	Procuro saber a causa
3	Busco interagir com o aluno
4	Utilizo recursos didáticos eletrônicos para me comunicar a fim de esclarecer dúvida.
5	Procuro falar a sós com ele, buscando que ele tenha compreensão da mensagem.
6	Ele não apresentou nenhum problema de indisciplina até o momento.
7	Procuro perceber se há falhas no processo de ensino que o leve á indisciplina e me comunico com o aluno para saber o que ele sente.
8	Chamo para uma reunião particular, informes adicionais facilitados pela escrita na comunicação.
9	Busco diálogo com sinais/Libras e conversas escritas no celular.
10	Hoje existe uma ferramenta (celular), quando não há compreensão, peço para digitar.
11	Estabeleço uma comunicação com ele para compreender, o que justifica a sua indisciplina.

Quadro 4: Respostas abertas dos participantes sobre a indisciplina do aluno surdo em sala de aula.

Conforme comentários, cada um usa de uma forma diferenciada para chamar a atenção do aluno. Observa-se que a indisciplina na sala de aula acontece, tornando complicado para o professor manter o equilíbrio na sala. Somente um dos professores entrevistados afirmou que a indisciplina não ocorre durante suas aulas. É relevante questionar se de fato ela não acontece, ou se ele não tem o conhecimento do que significa indisciplina para o aluno surdo.

O professor pode ter receio de chamar a atenção do surdo, deixando-o muito à vontade, não estimulando nele o comprometimento com o aprendizado. Assim, Moysés (1994) afirma que vários alunos se saem melhor nas aulas nas quais participa ativamente sob a orientação e supervisão do professor.

A indisciplina pode estar ligada ao alheamento e à indiferença entre professor e aluno, que acontece principalmente pela dificuldade de comunicação. O aluno surdo pode desenvolver suas habilidades cognitivas (se não tiver outro

impedimento), não é a surdez que compromete o seu desenvolvimento, e, sim a falta do conhecimento de uma língua.

Para Geisser (2009, p. 77), por meio da língua nos constituímos plenamente como seres humanos e nos comunicamos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca, e é nesse sentido que a linguagem ocupa “um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”.

### 3.6.4 Dificuldades do professor na regência de uma sala inclusiva

A quarta categoria de análise visa investigar as dificuldades que o professor enfrenta ao reger uma sala de aula inclusiva. Para iniciar esta análise, tentamos investigar quais são as expectativas do professor em relação à aprendizagem de João e também ao seu futuro. Essas questões têm por objetivo perceber as finalidades pelas quais os professores educam João. Eles se preocupam em profissionalizá-lo?

Perguntou-se aos participantes sobre como eles imaginam João em seu futuro profissional? A maioria dos participantes respondeu que concorda que João irá enfrentar várias dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, entre elas o preconceito e a precária formação profissional e cultural.

Participantes	Comentários
1	Se esse aluno conhecer Libras, ele pode se destacar no mercado de trabalho. Caso contrário irá encontrar dificuldade.
2	Pesquisador.
3	Tão capaz quanto os outros alunos.
4	Como um profissional com uma dificuldade especial, mas com o suporte técnico para enfrentar e mesma, atuando de forma normal.
5	Muita dificuldade pelo fato de ser um país que não tem políticas definidas para as diversas necessidades.
6	Um bom profissional capaz de interagir com os companheiros.
7	Um professor que terá que vencer muitas barreiras, principalmente construídas por preconceitos.
8	Um potencial a ter seu papel de destaque e exemplo de superação
9	Um profissional de Educação Física que pode/deveria colaborar com outros alunos surdos em escolas.
10	Se passar por uma escola de ensino fundamental e ensino médio, um bom profissional, caso não, será um péssimo profissional.
11	Sim, ele poderá estar inserido no mercado de trabalho, porque potencial eles têm, por isso imagino que ele será um bom profissional.

Quadro 5: Respostas abertas dos participantes sobre o futuro profissional do surdo.

Alguns participantes afirmaram que esse aluno necessita passar por um período de alfabetização aprendendo as duas línguas para se tornar um profissional competente em relação a sua deficiência. Como foi dito, João tem pouco conhecimento sobre Libras e também sobre Língua Portuguesa, o que dificultará sua colocação no mercado de trabalho. Alguns professores parecem perceber que o aluno precisa dominar pelo menos a Língua de sinais para ingressar no mercado de trabalho.

Foi perguntado aos participantes se o desempenho escolar de João nessa instituição de ensino corresponde às suas expectativas de ensino e de aprendizagem. 45,5% consideram quase nunca e 54,6% concordam em responder que quase sempre. Os professores estão divididos entre os que consideram o desempenho do aluno satisfatório ou não. Uma vez que os mesmos participantes afirmaram conhecer pouco do processo inclusivo, isso nos leva a pensar que a inclusão de fato não está acontecendo de forma adequada a promover o conhecimento do surdo no ambiente escolar. Para que a aprendizagem aconteça, é importante considerar alguns pontos, tais como:

O professor descubra o que aluno já sabe, que o professor organize de forma coerente e articulada o conteúdo a ser transmitido, que o professor crie condições para que o aluno possa passar do particular para o geral, de forma que o próprio aluno vá construindo seu próprio conhecimento. (MOYSES, 1994, p. 22).

Os professores tendem a acreditar que João tem potencial para concorrer a bons cargos no mercado de trabalho, sendo que 45,5% afirmaram que João teria chances de concorrer a bons cargos quase sempre e 27,2% dos entrevistados disseram que sempre. Apenas 27,3% consideram que quase nunca o mercado absorve com boas oportunidades um indivíduo surdo como João. Segue quadro que trata dos comentários.

Participantes	Comentário
1	Pela falta de qualificação.
2	Não respondeu.
3	Vai depender do tipo de vaga. Algumas relacionadas à expressão vocal não são possíveis.
4	Não respondeu.
5	A deficiência auditiva não significa falta de capacidade, basta que sejam revistos os métodos de acessibilidade.
6	Com o avanço da tecnologia e com novas propostas de mobilidade, o surdo, hoje, pode concorrer a cargos no mercado de trabalho.
7	De modo geral, o mercado de trabalho está vinculado aos condicionantes

	sociais, longe de concretizar a verdadeira inclusão.
8	Não respondeu.
9	Preconceito; falta de conhecimento.
10	Depende da forma como foi feito o trabalho de alfabetização, que não é tarefa do Instituto de Ensino Superior (IES).
11	Os surdos possuem potencial cognitivo para desenvolver conhecimentos. Atualmente, temos as inteligências múltiplas que devem ser analisadas e trabalhadas, se não desenvolver fala, mas tem a parte cognitiva que poderá ser desenvolvida em diversas áreas de trabalho.

Quadro 6: Respostas abertas aos participantes sobre o potencial do surdo para concorrer a bons cargos no mercado de trabalho.

Utilizou-se de Sasaki (1997) para analisar esses comentários dos professores. Segundo o autor, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência enfrentaram quatro fases de preconceito que podem ser vistas nessas respostas dos participantes. A primeira foi chamada de fase de exclusão, onde a pessoa não tinha acesso nenhum ao mercado de trabalho. A resposta do participante n. 10 parece denotar uma crença de que a sociedade ainda tem preconceito e, por isso, não contrata deficientes auditivos.

Já na fase da segregação, as empresas ofereciam trabalhos para serem executados por pessoas deficientes no interior das instituições filantrópicas e também nas residências. Essa oferta era de trabalho e não de emprego com os direitos dos trabalhadores garantidos pela legislação. Esses trabalhos tinham elos com sentimentos paternalistas e também com o objetivo de lucro fácil e mão de obra barata.

Na fase da integração, pessoas deficientes são admitidas e contratadas em órgãos públicos e empresas particulares, desde que tenham qualificação profissional e consigam utilizar os espaços físicos e os equipamentos das empresas sem nenhuma modificação no ambiente de trabalho. Podemos citar como exemplo frases dos nossos participantes, como: “vai depender do tipo de vaga”, e, “algumas relacionadas à expressão vocal não são possíveis”.

A fase atual é a da inclusão, que surge no panorama do mercado de trabalho, tendo a figura da empresa inclusiva. Nessa fase, o mundo do trabalho tende a não ter dois lados, o desafio é enfrentar a produtividade e a competitividade. Não há vencedores e vencidos. A inclusão é aceitar as diferenças sejam elas no ambiente escolar ou mercado de trabalho (SASSAKI, 1997). As respostas dos participantes 6 e 10 parecem denotar a crença de que nossa sociedade possui, hoje, organizações com este nível de inclusão.

No Brasil, somente em dezembro de 1990, entrou em vigor a Lei nº. 8.112 de novembro de 1990, que estabelece o percentual de até 20% de vagas para pessoas com necessidades especiais, ou que apresentam algum tipo de deficiência em participação nos concursos públicos. No âmbito privado, a Lei nº 8.213/91, estabelece a reserva de vagas nas empresas entre 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com necessidades especiais (NOVAES, 2010).

O mercado de trabalho exige experiência e profissionais qualificados. Para os surdos, o mercado de trabalho acaba ficando limitado, pois há profissões que o profissional encontra dificuldades para exercê-la, pois, há falta de informações por parte dos contratantes e dos próprios colegas de trabalho, e acaba enfrentando preconceito e discriminação, e na maioria das vezes passa a ocupar cargos inferiores e de subordinação. Conforme Sasaki (1997, p. 65),

Uma empresa inclusiva é então aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implementa adaptações no ambiente físico, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão.

Ainda, que houvesse um avanço em relação ao mercado de trabalho, na inclusão das pessoas com necessidades especiais ou que apresente algum tipo de deficiência, existem vários fatores a serem analisados como os direitos trabalhistas, as estruturas físicas e os fatores sociais, por não os contratarem somente por causa da obrigatoriedade da lei, não proporcionando a eles condições favoráveis.

Essa fase pode ser vista em frases dos entrevistados, como:

“Os surdos possuem potencial cognitivo para desenvolver conhecimentos. Atualmente, temos as inteligências múltiplas que devem ser analisadas e trabalhadas, se não desenvolvem fala, mas tem parte cognitiva que poderá ser desenvolvida em diversas áreas de trabalho”.

“A deficiência auditiva não significa falta de capacidade, basta que sejam revistos os métodos de acessibilidade”.

“Com o avanço da tecnologia e com novas propostas de mobilidade, o surdo, hoje, pode concorrer a cargos no mercado de trabalho”.

O processo de colocação do deficiente auditivo no mercado de trabalho irá propiciar a ele a oportunidade de realizar suas escolhas e tomar suas próprias decisões quanto ao como, quando, onde e o que fazer para suas necessidades profissionais e sociais, assumindo o pleno controle de sua vida (SASSAKI, 1997). Percebe-se que as expectativas dos professores quanto ao desempenho profissional

de João são ambíguas. Os mesmos participantes que consideram que João terá um bom futuro profissional (participantes 6, 8 e 9) também consideram que ele não terá boas chances de concorrer a boas vagas de emprego. Apenas o participante 11 apresenta comentários positivos em ambas as situações. Por outro lado, os participantes 1, 2, 3, 4, 7 e 10 parecem concordar que o futuro profissional de João será difícil, pois ele encontrará barreiras para concorrer a boas vagas de emprego.

Questionados sobre quais são as principais dificuldades encontradas para ministrar aula para João, os professores ressaltaram principalmente a dificuldade na comunicação.

Participantes	Comentários
1	No momento das discussões com os outros alunos, pois não há diálogo com todos.
2	Dificuldade na comunicação.
3	A falta de treinamento na área. Não tenho domínio na comunicação por Libras, mas por gestos e imitações que necessitam de uma convivência maior com o aluno para compreender.
4	A maior dificuldade é que os mesmos não têm contribuído, e não têm presença de intérprete.
5	O meu despreparo para poder estar me comunicando com ele e passar aquilo que ele precisa para se formar um profissional qualificado.
6	A falta de um professor de apoio, e de uma capacitação oferecida pela instituição.
7	O conjunto de gestos utilizados em uma comunicação que é própria dele e de sua família, o que torna um pouco mais difícil a comunicação gestual (sinais).
8	Limitações na comunicação devido a não capacitação em Libras.
9	Falta de cursos de Libras.
10	Vontade do professor em interagir e comunicar com o aluno.
11	Eu consigo ministrar aulas, pois já realizei alguns treinamentos.

Quadro 7: Respostas abertas dos participantes sobre as principais dificuldades para ministrar aula para o surdo.

Esses dados destacam mais uma vez o quanto é importante que o aluno surdo saiba Libras e tenha um intérprete para acompanhá-lo durante sua vida acadêmica. Segundo Quadros (2006, p. 13), “as línguas expressam a capacidade dos seres para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”.

Essa ausência de uma língua comum por parte de João, sendo sua principal linguagem um gestual criado no ambiente familiar, leva os professores a uma situação de incertezas quanto à necessidade de interagir com ele, tornando quase impossível a comunicação entre eles. A ausência de um programa de inclusão institucional onde João possa ser inserido pode contribuir para o aumento deste hiato na comunicação entre ele e os professores. Por isso, perguntamos aos participantes se o programa de inclusão na faculdade tem colaborado para a inserção de outros alunos surdos na sociedade e como? 54,5% afirmaram nunca, e



45,4% responderam quase nunca. Ninguém marcou as opções quase sempre ou sempre, demonstrando um consenso quanto à inutilidade ou ausência de um programa de inclusão.

Segue Quadro 8 com as respectivas respostas:

Participantes	Comentários
1	Porque não há divulgação para esse público ou programas de incentivo.
2	A faculdade tem pouco interesse em interagir o aluno com necessidades especiais, falta interesse por parte de todo o corpo docente e administrativo.
3	A assistência oferecida a eles está muito distante do ideal.
4	Não tenho conhecimento sobre qualquer programa de inclusão na instituição.
5	Necessita de uma política mais elaborada com objetivos mais definidos.
6	Eu não conheço o programa.
7	Não respondeu.
8	Pouco atuante.
9	Inexistência de programa de inclusão mesmo com várias solicitações feitas.
10	Porque não existe programa.
11	Porque ainda faz-se necessário um programa de apoio maior que atenda em sua individualidade.

Quadro 8: Respostas abertas dos participantes sobre o programa de inclusão na Faculdade.

As respostas denotam que os professores pensam que a instituição não possui projetos, interesse e nenhum programa de inclusão, com equipes de profissionais capacitados para atender as dificuldades dos professores e alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Esse dado levanta a hipótese de que a instituição de ensino superior recebeu João apenas por obrigação legal, levando-o a se adaptar, de maneira precária, à instituição, sem se preocupar em propiciar a ele uma experiência realmente inclusiva.

Para a inclusão acontecer, a instituição precisa se adequar ao aluno, e não o aluno adequar-se à instituição, seja qual for sua deficiência. Segundo Brzezinski (2014, p. 116), a educação não deve ser encarada

[c]omo mercadoria e nega a formação para o trabalho que é firmada em bases humanistas e praxiológicas indispensáveis á construção, na teia das relações sociais, de um professor capaz de ser mediador entre o conhecimento, a tecnologia, os saberes e o ser que aprende.

Para finalizar, perguntamos aos professores quais as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula. Nas perguntas fechadas, 54,5% afirmaram a falta de auxílio de professor de apoio, 18,2% o comportamento de João, e 9,1% descrevem que a grande

quantidade de alunos em sala de aula. Para uma análise qualitativa, as respostas abertas estão transcritas no Quadro 9:

Participantes	Comentários
1	Ausência de auxílio de professor de apoio; O comportamento do aluno surdo.
2	Ausência de auxílio do professor de apoio.
3	Ausência de auxílio do professor de apoio.
4	O comportamento do aluno surdo.
5	A grande quantidade de alunos em sala de aula; ausência de auxílio de professor de apoio; recursos visuais.
6	Ausência do auxílio do professor de apoio.
7	Ausência do auxílio do professor de apoio; preparação insuficiente do próprio professor.
8	Ausência do auxílio do professor de apoio.
9	Ausência do auxílio do professor de apoio; recursos visuais; e a falta destes.
10	O comportamento do aluno.
11	Ausência do auxílio do professor de apoio.

Quadro 9: Respostas abertas dos participantes sobre as dificuldades enfrentadas no processo ensino aprendizagem do aluno surdo.

A maioria dos participantes afirmou que a presença de um professor de apoio ajudaria no processo de ensino e aprendizagem, na transmissão dos conteúdos e também nas várias dificuldades que João enfrenta em seu cotidiano escolar. Houve também um comentário sobre o grande número de alunos por sala, que dificulta ao professor dar uma atenção individualizada a João. Além disso, foi citada pelos professores a dificuldade de lidar com o comportamento de João.

Conforme Gesser (2009), a surdez é concebida de duas formas, patologicamente ou culturalmente. Quando a surdez é vista como um problema, ela está diretamente relacionada à visão patológica, sendo este o discurso mais aceito pela sociedade. A autora ainda acrescenta:

É importante frisar, todavia, que os surdos e ouvintes que usam e valorizam a língua de sinais assumem uma postura positiva diante da surdez. Em algumas comunidades acadêmicas norte-americanas, por exemplo, já é possível observar uma autonomia identitária cultural e lingüística, e, conseqüentemente, um senso coletivo crítico de que a surdez como problema é uma construção do mundo ouvinte (WILCON; WILCOX, 1997 *apud* GESSER, 2009, p. 63).

Ao finalizar a apresentação do estudo de caso, percebe-se que a situação da unidade investigada apresenta muitos pontos de reflexão a respeito da inclusão do surdo no ensino superior. Por meio da observação, da análise documental e dos questionários, foi possível descrever a dinâmica vivenciada por João e por seus professores em um contexto institucional no qual se incluem também os colegas de sala. Ao longo da apresentação dos resultados, muitos pontos foram discutidos com

embasamento teórico, principalmente a partir da obra de Mantoan (2015). No entanto, a realidade percebida nesta investigação é complexa e por isso será dedicado o próximo capítulo a discuti-la.

## **CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES DOS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO E OS VALORES DA IGUALDADE E EQUIDADE**

O propósito deste trabalho foi analisar e compreender como as propostas de inclusão estão sendo efetivadas nas instituições de ensino superior caracterizadas por atender a população do interior, longe dos grandes centros e das prestigiadas Universidades Federais. Esta é a realidade da educação de jovens que possuem suas particularidades e refletem tantas outras realidades do extenso território brasileiro. Para isso, realizamos um estudo de caso que possuiu uma peculiaridade por oportunizar a análise da história na qual uma Instituição de Ensino Superior (IES) recebeu o primeiro aluno surdo em um curso de graduação. Analisamos a instituição, o aluno e os professores. O maior enfoque, no entanto, foi dado aos professores que ministraram aulas para o aluno surdo.

Não há aqui a intenção de desqualificar ou desmerecer o trabalho que vem sendo realizado pelos professores da instituição. O objetivo, após a pesquisa, é contribuir com sugestões e alternativas que visem à melhoria do ensino inclusivo na referida instituição. A inclusão ainda é uma pedra no caminho de muitos professores. E, como uma pedra, alguns professores conseguem removê-la de seu caminho, outros preferem desviarem, mas há aqueles que querem transformá-la.

Os professores ainda temem quando se deparam com um aluno com necessidades especiais em um ambiente acadêmico. Isso porque lidar com o outro é sempre um desafio, em especial quando o outro apresenta algum tipo de deficiência. O sistema educacional brasileiro vem tentando eliminar as práticas educacionais de segregação, que no decorrer dos tempos vêm estigmatizando pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela física, intelectual ou sensorial. Para conhecermos um pouco da realidade inclusiva no ensino superior, realizamos um estudo de caso, o qual nos possibilitou algum conhecimento e entendimento sobre o processo de inclusão do surdo no meio acadêmico.

Neste capítulo iniciaremos as considerações finais abordando o funcionamento da instituição e sua relação com os professores, e também retomaremos uma breve discussão acerca do aluno participante que denominamos de João.

### *A Instituição de Ensino Superior*

A instituição pesquisada é bastante relevante para a região, pois atende vários alunos da cidade e do seu entorno, oferecendo diversos cursos. Como já foi dito no capítulo metodológico, a instituição apresenta uma boa infraestrutura e conta com um quadro de professores composto por vários mestres e doutores. Conforme análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) consta que a mesma realizaria as adaptações necessárias para promover a inclusão, cumprindo adequadamente o Decreto nº 5.296/2004, quando houvesse necessidade. No artigo 24, desse mesmo decreto, consta que:

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (BRASIL, 2002).

Por meio do estudo de caso, percebemos que não houve a preocupação por parte da instituição de providenciar as adaptações necessárias para atender às peculiaridades do João. A instituição somente o recebeu, mas não providenciou as condições necessárias para sua inclusão no meio acadêmico e tampouco forneceu orientações para o grupo de professores do curso de Educação Física, no qual o aluno se matriculou, sobre a deficiência auditiva, não explicou o grau de surdez do João, e nem disponibilizou um professor com conhecimento em Libras ou um intérprete para ajudá-los no processo de comunicação.

Mediante a pesquisa, percebemos que João quase não teve contato com a Língua Brasileira de Sinais no período de sua alfabetização. Com isso, ele se perde entre o português sinalizado e a Libras. Cabe à instituição buscar recursos, conforme orienta o documento do MEC sobre as políticas inclusivas. O documento enfatiza que:

Acessibilidade na Educação Superior foi criado em 2005 e instituído no âmbito do PDE/2007, é implementado em parceria com a Secretaria de Educação Superior, objetiva promover a acessibilidade nas instituições públicas de educação superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência. O Programa apóia projetos apresentados pelas IES, para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições. Cumprindo o disposto no Decreto 5.296/2004 (BRASIL, 2015, p. 21).

Cabe à instituição não apenas contribuir, mas também promover o processo inclusivo, tanto para os professores, alunos e demais funcionários da instituição, pois os conhecimentos adquiridos por todos devem favorecer o desempenho de João e demais discentes da IES. Cabe ainda à instituição promover subsídios que amparem e possibilitem a João o conhecimento, uma vez que a instituição tem conhecimento da sua deficiência. É papel também da instituição inserir a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas e como disciplina optativa nos demais cursos. Sabe-se que a Libras passou a ser reconhecida oficialmente pela Lei Federal nº 10.436 em 24 de abril do ano de 2002, como Língua Brasileira de Sinais. A partir de então, a língua de sinais passou a ser disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Vejamos o que traz a lei em seu artigo terceiro:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, levantamos algumas sugestões que a IES poderia realizar a fim de promover a inclusão e cumprir as normativas jurídicas. Primeiramente, consideramos que a instituição poderia formar uma equipe com profissionais especializados em inclusão, com: professores de Libras, psicopedagogos, psicólogos ou pedagogos, com a finalidade de auxiliar os professores, orientando-os em suas práticas pedagógicas e metodologias adequadas para a educação do surdo. Essa equipe poderia, além de orientar individualmente cada professor, disseminar a concepção de educação inclusiva por meio de cursos de formação para gestores e educadores e da organização de eventos que discuta a inclusão.

Neste sentido, entende-se que a instituição ainda não tem ciência do que é o processo de inclusão, e que esse processo parece ser um fato novo dentro de um velho sistema educacional. Por isso, recorreremos à Moscovici (2012) quando analisa o impacto de um novo objeto social no campo de conhecimento de um grupo

ou população. Ele explica que quando algo novo ingressa no campo intelectual de um indivíduo ou grupo, um conflito é suscitado entre o medo do desconhecido e a necessidade de se conhecer. Os professores e funcionários da IES enfrentaram esse medo do desconhecido a partir do momento que passaram a conviver com João tendo que enfrentar suas características peculiares.

Neste processo, segundo Spadoni (2008), cada pessoa vai buscar informações sobre esse novo objeto, buscando construir uma opinião e uma maneira de compreender a novidade. Para isso, as pessoas vão trocar ideias, vão conversar, vão ler e ver o que a mídia tem a dizer e, assim, assimilar essa novidade a sua maneira. Moscovici (2012) busca, então, demonstrar a capacidade que os indivíduos têm de operar mudanças significativas na sociedade e demonstrar que as teorias do senso comum são essenciais para entendermos o pensamento e o comportamento social dos indivíduos.

Observamos que João, por pertencer a uma minoria excluída, é aceito na instituição apenas pela obrigatoriedade da lei, pois recusá-lo seria discriminação, punível com pena de reclusão, de acordo com a Lei Federal n°. 7.853 de 24 de outubro de 1989, em seu Artigo 8º:

Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:  
I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 1989).

Portanto, a chegada de João suscitou um conflito e uma busca por conhecimentos, a fim de compreendê-lo. Contudo, a partir do estudo de caso, percebeu-se que as velhas concepções prevaleceram sobre as possibilidades de mudança.

### *Os professores*

Quanto aos professores, segundo a pesquisa, eles são todos experientes como docentes no ensino superior. Os professores com formação em Educação física, Biologia e Pedagogia possuem Licenciatura, ou seja, são formados para exercer a docência. Os demais professores possuem bacharelado, com grande experiência na área de docência. Enfim, pensamos que como professores deveriam estar cientes de seu papel de educador, e perceber que João está sendo incluído de

forma inadequada na Instituição de Ensino Superior. Cabe a eles um compromisso social com a educação integral, buscando seus direitos e também os direitos do aluno, lutando para que esses direitos sejam respeitados. Essa postura facilitaria não somente a vida do aluno, mas também dos próprios professores.

Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e de meios de informação, habilidades de articular as aulas (LIBÂNEO, 2011, p. 29-30).

No entanto, conforme Moscovici (2015), existe no senso comum uma resistência ao novo, sendo que esse novo rapidamente se espalha. Percebemos que todos os professores têm conhecimento sobre a presença de João, mas também percebemos que há uma resistência a adquirir novas práticas pedagógicas para atendê-lo. Os professores acabaram por se apegar as velhas práticas buscando o conforto da familiaridade.

Em função de não terem buscado os direitos de João e não conhecerem a sua realidade, ignorando até mesmo o nível de profundidade da deficiência do mesmo, criou-se um grande hiato dentro da sala de aula, dificultando a regência. Nesse sentido, alguns professores relatam as dificuldades enfrentadas, como o comportamento do aluno e as dificuldades de comunicação e interação entre professor, aluno surdo e alunos ouvintes.

Denari (2006, p. 38) afirma que com a

Universalização da educação, a sociedade se vê frente ao desafio de efetivar os direitos dos cidadãos excluídos, com isso cabe ao professor, o desafio de disseminar conhecimentos que visam à construção de uma melhor condição de vida, a partir de novas atitudes, para que o professor possa desempenhar responsável e satisfatoriamente seu papel de agente transformador da educação.

Apesar de os professores também relatarem que a deficiência do aluno não dificulta a realização do plano de ensino, os dados indicam que eles não têm consciência de que precisam adaptar seus planos à deficiência do aluno. Para que os professores saibam conhecer, entender e lidar com o aluno surdo, é necessário que a instituição promova a realização de cursos de capacitação, abordando temas atuais que apresentem informações e sugestões inovadoras onde os professores



possam ter respaldo e modifiquem suas antigas práticas pedagógicas. Porém, o professor também deve ser flexível e estar aberto para as mudanças. Pois, afirma Freitas (2006, p. 175) que

[o] professor, diante da sua reflexão na e sobre a ação em sala de aula, refaz sua prática demonstrando uma significativa competência à inclusão, pois a reflexão é o elemento desencadeador para um trabalho eficaz no ambiente de sala de aula, mediante o qual o professor promove experiências em que os alunos demonstram-se participativos e ativos.

Sendo assim, o paradigma inclusivo exige dos professores um olhar diferenciado e a busca da desconstrução de conhecimentos para que se possa atender as necessidades de cada aluno, considerando que todos são diferentes.

Durante a observação e por meio das respostas aos questionários, percebemos que os professores ministram as aulas de forma tradicional, ou seja, utilizam textos, aulas expositivas e data show, o que dificulta a compreensão dos conteúdos por parte do João. Vale ressaltar que foi constatado nas pesquisas que ele não faz uso da leitura labial e apresenta dificuldades para compreender a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Fica evidente a necessidade de um professor de apoio que, junto ao professor regente, proporcionará condições adequadas para atender o aluno surdo. Para Libâneo (2011, p. 37),

A tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento e estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Através de práticas pedagógicas não condizentes com a realidade do surdo, a educação vem excluindo cada vez mais ao invés de incluir. Para incluir é necessário que os professores estejam engajados no processo de inclusão. Pode-se constatar que os professores pesquisados não estão muito envolvidos nesse processo, pois, a maioria afirmou durante a pesquisa, que não conhecem bem as políticas educacionais e as diferentes práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do surdo.

### *Discente João*

Em virtude dos fatos já mencionados, vamos analisar o discente João. Ele é um menino que nasceu surdo, filho de pais ouvintes, e contou com grande ajuda

de sua mãe no processo da alfabetização. Estudou sempre em escolas públicas e obteve notas medianas, inclusive em Língua Portuguesa. Foi constatado que ele apresenta muitas dificuldades em se comunicar por meio das duas línguas, sendo a Língua Portuguesa e Libras, e, por isso, ele utiliza com frequência o português sinalizado.

Nesse caso, questiona-se que tipo de avaliação foi realizada. Que tipo de concepção de educação foi aplicada para João, uma vez que ele passou pelo ensino fundamental e médio com dificuldades na comunicação e não houve nenhuma reprovação durante todos esses anos.

João parece ser um surdo sem uma identidade definida, pois ele não faz parte de nenhuma comunidade surda. O que caracteriza o surdo é aceitar sua cultura e identidade surda, mas João pertence a uma cultura de ouvintes e faz parte de um grupo de pessoas que possui uma identidade “Flutuante”, pois vive em um ambiente onde a surdez é vista a partir de um desconhecimento social.

Pode-se levantar a hipótese de que ele foi passando de um ano para o outro devido a sua deficiência, ou seja, principalmente pelo sentido politicamente incorreto dado à reprovação de um aluno deficiente. Se essa hipótese se confirma, podemos observar um preconceito sutil em forma de condescendência por parte dos professores, familiares e todos que convivem de forma direta e indireta com ele (MEYERS, 2014). São ações movidas por sentimento de pena, por uma maioria psicológica que olha de cima para aquele que faz parte de uma minoria marginalizada (MAILHOT, 1998). Não são ações de quem acredita que João é capaz de aprender, de se tornar pleno e de ser sujeito de sua própria história.

Assim, envolvido nesse ambiente e socializado em um mundo de ouvintes, João tenta negar a surdez, querendo passar-se por ouvinte, recusando a aprender Libras mesmo depois de adulto; vive no mundo oralizado dos ouvintes e se faz parecer com o ouvinte.

Desta forma, João não conhece seus direitos como pessoa surda, nem as leis que o amparam e dão sustentabilidade a sua permanência no ensino superior. Não lhe foi concedido esse acesso ao saber, por isso ele não possui noções da forma como ele poderia usar esses direitos a seu favor, fazendo-se ouvido e buscando uma transformação social para sua vida. Para Gesser (2009, p. 66), “a surdez é algo natural, uma vez construída dentro do grupo como algo positivo. Que ser surdo entre surdos é tão normal quanto é para os ouvintes ser ouvinte”.

João cresceu e estudou em um ambiente de ouvintes, por isso ele nega sua própria identidade de surdo. Durante a observação, percebemos que João não interage bem com seus colegas de salas, andando sempre só pela instituição. No entanto, em relação aos trabalhos em grupos, os colegas o incluem, talvez por um sentimento de pena, ou por sugestão do professor.

Para Gesser (2009), as pessoas vêem a surdez como um *déficit*. O usual é ser ouvinte, o que difere desse padrão deve ser corrigido. Esse processo de correção abre a perspectiva para a estigmatização e para os preconceitos sociais. Esses preconceitos acabam gerando a intolerância. Ainda, Gesser (2009, p. 68) afirma que a questão do preconceito social é um “ciclo vicioso e pernicioso, que esteve e está sempre presente na vida da humanidade”.

Para Jodelet (1993, p. 3), “a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem a emergência de representações que circulam de boca em boca”. Nesse sentido, as crenças antigas sobre o aluno surdo são ancoradas no conceito de regras comuns para muitos. Portanto, pela falta de informações embasadas na teoria inclusiva, percebemos que nessa instituição prevaleceram as antigas teorias que pensavam a integração do deficiente, nas quais todo o peso de se adaptar à sociedade recai sobre o indivíduo. Desta forma, como afirma Gesser (2009, p. 68), as sociedades, as instituições e as pessoas constroem estruturas para a manutenção e disseminação do preconceito.

Sabemos que a surdez somente dificulta a aquisição da linguagem. Porém, se o surdo for alfabetizado adequadamente, aprendendo primeiro sua Língua Materna e a Libras, ele terá um bom desempenho, e o mesmo acontecerá com a Língua Portuguesa. Portanto, percebe-se aqui por meio das análises dos documentos, dos questionários e das observações que a situação é bastante complexa, onde quase todos os atores envolvidos no processo da educação de João parecem negar a surdez. João finge não ser surdo, os professores fingem que ele não está na sala de aula e a instituição também finge que ele não existe. João é invisível para todos e é alienado de si mesmo.

### *O pensamento social construído na IES sobre a surdez*

Ao conviver pela primeira vez com um aluno surdo, a IES e seus diferentes atores passaram por um processo de tornar o não familiar em familiar, conforme descrito por Moscovici (2011). A seguir analisaremos alguns pontos deste processo.

Moscovici (2011) afirma que quando as pessoas conhecem um novo objeto, elas passam por dois processos: objetivação e ancoragem. No que se refere ao primeiro processo, o autor afirma que a objetivação une a ideia do não familiar com a realidade. Objetivar é descobrir com clareza uma ideia ou ser impreciso, é fazer algo, comparar e representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. A objetivação é um processo que faz o novo se tornar em realidade para pessoas. Percebe-se que a partir do momento em que João passa a frequentar a instituição superior, ele se torna familiar e passa a ser conhecido das pessoas, colegas, professores e funcionários. João se transforma em algo concreto pra eles. Pois, de acordo com Moscovici (2015, p. 71), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou reproduzir um conceito em imagem”. Nesse processo, João passa a ter uma imagem dentro do espaço acadêmico, marcada por equívocos como o de desconsiderar a profundidade de sua surdez, camuflando o fato de que João não pode ouvir e não deve ser tratado como ouvinte. Pelos dados do estudo, João é visto como alguém que pode ouvir um pouco, que consegue assistir aulas puramente faladas e que deve se integrar aos demais, como igual, sendo submetido às mesmas avaliações, aos mesmos planos de curso e recursos didáticos.

Para Moscovici (2015), experimentamos resistência quando não somos capazes de avaliar algo ou de descrevê-lo. Nesse sentido, João é tido como um estranho no meio acadêmico; os professores demonstram certa resistência em aceitar sua deficiência, tentando tratá-lo igual aos demais alunos. Desta forma, percebe-se que a surdez de João é negada por todos, até mesmo por ele.

Mantoan (2015, p. 87) considera que “identidade do aluno com surdez sofre um congelamento e ele passa a ser considerado como um aluno abstrato, desencarnado, ao qual se destinam procedimentos generalizados”. Durante o período da observação, percebeu-se que João, na maioria das vezes, estava na instituição somente como um corpo que se movimentava de um lado para outro, desconhecendo o verdadeiro sentido do processo em que está inserido, ou seja, a aquisição do conhecimento. Ele está integrado no espaço acadêmico, e essa integração somente permite que ele esteja próximo às normas e padrões da sociedade.

Quanto ao processo de ancoragem, Moscovici (2015, p. 61) afirma que transforma algo “estranho e perturbador, em nosso sistema particular de categorias

e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado”. E, “a ancoragem parte do princípio de que, quando um indivíduo pensa num novo objeto, ele não o pensa no vazio, como se sua mente fosse um quadro em branco” (SPADONI, 2008, p.53). Ao conhecer João e objetivar sua imagem, os atores da IES o ancoram a partir do binômio igual x diferente, ou seja, como alguém diferente que deve ser tratado como igual. Isso significa que considera se o valor da igualdade, desconsiderando o valor da equidade.

A igualdade é um valor humano antigo que se opõe aos privilégios de classes sociais. No entanto, a igualdade prevê o respeito às diferenças preconizando que algumas pessoas possuem necessidades que merecem um tratamento privilegiado (SPADONI, 2008). Sem perceber a complementaridade desses dois princípios que estão na base de toda legislação brasileira pós constituição de 1988, prevalece nessa situação do caso estudado, as concepções do senso comum.

Nesse sentido, ao perceber que João é diferente, eles tentam tratá-lo como igual, desconsiderando a sua deficiência com a pretensão de não discriminá-lo. Percebe-se, portanto, uma padronização no modo de tratar João em nome de uma igualdade, que tem como resultado o prejuízo do processo de educar. Portanto, as convicções baseadas na igualdade devem ser abandonadas e substituídas pelo valor da equidade e do respeito à singularidade de cada um. Nas respostas abertas do questionário, um professor comentou sobre o futuro do João, dizendo que “*ele terá que vencer muitas barreiras, principalmente construídas por preconceitos*”. Sua condição biopsicossocial é diferente dos demais, e isso não deve ser desconsiderado.

### *Considerações sobre o problema da pesquisa*

Respondendo ao problema de pesquisa que foi investigar como acontece a inclusão do surdo no ensino superior, verificamos que ela não acontece de forma adequada, como prevê as políticas de educação inclusiva. Isto porque não basta estar garantido na legislação, é necessário modificar a forma de pensar e agir, provocando modificações profundas nas instituições.

Entre essas modificações, o maior desafio é uma mudança de cultura, que só pode ser alcançada através de uma preparação prévia da IES, principalmente

dos professores para receber o aluno surdo. Quando nada disso é feito, resulta na imposição de uma abordagem oralista, e, portanto, uma adaptação forçada, que desconsidera a cultura adquirida pela comunidade surda.

Nós perguntamos como a instituição estudada promove o processo de inclusão do aluno surdo, e percebemos que ela não ocorre de forma adequada e pode ser que ela represente a realidade de outras IES no território brasileiro. Nós perguntamos como os professores agem, reagem e promovem o conhecimento do aluno surdo em sala de aula, e verificamos que alguns professores tentam transmitir conhecimento, sem nenhum apoio institucional, por meio de gestos e mímicas, enquanto outros ministram suas aulas de forma tradicional, ignorando o aluno. Não foi possível sabermos o que realmente esse aluno adquiriu de conhecimento a nível acadêmico, devido à dificuldade dele em se comunicar.

Concluimos, portanto, que para que haja inclusão será necessário rever as práticas pedagógicas levando em consideração o desenvolvimento humano e sua relação com o meio social, respeitando o nível e o tempo de aprendizagem de cada pessoa, e como se realiza esse processo. As antigas práticas metodológicas não mais sustentam as ações, não sendo suficientes para enfrentar os desafios de aceitar o diferente. Para a professora, Eizirik (2008, p. 22),

[a] inclusão, a prática docente e os sujeitos envolvidos, enfatiza a necessidade de diálogo com todos os envolvidos. O movimento de conhecer-se é necessário para que possamos identificar muitas de nossas barreiras. Nem sempre o outro, é percebido como perturbador, é o que está fora, distante: muitas vezes, o que incomoda é o estranho em nós, aquilo que percebemos como diferente em nós mesmos e com o qual não queremos nos defrontar. Assim, rejeitamos nos demais aquilo que não podemos tolerar.

Se quisermos uma instituição inclusiva, é urgente que mudemos planos e objetivos, redefinindo-os na direção de uma educação voltada para a cidadania plena, livre de preconceitos e estereótipos, e que valorize as diferenças. Para Mantoan (2006), é necessário que se eduque para a liberdade, e, nesse sentido, nenhuma forma de subordinação intelectual pode ser aceita.

Nesse sentido, as instituições de ensino também devem buscar meios para assumir suas responsabilidades e enfrentar suas dificuldades. O professor, Libâneo nos aponta que

[o] insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constitui-se como uma

escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos (LIBANÊO, 2012, p. 21).

Esta pesquisa deixa alguns questionamentos em aberto, devido à sua complexidade, mas se espera que ela possa oferecer reflexões, conhecimentos, que somado a outras pesquisas possam direcionar gestores, professores e demais pesquisadores da área a trilharem o caminho, rumo a uma educação que possa atender a todos dentro de uma sociedade inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALFREDO, Veiga, Neto. **Incluir para excluir escrito para o livro Habitantes de Babel**. São Paulo: UNICAMP, 2001.

BATTISTI, Cleusa Molinari. **Inclusão: História e Legislação**. Junho de 2007 - páginas 131 a 134. Cerro Grande-RS. ISSN 1809-4589. < <http://www.agora.ceedo.com.br>> acesso em: 22/07/2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, SEESP, 1994. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivadaeducacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivadaeducacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília/DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**: aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências, 09/01/2001 Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.436**: que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – de 24 de abril de 2002 Brasília, 2002a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 2.678**, de 24 de setembro de 2002b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/htm> Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC/SEE. **Educação Inclusiva**: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília/DF. 2005a. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf) Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/> Acesso em: 16 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007**, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf) Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 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](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: 06 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração das pessoas com deficiência**. (1975). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 10 mai 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa Com Deficiência**, Brasil, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 12 dez. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação de professores no Brasil: avanços e retrocessos**. In: 7º Encontro de Formação de Professores (ENFOPE) e 8º Fórum Permanente de Inovação Educacional (FOPIE). Edição Internacional. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2014.

CABECINHAS, Rosa. **Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise**". In: BAPTISTA, M.M. (Ed) Cultura: Metodologia e Investigação. Lisboa. 2009.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. In. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Língua Brasileira de Sinais**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira – (UNESP/Bauru) (1995)**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf). Acesso em: 25 jun. 2016.

CAPOVILLA, Fernando, C. Artigo: **Filosofia Educacional em relação ao surdo: Do oralismo a comunicação total ao Bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6 n I. IPUS. São Paulo, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, E. de C; BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: introdução à Deficiência Auditiva**. (2008). Disponível em: <[http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho\\_PP-NEE.pdf](http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf)> acesso em: 21/09/2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e prática em educação especial**. Disponível em: [www.mec.org.br](http://www.mec.org.br). Acesso em: 12 jun. 2016.

DENARI, Fátima. **Um novo olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In. RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Summus. 2006.

DIAZ, Feliz, *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Secretaria de educação especial, Inclusão. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 17-23, jul./out. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Mini**. 5. ed. Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, Brito. L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel editora. Rio de Janeiro. 1993.

FENEIS. **Libras - Língua Brasileira de Sinais**. Belo Horizonte. 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

FREITAS, S.N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.161.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane K; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, mai./jun. 1995, p, 20-29.

GOMES, Claudia Gomes; REY, Fernando Gonzáles. **Inclusão escolar representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar**. *Psicologia e ciência*, 2007, 27 (3) 406 - 417.

GONÇALVES, Humbeto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vida. **Ensaio Pedagógico. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**, dez., 2013.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental**. São Paulo: Editora: Cortez, 2014.

HORT, Ana Paula Fischer; HORT, Ivan Carlos. **Educação Especial e inclusão**. Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

JACOBS, Laela; JACOBS, Karen. **Dicionário de terapia ocupacional: guia de referência**. 4. ed. São Paulo: Roca, 2006.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. UFRJ-Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, Dezembro 1993.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**, coordenadora. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LEMOS, Suely, F. C; COSTA, Solange G; LIMA, Rita C. **Representações Sociais Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos**. *In: Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013, 43-61. Disponível em: [http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04\\_SuelyLemos\\_etal.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04_SuelyLemos_etal.pdf)

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo Perspec. 2000, vol.14, n.2, pp. 51-56. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

MARCONCIN, L. I. R. P. *et al.* **O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior**. *Ensaio pedagógico: revista eletrônica do curso de pedagogia das Faculdades OPET*, n. 5, jun./2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/revista/pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contapontos**. 5 ed. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** *In:* Nova Escola, maio de 2005.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAILHIOT, Géralde. B. **Dinâmica e gênese dos grupos.** 8 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

MAZZOTTA, Marcos. José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MENDES, Enicéia, Gonçalves. **Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina.** Interação, Brasília. 1994.

\_\_\_\_\_. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade.** Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=tese=> Acesso em: 13 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** São Paulo: Artmed, 2003.

MOURA, Maria, Cecília. Surdez e Linguagem. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a educação de surdos.. São Carlos: EduFSCar, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Notas sobre Representações Sociais.** Revista sobre psicologia social. 1988, p. 211-250.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das minorias ativas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOYSÈS, Lúcia M. **O desafio de saber ensinar**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1994.

MYERS, David. G. **Psicologia Social**. 10. ed. Porto Alegre: AMGH. 2014.

NETO, A. AL. **Diga não para o bullying**. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA; 2004.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

OLIVEIRA, Pato, Claudia; TAMAYO, Álvaro. **Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate**. Linhas críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun. 2002.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **As diferentes identidades surdas**. In: Revista da FENEIS, n. 14 abr./jun. de 2002. Disponível em: <http://mirandalibrassemfronteiras.weebly.com/-as-diferentes-identidades-surdas.html>. Acesso em: 13 ago. 2016.

\_\_\_\_\_; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2010.

RESENDE, Aparecida Maira de Mendonça. **Escola inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO** [manuscrito]. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. **Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Maringá: UFMG, 2011.

RODRIGUES, David. (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBAS, Cintia. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, E. S. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Texto: Comunidade surda: a questão de suas identidades. Salvador: EDUFBA, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo um a Sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. Inclusão Social. *In: I Seminário de Políticas Públicas do Município de Limeira*. SP, Limeira, 24 de setembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** *In: SASSAKI, Romeu Kasimi*. Vida independente: história, movimento, liderança, conceito e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Tradução de Alfredo Pinheiros de Lemes. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tania Fernandes; HENRIQUE, Adalberto Romualdo Pereira; ROCHA, Vivian Lamóia. **Acessibilidade: edificações, mobiliários e espaços para uma real inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SOUZA, Regina Maria. **Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos**. *In: SOUZA, R. M. de; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A*. Educação de surdos: pontos e contrapontos. 3. ed. São Paulo: Summus, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. *In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva/ Dadid Rodrigues (org.)*. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SPADONI, Lílá Maria Lemes. **Psicologia aplicada ao direito**. São Paulo: LTR, 2008.

SPINK, Mary Jane P. Artigo científico título: **O conceito de representação social na abordagem Psicossocial**. PUC de São Paulo. 1993.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **História de educação dos surdos**. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

\_\_\_\_\_. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

URZÊDA, Maria Olívia Mendonça de. **As políticas de formação de professores para inclusão na perspectiva da diversidade social** [manuscrito]. 2012.118 f.: Il.; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

VOLTAIRE. 1694-1778. **Tratado sobre a tolerância: por ocasião da morte de Jean Calas**. (1763). Tradução de William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/392165080033894006/>. Acesso em: 30 a maio. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## Sites

BRASIL. **Decreto n. 6949**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em: 25 jun. 2016.

CAVALCANTE, Meire. **Entrevista com Mantoan**. Revista nova escola Índice da edição 182 - mai/2005. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-> Acesso em 20 dez. 2016.

ONU. **Direitos Fundamentais**. Disponível em: <<http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf> > Acesso em 20 dez. 2016.



SANTOS, Boaventura. S. **Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos**. 1995. Disponível em: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura.td.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura.td.html). Acesso em: 20 dez. 2016.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Terminologias sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203)Acesso em 02 dez. 2016.

WEB ENTREVISTAS. **Inclusão**. Disponível em: [leituras/WEBENTREVISTAS/inclusão%20e%20o%20privilegio%20de....pdf](http://leituras/WEBENTREVISTAS/inclusao%20e%20o%20privilegio%20de....pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

## APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título: **Políticas Inclusão Públicas: perspectiva da educação do surdo em Goiás**. Meu nome é **Elza Maria do Socorro da Silva**, sou a pesquisadora responsável, mestranda em **Educação**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável **Elza Maria do Socorro da Silva**, ou com a orientadora da pesquisa, a **professora Dr<sup>a</sup> Lila Spadoni Lemes**, no telefone: (62) 9218-7130 ou através do e-mail: [lilaspandoni@gmail.com](mailto:lilaspandoni@gmail.com). Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada à pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Senhor(a) professor(a), aproveitarei esse momento de intervalo de aula, para coletar algumas informações sobre a inclusão do aluno surdo na sala de aula. Por ser oportuna a sua experiência como professor(a) de alunos surdos e de alunos ouvintes, o motivo desta pesquisa é conhecer sua opinião sobre como ocorre a implantação dessas políticas inclusivas na escola. A pesquisa será feita através de um questionário. O mesmo atenderá normas de sigilo das informações confidenciais, o senhor(a) terá um tempo estimado de 15 a 20 minutos para as respostas. Para evitar a possibilidade de riscos e/ou desconfortos durante a realização da pesquisa, convido(a) a dirigir para uma sala individual para o preenchimento do questionário. Caso o senhor(a) queira interromper sua participação antes, durante ou após o preenchimento do questionário, é

perfeitamente possível, sem penalização alguma. Ser-lhe-á assegurado o anonimato, sem qualquer ônus ou prejuízo. Será garantido a assistência Integral e Gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios que possa vir a acontecer. Ao término da pesquisa, a pesquisadora retornará à sua escola para apresentar os resultados. Esse retorno por parte da pesquisadora possibilitará uma melhor reflexão sobre a temática com vistas à melhoria da qualidade na educação. Além disso o senhor(a) não terá nenhum custo em participar desta pesquisa, no entanto caso tenha algum custo não previsto, será devidamente ressarcido ou indenizado. A pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que o senhor(a), terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a prof<sup>a</sup>. Elza Maria do Socorro da Silva sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 201\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

## APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DO PROJETO DE PESQUISA COM PROFESSORES



Prezado (a) professor (a):

O presente questionário visa avaliar quais as expectativas ou experiências do professor em relação à presença de alunos com necessidades especiais auditivas em sua aula. Você não precisa se identificar e deve assinalar apenas uma alternativa em cada afirmação, correspondendo àquela que melhor expressa grau de concordância. Não existem respostas certas ou erradas apenas queremos saber sua opinião. Desde já agradeço sua colaboração.

Favor preencher os seguintes campos:

### DADOS PESSOAIS

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino Área de formação \_\_\_\_\_

### DADOS PROFISSIONAIS

3. Tipo de escola: ( ) pública ( ) particular
4. Tempo de experiência em educação : \_\_\_\_\_ anos.
5. De 1 a 4 Qual o seu conhecimento da legislação que regulamenta a educação do surdo no Brasil ?  
 Pouco 1 2 3 4 Muito
6. Qual o grau de deficiência apresentada pelos seus alunos surdos ?  
 ( ) leve ( ) moderada ( ) severa ( ) profunda
7. Você já participou de cursos na área da educação direcionado para alunos Surdos ?  
 ( ) sim ( ) não
8. De 1 a 4 como você avalia seu conhecimento didático e metodológico para lidar com alunos surdos ?  
 Pouco 1 2 3 4 Muito

9. De 1 a 4, o quanto você sente-se preparado(a) para trabalhar com alunos surdos ?

Pouco 1 2 3 4 Muito

10. Como você reage quando o aluno surdo apresenta alguma problema de indisciplina em sala de aula ?

---



---



---

11. De 1 a 4 quanto você se sente capaz de ajudar o em suas necessidades de aprendizagem ?

Pouco 1 2 3 4 Muito

12. Com que frequência você participa de cursos e palestra a respeito de ensino aprendizagem para alunos surdos?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

13. Você avalia o aluno surdo com a mesma metodologia utilizados para os demais alunos?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

14. A presença do aluno surdo dificulta o cumprimento do plano de ensino?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

15. O aluno surdo atrapalha à aprendizagem dos demais alunos em sala de aula?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

16. Você consegue motivar o aluno surdo da mesma forma dos demais alunos?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

17. Você professor trata o aluno surdo de forma diferenciada?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

18. Na sua opinião o aluno surdo se beneficia da interação oferecida por um programa de inclusão nesta instituição de ensino ?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

19. Na sua opinião os alunos ouvintes se beneficiam com a convivência junto ao aluno surdo?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

Como? \_\_\_\_\_

---

20. Na sua opinião o programa de inclusão na faculdade tem colaborado para a inserção de outros alunos surdos na sociedade ?

nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

Por que?

---



---

21. Na sua opinião quais são as dificuldades enfrentadas pelo professor no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo em sala de aula?

- a grande quantidade de alunos em sala de aula  
 ausência de auxílio de professor de apoio  
 recursos visuais  
 o comportamento do aluno surdo  
 o comportamento do professor de apoio

Outros: \_\_\_\_\_

---

22. Na sua opinião o desempenho escolar do aluno surdo nesta instituição de ensino corresponde as suas expectativas de ensino aprendizagem?

- nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

23. Você considera que o surdo tem potencial para concorrer a bons cargos no mercado de trabalho ?

- nunca  quase nunca  quase sempre  sempre

Porque? \_\_\_\_\_

---



---

24. Quando você olha para seu aluno surdo você imagina no futuro profissional como:

---



---



---

25. Quais são as principais dificuldades encontradas por você professor em ministrar aula para aluno o aluno surdo?

---



---



---

26. Existe integração entre os alunos surdos e alunos ouvintes? Como?

---



---



---

27. Você tem conhecimento da LIBRAS Língua Brasileira de Sinais?

- sim  não

28. Há Intérprete Educacional em Língua Brasileira de Sinais na sala de aula?

( ) sim ( ) não

Qual sua opinião sobre a importância desse profissional?

---

---

### APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM ALUNO



O presente questionário visa avaliar quais as expectativas e experiências do aluno com necessidades especiais auditivas em sala de aula. Você deve assinalar apenas uma alternativa em cada afirmação, correspondendo àquela que melhor expressa grau de conhecimento, e justificar as demais conforme sua realidade vivida no ambiente escolar. Não existem respostas certas ou erradas apenas quero saber sua opinião. Desde já agradeço sua colaboração.

1. Qual sua idade ? \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) masculino

3. Você nasceu surdo?

( ) sim ( ) não

outros \_\_\_\_\_

4. Você consegue ler e escrever textos longos?

( ) sim ( ) não

5. Como foi sua alfabetização?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você teve dificuldades em assimilar os conteúdos do ensino médio?

( ) sim ( ) não

Quais dificuldades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Como está sendo seu relacionamento com os professores do ensino superior?

( ) ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) péssimo

8- Destaque o que você mais aprecia nos seus professores atuais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9- Destaque os pontos que você percebe que os professores poderiam melhorar para ensinar melhor alunos surdos?



---

---

---

10. Quais as facilidades e dificuldades que você enfrenta com a surdez no ambiente da faculdade?

facilidades \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dificuldades \_\_\_\_\_

11. Na sua opinião o processo avaliativo aplicado para você deve ser igual ou diferente dos alunos ouvintes? Por que?

12. Você acha que os professores fazem avaliações mais fáceis para você do que para os demais alunos? Por que?

13. Você já sofreu algum tipo de discriminação por parte dos professores e colegas da instituição escolar que frequenta atualmente?

( ) sim ( ) não

Poderia nos relatar?

14. Você prefere que os professores e alunos saibam da sua surdez?

( ) sim ( ) não

Porque? \_\_\_\_\_

15. Você é auxiliado por um interprete em sala de aula?

( ) sim ( ) não

Porque? \_\_\_\_\_

16. Você acha que o aluno surdo necessita de um interprete em sala de aula no ensino superior?

( ) Sim Não ( )

Por que?

---

---

17. Por que você escolheu o curso de Educação Física?

---

---

## **APÊNDICE IV - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

- 1- Local escolhido.
- 2- Público alvo.
- 3- Número de discentes/ cursos.
- 4- Horário de funcionamento.
- 5- Números de docentes e formação acadêmica.
- 6- Forma de ingresso dos docentes na instituição.
- 7- Descrição da estrutura física.
- 8- Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.
- 9- Observação em sala de aula do aluno surdo.

**ANEXO I – RELATÓRIO MÉDICO**Relatório Médico

Aposto, por os devidos fins, que o paciente apresenta boa saúde, estando deficiente auditiva, podendo realizar as atividades físicas propostas no curso de Educação Física.

Por ser verdade assino.

### Relatório Médico

Atesto, para os devidos fins, que o paciente supracitado apresenta deficiência auditiva do tipo neurosensorial de grau profundo bilateralmente visto o audiograma mas esta deficiência não o impede a exercer as atividades propostas no curso de Educação Física, no qual paciente foi aprovado.

CID: H90.3

## ANEXO II – HISTÓRICO ESCOLAR

	Média	CH	Média	CH	Média	CH
LÍNGUA PORTUGUESA	6,5	100	6,6	160	6,2	160
MATEMÁTICA	6,0	160	6,0	160	6,7	160
GEOGRAFIA	7,5	80	8,0	80	7,6	80
HISTÓRIA	6,3	80	7,1	80	7,7	80
EDUCAÇÃO FÍSICA	7,5	40	7,7	40	8,8	40
ARTE	7,5	40	8,1	40	9,0	40
BIOLOGIA	7,6	80	7,6	80	8,5	80
LÍNGUA EST. MOD. INGLÊS	6,7	80	6,9	80	7,9	80
LÍNGUA EST. MOD. ESPANHOL	6,1	40	7,9	40	9,0	40
QUÍMICA	7,0	80	7,8	80	8,1	80
FÍSICA	6,6	80	8,2	80	7,3	80
FILOSOFIA	7,7	40	7,8	40	6,7	40
SOCIOLOGIA	8,0	40	8,2	40	7,7	40
ENSINO RELIGIOSO	6,8	40	8,0	40	9,0	40
Carga Horária	1040		1040		1040	
Frequência Obtida	1032		1036		1038	
% Frequência	99,2		99,6		99,8	
Resultado Final	Aprovado		Aprovado		Aprovado	

ESTADO DE GOIÁS  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Conforme Lei nº. 939/96 e Resolução / Portaria  
258 / 98, C.E.B

Declaramos a autenticidade e regularidade de presé  
documento. Registro nº. 241. Livro nº. 03  
Fis nº. 68

OBSERVAÇÃO

Componentes Curriculares	2011		2012		2013	
	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
	Média	CH	Média	CH	Média	CH
LÍNGUA PORTUGUESA	6,5	160	6,6	160	6,2	160
MATEMÁTICA	6,0	160	6,0	160	6,7	160
GEOGRAFIA	7,5	80	8,0	80	7,6	80
HISTÓRIA	6,3	80	7,1	80	7,7	80
EDUCAÇÃO FÍSICA	7,5	40	7,7	40	8,8	40
ARTE	7,5	40	8,1	40	9,0	40
BIOLOGIA	7,6	80	7,6	80	8,5	80
LÍNGUA EST. MOD. INGLÊS	6,7	80	6,9	80	7,9	80
LÍNGUA EST. MOD. ESPANHOL	6,1	40	7,9	40	9,0	40
QUÍMICA	7,0	80	7,8	80	8,1	80
FÍSICA	6,6	80	8,2	80	7,3	80
FILOSOFIA	7,7	40	7,8	40	6,7	40
SOCIOLOGIA	8,0	40	8,2	40	7,7	40
ENSINO RELIGIOSO	6,8	40	8,0	40	9,0	40
<b>Carga Horária</b>	1040		1040		1040	
<b>Frequência Obtida</b>	1032		1036		1038	
<b>% Frequência</b>	99,2		99,6		99,8	
<b>Resultado Final</b>	Aprovado		Aprovado		Aprovado	

Componentes Curriculares	Anos Iniciais					Anos Finais							
	2003	2004	2005	-	2006	2007		2008		2009		2010	
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	-	5ª Ano	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	Média	Média	Média	Média	Média	Média	CH	Média	CH	Média	CH	Média	CH
LÍNGUA PORTUGUESA	7,2	6,7	7,4	-	6,9	7,2	200	7,4	200	6,7	200	6,3	200
MATEMÁTICA	6,6	7,7	6,9	-	6,9	8,1	200	7,4	200	6,8	200	7,4	200
GEOGRAFIA	7,3	6,5	7,2	-	7,6	7,8	120	8,2	120	7,2	120	8,6	120
HISTÓRIA	6,8	7,3	7,0	-	7,3	7,7	120	7,8	120	6,8	120	7,2	120
Ciências	6,5	7,0	6,9	-	7,2	6,5	120	7,1	120	7,3	120	6,3	120
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	8,1	6,8	7,9	-	8,7	-	-	-	-	-	-	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	8,1	8,0	8,7	-	9,6	9,0	80	8,5	80	6,6	80	7,5	80
ARTE	8,1	6,8	-	-	-	8,0	80	7,7	80	6,9	80	8,7	80
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	7,7	8,1	7,8	-	8,3	8,3	40	7,7	40	7,4	40	-	-
LÍNGUA EST. MOD. INGLÊS	7,3	7,8	7,1	-	6,2	7,4	80	8,3	80	8,2	80	7,2	80
ENSINO RELIGIOSO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,7	40
Carga Horária	800	800	840	-	840	1040		1040		1040		1040	
Frequência Obtida	800	800	802	-	811	1026		1033		1024		1019	
% Frequência	100,0	100,0	95,5	-	96,5	98,7		99,3		98,5		98,0	
Resultado Final	Aprovado	Aprovado	Aprovado	-	Aprovado	Aprovado		Aprovado		Aprovado		Aprovado	



Período	Curso	Turma	Sit.	Mod.	Disciplina/Modulo	UH	Faltas	Aprov.	Resultado
1º / 2014	Educação Física	EF1NA	Normal	339	ANATOMIA APLICADA A EDUCACAO FISICA	100	0	7.00	APROVADO
1º / 2014	Educação Física	EF1NA	Normal	340	ATLETISMO	0	0	6.50	APROVADO
1º / 2014	Educação Física	EF1NA	Normal	1	DANÇA EDUCACIONAL	0	0	6.10	APROVADO
1º / 2014	Educação Física	EF1NA	Normal	52	HISTORIA DA EDUCACAO FISICA	0	1	6.80	APROVADO
1º / 2014	Educação Física	EF1NA	Normal	7	INICIAÇÃO A METODOLOGIA DE PESQUISA CIENTIFICA	0	7	5.50	APROVADO
1º / 2014	Educação Física	EF1NA	Normal	8	PRATICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (40)	0	0	6.00	APROVADO
2º / 2014	Educação Física	EF2NA	Normal	73	BIOLOGIA APLICADA A EDUCACAO FISICA	60	3	6.50	APROVADO
2º / 2014	Educação Física	EF2NA	Normal	102	GINASTICA ESCOLAR	60	1	7.00	APROVADO
2º / 2014	Educação Física	EF2NA	Normal	341	NATAÇÃO	80	6	6.50	APROVADO
2º / 2014	Educação Física	EF2NA	Normal	66	POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	60	1	8.00	APROVADO
2º / 2014	Educação Física	EF2NA	Normal	198	PRATICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (80)	80	2	6.20	APROVADO
2º / 2014	Educação Física	EF2NA	Normal	55	VOLEI	60	0	7.50	APROVADO
1º / 2015	Educação Física	3º Período	Normal	2812	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO MOTOR	60	0	7.00	APROVADO
1º / 2015	Educação Física	3º Período	Normal	2583	BASQUETE	60	6	6.00	APROVADO
1º / 2015	Educação Física	3º Período	Normal	2574	ESTAGIO SUPERVISIONADO - PRATICA DE OBSERVAÇÃO	100	0	9.00	APROVADO
1º / 2015	Educação Física	3º Período	Normal	2588	FILOSOFIA, PRATICAS CORPORAIS E CORPOREIDADE	60	0	8.00	APROVADO
1º / 2015	Educação Física	3º Período	Normal	2810	FISIOLOGIA DO EXERCICIO	60	0	5.00	APROVADO
1º / 2015	Educação Física	3º Período	Normal	2589	PRATICA COMO COMP CURRICULAR	80	2	6.30	APROVADO
1º / 2015	Educação Física	3º Período	Normal	2811	TEORIAS PEDAGOGICAS DA EDUCACAO FISICA I	40	3	7.30	APROVADO
2º / 2015	Educação Física	4º Período	Normal	2576	CINESIOLOGIA APLICADA A EDUCACAO FISICA	60	0	5.00	APROVADO
2º / 2015	Educação Física	4º Período	Normal	2582	ESTAGIO SUPERVISIONADO E PRATICA DE ACOMPANHAMENTO	100	1	8.50	APROVADO
2º / 2015	Educação Física	4º Período	Normal	2581	HANDEBOL	60	0	10.00	APROVADO
2º / 2015	Educação Física	4º Período	Normal	3981	PRATICA COMO COMP CURRICULAR	80	0	5.70	APROVADO
2º / 2015	Educação Física	4º Período	Normal	2573	PSICOLOGIA APLICADA A EDUCACAO	60	0	5.00	APROVADO
2º / 2015	Educação Física	4º Período	Normal	2595	TEORIAS PEDAGOGICAS EM EDUCACAO FISICA II	60	1	5.70	APROVADO
2º / 2015	Educação Física	4º Período	Normal	3876	Optativa II	40	0	9.00	APROVADO
1º / 2016	Educação Física	5º Período	Normal	2552	ANTROPOLOGIA SOCIAL	40	0	0.00	REPROVADO
1º / 2016	Educação Física	5º Período	Normal	2571	CURRICULO, ESTRUTURA ESCOLAR E PLANEJAMENTO ESCOLAR	60	0	0.00	REPROVADO
1º / 2016	Educação Física	5º Período	Normal	2814	DIDATICA DA EDUCACAO FISICA	60	0	0.00	REPROVADO
1º / 2016	Educação Física	5º Período	Normal	2854	ESTAGIO SUPERVISIONADO E PRATICA DE DOCENCIA I	100	0	0.00	REPROVADO
1º / 2016	Educação Física	5º Período	Normal	2813	GINASTICA DESPORTIVA	60	0	0.00	REPROVADO
1º / 2016	Educação Física	5º Período	Normal	2787	INTRODUCAO AO TREINAMENTO DESPORTIVO	60	0	0.00	REPROVADO
1º / 2016	Educação Física	5º Período	Normal	3224	PRATICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	80	0	0.00	REPROVADO

Este documento NÃO É VÁLIDO COMO COMPROVAÇÃO ESCOLAR e não tem valor legal. Serve apenas um controle interno da Secretaria.

Somente o Histórico Escolar deve ser entregue ao aluno

## ANEXO III – AVALIAÇÕES NA IES

0,72	
DISCENTE _____	
CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA	PERÍODO: 5º
PROFESSOR (a): I	
DISCIPLINA: Currículo, Estrutura Escolar e PPP	2ª avaliação
VALOR DA AVALIAÇÃO: 3,0 pontos	DATA DA AVALIAÇÃO: 03/06/2016

1. ENUMERE A SEGUNDA COLUNA DE ACORDO COM A PRIMEIRA. (1,0) 0,22

1. Currículo prescrito	(8) são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. É o fazer pedagógico propriamente.
2. Currículo realizado	(3) com a qual se garante uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã. A Base Nacional Comum é, portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais e é definida pela União.
3. Base Nacional Comum	(7) envolve as aprendizagens construídas pelos alunos, o que eles aprenderam em relação aos conhecimentos trabalhos nas instituições educativas.
4. Currículo apresentado aos professores	(6) evidencia as relações entre currículo e a avaliação, pois trata do currículo formulado para atender as expectativas das avaliações (externas e dos próprios pais).
5. Parte Diversificada	(9) refere-se aos planos de ação elaborados pelos docentes. Abrange os projetos político-pedagógicos, os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais.
6. Currículo avaliado	(1) do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse.
7. Transdisciplinaridade	(4) são os documentos oficiais que orientam a educação nacional e as propostas curriculares das Secretarias de Estado de Educação.
8. Currículo moldado pelos professores	(2) é a coordenação do conhecimento em um sistema lógico, que permite o livre trânsito de um campo de saber para outro, ultrapassando a concepção de disciplina e enfatizando o desenvolvimento de todas as nuances e aspectos do comportamento humano.

7. Currículo em ação

5

ENUMERE A 2ª (SEGUNDA) COLUNA DE ACORDO COM A 1ª (PRIMEIRA). 1,1 PTS. 0,2

1. GABINETE DO MEC	<input checked="" type="checkbox"/>	(8) um conjunto de escolas que, tomando o indivíduo desde quando, ainda na infância, leva-o até que, alcançado o fim da adolescência ou a plena maturidade, tenha adquirido as condições necessárias para colocar-se socialmente, com responsabilidade econômica, civil e política.
2. RECURSOS HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/>	(7) assiste ao ministério na supervisão e coordenação de atividades das Secretarias integrantes da estrutura do MEC.
3. DIMENSÃO VERTICAL	<input checked="" type="checkbox"/>	(5) subsidia a formulação, implementação e avaliação da política da educação; apoia decisões destinadas à produção de conhecimento, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento dos sistemas de educação
4. SECRETARIA EXECUTIVA	<input checked="" type="checkbox"/>	(10) planeja, orienta e coordena, em âmbito nacional, o processo de formulação de políticas para o ensino fundamental em todas as suas modalidades e formas
5. RECURSOS MATERIAIS	<input checked="" type="checkbox"/>	(4) assiste ao ministro em sua representação política e social; acompanha o andamento dos projetos do interesse do Ministério em tramitação no Congresso Nacional; providencia a publicação oficial e a divulgação das matérias relacionadas à área de atuação do Ministério.
6. ESTRUTURA ADMINISTRATIVA	<input checked="" type="checkbox"/>	(4) Administradores escolares, professores, técnicos, auxiliares (estagiários); Diferentes qualificações profissionais (seleção de pessoal)
7. SECRETARIA da EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	<input checked="" type="checkbox"/>	(1) planeja, orienta, coordena e supervisiona o processo de formulação e implementação da política da educação média e tecnológica; zela pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação média e tecnológica.
8. DEFINIÇÃO DE SISTEMA ESCOLAR	<input checked="" type="checkbox"/>	(9) é o que os teóricos da administração denominam de aspecto burocrático da organização.
9. DIMENSÃO HORIZONTAL	<input checked="" type="checkbox"/>	(6) Níveis de ensino. Ao longo desta dimensão, as escolas vão-se diversificando para acompanhar o crescimento biológico e psicológico dos alunos.
10. INSTITUTO NACIONAL de ESTUDOS e PESQUISA EDUCACIONAIS	<input checked="" type="checkbox"/>	(3) Modalidades de ensino. Ao longo desta dimensão, as escolas assumem diferentes características, para atender a aspectos psicológicos dos alunos (interesse, vocação, habilidade) e a necessidades sociais (formação de técnicos e profissionais para os diferentes setores da economia).
11. A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA	<input checked="" type="checkbox"/>	(2) A indústria produz uma multiplicidade de artigos que são necessários ao sistema escolar - material didático, mobiliário, artigos de escritório, artigos para manutenção e limpeza.

ENUMERE A 2ª (SEGUNDA) COLUNA DE ACORDO COM A 1ª (PRIMEIRA). 0,40 PTS. 0,2

1. CONCEITO DE ENSINO	<input checked="" type="checkbox"/>	(3) envolve todas as influências que o indivíduo recebe em sua vida, em diferentes instituições e circunstâncias variadas.
2. ATIVIDADE-FIM DA ESCOLA	<input checked="" type="checkbox"/>	(2) é mais restrito, é a educação escolar que se desenvolve em instituições próprias, ou seja, as escolas.
3. CONCEITO DE EDUCAÇÃO	<input checked="" type="checkbox"/>	(4) diz respeito ao conjunto de instituições sociais, ou seja, as escolas, de diferentes níveis e modalidades, responsáveis pela atividade-fim denominada processo de ensino-aprendizagem.
4. ESTRUTURA DIDÁTICA DO SISTEMA DE ENSINO	<input checked="" type="checkbox"/>	(1) é o processo ensino-aprendizagem que acontece em sala de aula, ou em laboratório ou mesmo em quadra de educação física, ou ainda em outra dependência escolar.

RESPONDA CORRETAMENTE À PERGUNTA: (0,60 PTS). RESPONDA NO VERSO DESTA FOLHA.

QUAIS SÃO OS TRÊS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE COMPÕEM A LDB 9394/96. EXPLIQUE O, O CADA UM DELES.

DEPOIS CITE OUTRAS CINCO MODALIDADES QUE COMPÕEM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

~~Ensino Fundamental: O conjunto de níveis de ensino que compreendem a Educação Básica 9394/96~~

~~Ensino Complementar A Trabalho do Ensino Secundário que compreendem a LDB 9394/96~~

~~Ensino Profissional A formação que compreendem as modalidades de Educação Profissional que compreendem a LDB 9394/96~~

~~Ensino Superior~~

~~Ensino~~

2. DESCREVA COMO OS CONTEÚDOS SÃO ABORDADOS SEGUNDO OS PCNS E EXPLIQUE CADA UM DELES. (1,0) 0,9  
 Os conteúdos corporais são abordados através da prática, sendo os conteúdos de expressão, esporte, que pratica, mesmo nos conteúdos que é mais teóricos, a partir de materiais concretos, para todos os níveis de ensino.

3. DISCORRA SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS TEMAS TRANSVERSAIS E CITE QUAIS SÃO ELES. (0,5) 0,25  
 Ética, Saúde, Lazer, Diversidade, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Cidadania.

4. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR TRAZEM COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A REFLEXÃO E DISCUSSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, TRÊS ASPECTOS FUNDAMENTAIS. EM RELAÇÃO ÀS ESSES ASPECTOS LEIA AS ALTERNATIVAS ABAIXO E CLASSIFIQUE-AS EM VERDADEIRAS OU FALSAS. (0,5) 0,25

A.  EM RELAÇÃO AO PRINCÍPIO DA INCLUSÃO DEVEMOS AFIRMAR QUE PARA CLASSIFICAR UM INDIVÍDUO COMO APTO OU INAPTO PARA REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS DEVEMOS SOMENTE LEVAR EM CONTA O DESEMPENHO E A EFICIÊNCIA.

B.  O PRINCÍPIO DA DIVERSIDADE APLICA-SE NA CONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E ORIENTA A ESCOLHA DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS, VISANDO A AMPLIAR AS RELAÇÕES ENTRE OS CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM.

C.  OS CONTEÚDOS SÃO APRESENTADOS SEGUNDO OS FATOS, CONCEITOS E PRINCÍPIOS, AOS CONTEÚDOS LIGADOS AO FAZER E ÀS NORMAS, VALORES E ATITUDES.

D.  DE ACORDO COM O PRINCÍPIO DA INCLUSÃO BUSCA-SE LEGITIMAR AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM QUE SE ESTABELECEM COM A CONSIDERAÇÃO DAS DIMENSÕES AFETIVAS, COGNITIVAS, MOTORAS E SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS.