



UNIVERSIDADE  
CATOLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**Desafios Para a Educação de Surdos em Escola Pública do  
Distrito Federal**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar**

**Jefferson Teixeira Maciel**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

Julho, 2022.



**CATÓLICA**  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

**Desafios Para a Educação de Surdos em Escola Pública do  
Distrito Federal**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar**

**Jefferson Teixeira Maciel**

Sob a orientação do  
Prof. Doutor **Carlos Alberto Villar Estevão**

## RESUMO

A elaboração deste trabalho, requisito final para obtenção do grau de Mestre em Organização e Administração Escolar, tem como principal objetivo analisar e compreender como sucedeu o processo da Educação Inclusiva nas Escolas Públicas do Distrito Federal e os desafios enfrentados por alunos com deficiência auditiva e professores. Uma vez que a Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS é a primeira língua aprendida por uma pessoa surda, vale destacar sua importância, conseqüentemente o processo histórico da legislação que versa sobre a educação inclusiva no Distrito Federal, as principais políticas públicas desenvolvidas para atender alunos surdos. Além disso, fez-se uma análise da legislação vigente no Brasil e a legislação distrital, para melhor retratar a realidade da educação inclusiva no Distrito Federal e, particularmente, compreender o que de fato acontece nas escolas públicas, com o objetivo de aprimorar o conhecimento. Portanto, é necessário conhecer a realidade do cotidiano dos alunos com deficiência auditiva nas escolas e recolher informações sobre os principais desafios enfrentados por eles e pelos professores que os ensinam. Mas, para que se possa ter noção da total realidade vivida por eles, serão realizadas entrevistas e conversas informais para se ter mais esclarecimentos sobre a rotina diária de cada um deles: gestores, professores, servidores, alunos, pais e profissionais da educação que atuam nos serviços auxiliares aos professores, pais e alunos. A partir de então, será realizado um estudo de caso e exposição desses principais desafios.

Palavras-Chaves: deficiência auditiva, linguagem de sinais, políticas públicas.

## ABSTRACT

The elaboration of this study, final requirement for obtaining the master's degree in School Organization and Administration, has as main goal to analyze and understand how the Inclusive Education process took place in public schools of the Federal District and the challenges faced by hearing impaired students and teachers. Once the Brazilian Sign Language – LIBRAS, is the first language learned by a deaf person, it is worth highlighting its value, the historic process of the legislation that deals with Inclusive Education in the Federal District, and the main public policies developed to serve this student. Furthermore, an analysis of the legislation in force in Brasil and in the Federal District was made to portray the reality of the Inclusive Education in these places and, particularly, to understand what really happens in public schools, with the aim of improving knowledge. Therefore, it is necessary to know the educational reality of the hearing impaired students and get more information about the challenges they and their teachers face. In order to achieve this goal, interviews and conversations will be performed with the aim of knowing the routine of the students, teachers, managers and professionals working in auxiliary services. From then on, a case study of these main challenges will be carried out.

Key words: hearing deficiency, sign language, public policies.

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BR	Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNICEUB	Universidade Centro de Ensino Unificado de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS	12
2. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	20
2.1 Marco Legal	20
2.2 Legislação Federal	22
2.3 Leis Internacionais	28
3. INCLUSÃO ESCOLAR	30
3.1. O desafio das diferenças	30
3.2. Ludicidade na Educação Especial	32
4. LIBRAS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	37
4.1. O ensino de LIBRAS na formação dos professores	37
4.2. A capacitação dos professores para a inclusão	38
4.3. O papel do intérprete na escola pública	40
5. Procedimentos Metodológicos	42
5.1. Sobre a Metodologia	43
5.2. Contexto da Pesquisa	53
5.3. Perfil dos Participantes	57
5.4. Categorias de Análise	58
5.5. Análise e Interpretação dos Dados	64
5.6. Conclusão	82
6. Referências Bibliográficas	86

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender o processo da Educação Inclusiva nas Escolas Públicas do Distrito Federal e os principais desafios enfrentados por alunos com déficit auditivo, as leis que garantem sua inclusão na sociedade escolar sem discriminação e, sobretudo, que garanta uma educação de qualidade.

A partir da análise dos desafios que enfrentam alunos e professores, pode-se compreender como uma legislação que existe há décadas, que tem por objetivo incluir, pode ser tão excludente. E como a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), essencial para facilitar o aprendizado e o ensino, seja pouco divulgada e ensinada aos professores.

Vale ressaltar que, segundo o site [www.libras.com](http://www.libras.com), “não é correto dizer que todo surdo, é surdo-mudo”. Para as pessoas que não compreendem o processo de aprendizado dos alunos com deficiência auditiva, a primeira língua que eles aprendem é a Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS e não a língua vernácula. Elas também podem desenvolver a fala com fonoaudiólogos; portanto nem todo surdo é surdo-mudo.

Na perspectiva de vários autores, como Bizelli, Corrêa, Glat, Lima, Carlos V. Estevão, Medeiros, Soares, Selau e Xavier, buscou-se identificar os pontos mais significativos de cada autor, sobre essa proposta na área da educação inclusiva. Além disso, fez-se uma análise da legislação vigente no Brasil e da legislação distrital, para melhor retratar a realidade da educação inclusiva no Distrito Federal e, particularmente, compreender o que de fato acontece nas escolas públicas, com o objetivo de aprimorar o conhecimento. Portanto, é necessário conhecer a realidade do cotidiano dos alunos com deficiência auditiva nas escolas e recolher informações sobre os principais desafios enfrentados por eles e pelos professores que os ensinam. No intuito de conhecer a realidade vivida por eles, realizou-se entrevistas e conversas informais para se ter mais esclarecimentos sobre a rotina diária de cada, gestores, servidores e profissionais da educação que atuam nos serviços auxiliares aos professores, pais e alunos. A partir de então, será realizado um estudo de caso e exposição desses principais desafios.

Não se pode deixar de fora desse estudo as crianças que nasceram ouvintes, e que já haviam aprendido a falar, mas que tendo sofrido algum acidente ou sendo vítima de alguma doença grave perdeu a audição.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1961, garantiu o acesso aos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Tais direitos empregados pela LDB de 1961 serão mais a frente detalhados, bem como, as alterações posteriores sofridas com vista à melhoria do acesso aos alunos com necessidades especiais ao longo dos anos. Alterações que nem sempre garantem o acesso às escolas.

Por essa lei, os alunos só poderiam ser incluídos no sistema de educação se houvesse a possibilidade para sua integração social; caso isto não fosse possível, ele seria matriculado nas escolas especiais.

Para os professores, trabalhar com as diferenças nem sempre é uma tarefa fácil, pois além de todo o seu conhecimento adquirido e atuação pedagógica eficaz em sala de aula, faz-se necessário também conscientizar os alunos a participarem juntos nesse processo, pois muitas vezes não aceitam ou discriminam os colegas deficientes. Além disso, alguns professores, durante sua formação universitária, não tiveram disciplinas específicas ao processo de inclusão, especificamente, não aprenderam a Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS, dificultando, assim, sua atuação com os alunos surdos.

Para que o processo de educação inclusiva possa ter sucesso, é necessário que os governantes criem diversas políticas públicas que atendam às famílias, aos alunos e, principalmente, às escolas nesse processo.

Uma dessas Políticas Públicas é o Plano Nacional de Educação. Criado em 2014, foi elaborado pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, ele prevê diretrizes, metas e estratégias no intuito de melhorar a qualidade da educação no Brasil.

No Distrito Federal, todas as Unidades Escolares da Secretaria de Estado de Educação são inclusivas. De acordo com a Estratégia de Matrícula 2019, existem seis tipos diferentes de turmas inclusivas para acolher os alunos: a classe comum inclusiva; integração inversa; classe especial; turma da EJA Interventiva; classe bilíngue e classe bilíngue mediada (Portaria nº 354 de 1º/11/2018).

A lei prevê a redução de turmas para as classes onde sejam matriculados alunos com deficiência, independente da deficiência. As instituições escolares que tenham as Classes Comuns Inclusivas podem matricular alunos com as seguintes deficiências: Deficiência

Intelectual; Deficiência Múltipla; Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual e Deficiência Surdo cegueira.

A insegurança de alguns profissionais da educação, não só professores, deve-se à falta de capacitação para trabalharem com os diferentes casos inclusos. Como ensinar um aluno com alguma deficiência se não há a capacitação devida para que o professor e o aluno possam ter um relacionamento em sala de aula?

Como se comunicar com um aluno com deficiência auditiva, se o professor não conhece a língua dos sinais? As escolas inclusivas obtêm os recursos necessários, tanto humanos como didáticos, para atingir seu objetivo: ensinar? O governo dá o suporte necessário para as escolas e seus servidores?

Esses são alguns dos desafios que a escola pública enfrenta para tornar-se inclusiva. Mas não é necessário, simplesmente, ser uma escola inclusiva, é necessário que cumpra seu objetivo. É fundamental que não permaneça somente na teoria, e que não transforme essa inclusão em uma exclusão.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal possui atualmente 680 escolas públicas e cerca de 26 mil professores ativos, e 543 Instituições Educacionais Credenciadas. De acordo com o site Agência de Notícias UniCEUB, “aproximadamente 3800 alunos matriculados em escolas públicas e privadas são portadores de alguma deficiência física ou intelectual”.

De acordo com as Notas Estatísticas do Censo da Educação Básica, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas da educação especial, chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016, no Brasil;

No universo de mais de 22 mil matriculados na Rede Pública do Distrito Federal, os alunos surdos ou com deficiência auditiva representam menos de 0,5% dessas matrículas.

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de apresentar os principais desafios enfrentados por professores para ensinar alunos surdos que são matriculados nas escolas, a falta de conhecimento dos professores na Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS e o processo de inclusão dos alunos com deficiências nas escolas públicas do Distrito Federal.

Quanto à metodologia, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com seleção e revisão de livros, livros em formato PDF, entrevistas e, também, arquivos eletrônicos para facilitar a investigação, mas com todo cuidado para buscas em sites confiáveis. Identifica-se que estas dificuldades começam desde a matrícula na educação infantil do aluno com surdez, pois nem todos os professores estão preparados para se comunicar com alunos surdos e muitas vezes a escola não dispõe de intérpretes (profissional que faz a mediação entre os professores e alunos surdos).

Então, como se comunicar com esses alunos? Quais os requisitos básicos para professores e alunos surdos para que possam ensinar e aprender? Qual a importância da LIBRAS e dos intérpretes para a educação dos alunos surdos? O que a legislação dispõe e o que realmente é praticado nas escolas?

Pretende-se refletir sobre o cotidiano escolar, como ensinar, como avaliar e como planejar as atividades e aulas destinadas aos alunos surdos de forma que não o prioriza diante os outros alunos, nem o exclua das atividades.

Fazer, ainda, uma reflexão sobre a educação inclusiva das pessoas surdas nas escolas públicas do Distrito Federal, a legislação que garante essa inclusão e apontar algumas dificuldades enfrentadas por alunos com déficit auditivo e seus professores.

A educação é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento de um país. Entretanto, trata-se de um problema para o Brasil, pois os governantes não têm dado o devido valor para essa esfera, conforme (Abrucio, 2007):

No caso da educação brasileira existe um interessante paradoxo. Políticos, intelectuais e jornalistas com visões ideológicas distintas não se cansam de dizer que a política educacional é prioridade máxima. No entanto, a área não avança com a velocidade requerida. Mais do que isso: as coalizões ligadas à questão educacional são mais fracas politicamente do que as de outros setores, como a relacionada à saúde, que tem grande força nas principais arenas decisórias do País, como o Congresso Nacional e o Executivo federal (Abrucio, 2007, p. 52).

Embora professores e alunos enfrentam algumas dificuldades para o ensino e aprendizado da educação de surdos, o Brasil ainda conta com problemas que se estendem às áreas rurais, aos estrangeiros, às crianças de rua, aos indígenas, aos jovens infratores, à ideologia de gênero, aos ciganos, aos jovens circenses, aos adultos e outros grupos.

Dentre esses pormenores, a Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS, essencial para facilitar o aprendizado dos alunos surdos, não é tão divulgada e nem obrigatória na matriz curricular das universidades/faculdades dos cursos de graduação, com a finalidade de formar professores desde a educação infantil, tornando-se ainda mais difícil a educação das pessoas surdas no Brasil.

A partir da análise desses desafios, compreende-se como uma legislação que existe há décadas, com o objetivo de incluir, possa ser tão excludente e um tema tão irrelevante para os governantes.

No intuito de contribuir e elevar a discussão sobre o tema, buscou-se entrevistar alguns professores das escolas do Distrito Federal, que trabalham com alunos surdos, nas escolas regulares, com objetivos de identificar os principais problemas enfrentados e verificar se o atendimento aos alunos surdos está de acordo com a legislação e se seus direitos estão sendo garantidos.

A Secretaria de Educação tem como função social “garantir que os processos pedagógicos sejam soberanos e que os processos administrativos estejam ao seu serviço”, podemos encontrar uma realidade diferente do que vem apresentando algumas escolas do Distrito Federal. Buscou-se compreender melhor o porquê das dificuldades que são representadas como índices negativos para as escolas inclusivas.

No ano de 2014, dentre as metas estabelecidas nas diretrizes, metas e estratégias, no Plano Nacional de Educação, o art. 5º, inciso II, propõe “analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas”, no prazo de dez anos.

Como esta situação pode ser modificada para que as escolas, não só atinjam índices satisfatórios, mas que realmente elevem o conhecimento e o desejo dos alunos em aprender e participar dessa inclusão sem se sentir isolado? Será que a falta de estrutura e capacitação dos servidores contribuem para essa taxa negativa? É possível que as políticas públicas, realmente, estejam contribuindo para que a legislação seja cumprida de maneira favorável?

A escolha do tema “Desafios para a Educação de Surdos nas Escolas Públicas do Distrito Federal” visa contribuir e debater sobre o tema, visando também identificar alguns dos obstáculos que barram a Educação Inclusiva e sugerir possíveis alternativas para que o processo seja desenvolvido com excelência no Distrito Federal.

## 1. PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS

Para que ocorra o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, debates e reflexões têm tomando lugar para produzir políticas públicas inclusivas, buscando responder o porquê da exclusão que é enraizada na nossa sociedade. (Borges; Paini, 2016, p.6).

Vale ressaltar que a inclusão é um paradigma que está em todas as áreas como espaços físicos e simbólicos: na arquitetura, educação, lazer, cultura e no comportamento humano com atitudes de perceber as coisas, de si e de outrem. (Camargo, 2017, p. 1).

Levando para dentro da educação, temos que observar quatro pilares da educação segundo Ferreira (2018), são eles aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; a aprender a ser. Deve-se formar a educação inclusiva nesses pilares para que os alunos com deficiência possam ter a oportunidade de desenvolvimento que se encontra nas escolas.

Rodrigues (2017) afirma que as escolas inclusivas devem ter um processo educativo que abrange um processo social, fazendo com que todas crianças que tenham necessidade especial ou distúrbios, possam usufruir do direito de aprendizagem e escolarização em seu mais próximo do normal. A escola inclusiva tem que ser a que faz o processo social, que é de todas as crianças especiais e distúrbios de aprendizagem tenha no direito exercido pela escolarização.

A educação brasileira está em transformação para que a educação inclusiva seja de fato eficaz e transcenda das letras das leis para a realidade do público-alvo. Fato que o comprova é a criação do Plano Nacional de Educação, em 2014, nele foram estabelecidas diretrizes, metas e estratégias, para serem cumpridas no período de 10 anos e ainda analisar e propor políticas públicas para assegurar o que a lei estabelece, como em seu art. 5º, inciso II – “analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas”.

Na atual realidade que a Educação Brasileira vem demonstrando, além dos problemas “costumeiros”, como as agressões físicas e verbais distribuídas a professores e alunos, a falta de estruturas físicas ideais para suportar o número elevado de alunos em uma sala de aula, as condições favoráveis para estruturar laboratórios, refeitórios, quadras poliesportivas, ainda nos confrontamos com o despreparo para que os professores possam trabalhar com os alunos com deficiência auditiva.

Como esta situação pode ser modificada para que as escolas não só atinjam índices

satisfatórios, mas que realmente elevem o conhecimento e o desejo dos alunos em aprender e participar dessa inclusão sem se sentirem isolados? Será que a falta de estrutura e falta de capacitação dos servidores contribuem para essa taxa negativa? É possível que as políticas públicas, realmente, estejam contribuindo para que a legislação seja cumprida de maneira favorável?

A escolha do tema “Desafios para a Educação de Surdos nas Escolas Públicas do Distrito Federal” visa contribuir e debater sobre o tema, visando, também, identificar alguns dos obstáculos que barram a Educação Inclusiva para que o processo seja desenvolvido com excelência no Distrito Federal.

A escola inclusiva promove o direito à educação de todas as crianças, independentemente da necessidade que possam ter, através de uma educação significativa que seja adequada para as capacidades individuais e específicas. O estudo foi realizado especificamente para um desenvolvimento teórico, sendo usada revisão de literatura através de artigos, revistas científicas e livros. As fontes são de origem nacional e internacional.

O objetivo é identificar, junto ao corpo docente, o desenvolvimento das práticas inclusivas e os recursos destinados para a educação de alunos surdos.

Segundo dados da página da SEEDF, “a educação inclusiva para surdos, assim as escolas públicas do DF atuam de acordo com a demanda dos alunos para atendimento de Libras, com professor tradutor. Dessa forma, os estudantes surdos são matriculados no ensino regular e podem solicitar o atendimento especializado com linguagem de sinais para o desempenho das atividades educacionais”.

Nas escolas públicas, os surdos estão representados apenas por 0.5% dos alunos. Isso se deve ao fato que o ensino tradicional não permite a inclusão destes alunos na escola. Em geral, os surdos nas escolas são vistos apenas como "outros alunos", enquanto na realidade eles não correspondem a uma categoria específica. Acima de tudo, é necessária uma educação especializada para desenvolver competências em áreas que ouvir e falar não é suficiente.

A escola é um dos locais mais importantes para a formação das crianças. Porém, também se aprende fora da escola, seja com os amigos, nos clubes, com a família ou em outros locais. Mas é importante, que além do aprendizado, as crianças surdas se relacionem com outras crianças, proporcionando sua integração na comunidade escolar e possam aprender outros elementos linguísticos, sendo de utilidade na escola para compreensão da língua brasileira e da escrita e outras disciplinas importantes.

Inclusive, os surdos são um grupo muito heterogêneo, eles têm diferentes graus de audibilidade. Algumas pessoas crescem bem na escola e, como resultado, suas habilidades

acadêmicas e profissionais permanecem estabilizadas. Outras pessoas, por outro lado, ficam sempre ouvindo, podem falar com alguém, mas não conseguem enxergar as possibilidades acadêmicas com perfeição.

Quando os alunos surdos são matriculados, a identificação do grau da sua deficiência é muito importante, pois a partir disso a escola poderá informar à Secretaria de Educação os recursos humanos e materiais necessários para o atendimento do educando, como por exemplo: professor intérprete e outros recursos.

A Educação Inclusiva nas Escolas Públicas é um tema bastante complexo, pois não diz respeito apenas aos alunos com deficiência auditiva, mas a todas as crianças com diferentes graus de deficiências, também, as deficiências físicas, intelectual, visual e da fala. Porém, nosso trabalho pretende apresentar os principais desafios enfrentados pelos professores e, principalmente, por alunos surdos ao longo deste trabalho.

Considerando a possibilidade de analisar os principais desafios enfrentados por professores e alunos, nesta proposta da escola inclusiva para surdos, percebe-se que para que o atendimento seja de excelência é fundamental que a escola tenha uma boa estrutura, em todos os âmbitos, para o benefício dos alunos surdos em seu aprendizado. Além da estrutura, é fundamental que o corpo docente oriente os demais alunos sobre o respeito às diferenças, igualdade de direitos e o bullying.

Atualmente, existem 646 Unidades Escolares na rede pública de ensino do DF, com atendimento a mais de 458 mil estudantes. Destas escolas, 239 atendem exclusivamente a educação especial e as demais são escolas inclusivas.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. (SEESP/SEED/MEC, p.9, 2010).

Embora o PNEE tenha sido instituído em 2020, a educação inclusiva na rede pública do DF já existia.

Devido aos graus de surdez que existem, alguns surdos crescem bem na escola e, como resultado, suas habilidades acadêmicas e profissionais permanecem estabilizadas. Outras pessoas, por outro lado, ficam sempre ouvindo, podem falar com alguém, mas não conseguem enxergar as possibilidades acadêmicas com perfeição.(IDEM).

A Educação Inclusiva tem como objetivo garantir o direito à educação, igualdade, valorização das diferenças, transformar as práticas e políticas do sistema de ensino.

Embora o foco principal sejam as pessoas com deficiência, tendo em vista um

passado que impossibilitava o acesso às escolas, as escolas públicas garantem o acesso de todos à educação.

A educação inclusiva se torna cada vez mais firme nos seus propósitos, suas ações diretas, seus diferentes atores e com uma perspectiva cada vez mais próxima do necessário, para garantir o que a legislação ordena.

Porém, ainda está em processo de formação devido à falta de estrutura nas escolas, capacitação dos profissionais e, principalmente, por parte da sociedade escolar, que discrimina e exclui os colegas com deficiências, pois acreditam que eles deveriam ter um local apropriado para o ensino.

Trata-se de um processo gradual, que vem sendo percorrido desde 1856, quando foi criado o primeiro Instituto para educação de surdos no Brasil, mas os governantes do país têm caminhado na busca de aperfeiçoar cada vez mais para a aceitação e equidade das diferenças.

É somente após a análise e classificação do grau de deficiência nas crianças com deficiência auditiva, que a SEEDF pode orientar o melhor recurso a ser trabalhado com essa criança na escola. Essa classificação é dada pela família na hora da matrícula, com a apresentação do laudo médico e a escola por sua vez encaminhará pedindo os recursos humanos ou materiais, disponibilizados pela SEEDF.

Normalmente, os recursos humanos são os professores intérpretes e os materiais visuais, por exemplo. Porém, segundo relatos, poucos são os professores intérpretes que atuam nas escolas.

Por tratar-se da inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, a difícil escolha dos autores para desenvolver esse tópico, não foi fácil. Embora a extensão de autores seja bem diversificada, atentou-se o cuidado de selecionar, principalmente, os que defendem essa inclusão.

Para Bizelli (2014), “os sistemas educacionais devem assegurar a todos os jovens a aquisição de conhecimentos, de capacidades, de destrezas e de atitudes necessárias para enfrentar a vida adulta”.

A autora Rosana Glat (2007) vai além de uma reunião de informações, analisa e dá estratégias pedagógicas para aprimorar o trabalho dos professores na elaboração de suas atividades e adequação curricular para atuar com seus alunos.

Mas ainda que elas retratem bem a realidade desta inclusão, há de se analisar também todo o processo histórico da legislação, desde quando se começou a debater e a ser promulgada aquela que deu início à inclusão no Brasil e, principalmente, no Distrito Federal.

Desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, deu-se início a

regulamentação da inclusão nas escolas da rede pública de ensino no Distrito Federal e, a partir dela, outras leis foram criadas para que pudessem ser reajustadas e melhor atender aos alunos com necessidades especiais.

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

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Título X - Da educação de Excepcionais, art. 88 e 89, BRASIL).

Essa lei utilizava a nomenclatura de “alunos excepcionais” mas, atualmente, se usa “pessoas com deficiências”.

A história da Educação Inclusiva no Brasil vem sendo construída há muitos anos e esse tema deve estar em constante discussão, para que o mesmo não se torne uma exclusão.

Esse processo vem desde a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, promulgada em 20/12/1961, por João Goulart, e foi enriquecida pela criação do Plano Nacional de Educação, com objetivo de avaliar os índices desenvolvidos pelas escolas.

Ainda que a legislação sofra modificações ao longo dos anos, a nomenclatura utilizada também sofreu alterações. No início o termo era “alunos excepcionais”, mas depois passou-se a ser alunos/educandos portadores de necessidades especiais e atualmente, é utilizada “educando com deficiências”.

A história da Educação Inclusiva no Brasil aborda um tema tão frágil nos leva a um processo em constante desenvolvimento e que necessita estar sempre em discussão para que possa ser cada dia mais aperfeiçoado, para que essa inclusão não se torne uma exclusão.

Porém o processo de construção para a educação inclusiva não teve início no Brasil e há muitas outras legislações relacionadas a ela. Pode-se citar a Declaração de Salamanca, criada em 1994, que visa "fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social". E de acordo com o site [www.educabrasil.com.br](http://www.educabrasil.com.br), é “considerado um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social”.

Outros documentos de legislação internacional importantes são: a Convenção de Guatemala, 1999; Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão, 2001; Convenção da ONU, 2006 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. (Orientações Pedagógicas, 2010)

Vejamos a legislação e suas mudanças até hoje, para que pudesse tornar a educação inclusiva possível:

No ano de 1961, o presidente João Goulart assinou a Lei nº 4.024 de 20/12/1961, em que cria a primeira Lei de Diretrizes e Bases, garantia a educação de excepcionais (termo utilizado) e quando possível, deveria ser incluído no sistema geral de educação para que pudessem ser integrados na sociedade.

Essa lei foi substituída pela Lei nº 5.692 de 1971, segunda Lei de Diretrizes e Bases. Em relação a LDB/1961, essa lei foi um retrocesso, pois afirmava “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, acabando a inclusão.

Mas, a partir da promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, o estado volta a garantir o atendimento aos alunos na rede regular de ensino, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (Constituição Federal de 1988, p.109).

Com a Lei nº 7.853/89, a integração social dos deficientes tornou-se obrigatória e gratuita na Educação Especial nas Escolas Públicas. Para reforçar essa lei, criou-se em 1990, com a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente, garantido o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas da rede pública.

Em 1996, a LDB foi novamente alterada e trouxe um capítulo próprio para a Educação Especial e uma referência à capacitação dos professores para atender aos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Dentre as várias leis que tratam sobre o tema Educação Inclusiva, a Secretaria de Educação do Distrito Federal dispõe de outras prerrogativas que direcionam a condução pedagógica por professores, gestores e orientadores educacionais, como o Currículo em Movimento da Educação Básica para cada modalidade de ensino, regular ou especial, em que são apresentados conteúdos e principais objetivos para cada disciplina; ainda apresenta as Orientações Pedagógicas, um dos principais dispositivos legais para a Educação Inclusiva, promulgada em 2002, foi a Lei nº 10.436 de 24/04/2002, que reconheceu por meio legal a comunicação e expressão do uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

No Distrito Federal, as leis referentes à Educação Inclusiva, são: Lei Orgânica do Distrito Federal, 1993; Lei nº 2.352, 1999; Decreto nº 22.912, 2002; Lei nº 3.218, 2003; e a Lei nº 4.317, de 2009. (Orientações Pedagógicas, 2010)

Ainda que este estudo seja uma análise das opiniões de autores que defendem ou não a educação inclusiva, neste primeiro momento preferiu-se dar uma abordagem a legislação vigente, pois muitas dessas obras estão sendo estudadas e interpretadas para melhor apresentação.

A partir do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, dispondo que todas as escolas públicas ou privadas do Distrito Federal, passam a ser inclusivas, sendo garantia dos alunos deficientes o direito à educação.

Assim, deu-se início à construção de uma política de educação inclusiva, desde a educação básica, com um novo olhar nas práticas educacionais direcionado ao atendimento dos estudantes, capacitação dos professores, condições da estrutura físicas das escolas, para melhor atendimento dos alunos, os recursos pedagógicos e humanos para esse atendimento.

O documento traz em seu conteúdo as disposições gerais, público-alvo, as diretrizes, sua implementação, serviços e recursos, das equipes participantes, avaliação e monitoramento do PNEE e os principais serviços e recursos que serão repassados aos alunos no ano letivo.

Consta, no plano, este quadro que foi elaborado com base nas informações presentes no artigo de Hornby e consideramos importante apresentá-lo:

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
País de referência: Finlândia: 22% do total das crianças finlandesas recebe atendimento especial em parte do período escolar e 8% recebe este tipo de atendimento durante todo o período escolar (Takala et al., 2009).	País de referência: Itália - único país do mundo a aplicar o modelo de inclusão total. Na Itália também há o maior número de escolas especializadas clandestinas no mundo (Dimitris Anatasius, 2015)
Oferece atendimento a todas as crianças em escolas comuns, em escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas comuns, considerando sempre o formato mais adequado para cada educando.	Modelo no qual todas as crianças, independentemente do impedimento de longa duração de natureza física, intelectual ou sensorial são matriculadas nas escolas comuns e participam das classes comuns por todo o período escolar, recebendo atendimento complementar e suplementar em salas de recursos no contraturno escolar.

Visa a desenvolver as habilidades próprias do indivíduo, preparando-o para a vida mais autônoma no contexto social pós-escola.	Visa a formar uma sociedade inclusiva, sem foco nas singularidades da pessoa
Foco no estudante.	Foco na sociedade.
Planejamento da intervenção educacional e avaliação individual.	Planejamento para a inclusão de todos os educandos de forma indiferenciada.
Instrução especializada, intensiva e direcionada por objetivos.	A instrução especializada, quando existe, não é intensiva
Parceria colaborativa entre escola, família e outros profissionais, com visão de intersectorialidade.	Filosofia de aceitação e pertencimento à comunidade

A diversidade é vista como um fator que demanda atendimentos educacionais específicos.	A diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos.
Práticas instrucionais baseadas em evidências.	Práticas instrucionais comuns, com algum atendimento educacional especializado no contraturno.
Algumas classes ou escolas especializadas devem ser criadas ou adaptadas para atender a demandas específicas do público-alvo da educação especial.	Todas as escolas devem passar por adaptações para receber todas as crianças com suas diferentes demandas
Prioriza a inclusão social, cultural, acadêmica e visa aos projetos de vida e à capacitação profissional sempre que possível.	Prioriza a inclusão educacional, não colocando foco nos impedimentos de longa duração de qualquer natureza, mas nas barreiras sociais.
Profissionais especializados são necessários para suprir a demanda com elevado nível de qualificação.	Todos os profissionais devem receber alguma formação para adequar-se às necessidades de todos os educandos que forem recebidos nas escolas comuns inclusivas.

Fonte:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lança-documento-sobre-implementação-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>

## 2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A partir deste capítulo, apresenta-se uma breve análise sobre a Educação Inclusiva nas Escolas Públicas do Distrito Federal-Brasil, compreendendo o processo de elaboração da legislação, visando aperfeiçoar a participação dos estudantes na educação básica.

Nos últimos anos uma série de leis foram elaboradas para garantir o acesso das crianças deficientes nas escolas.

### 2.1 Marco Legal

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas

pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

Com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, foram implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país.

Para alcançar este propósito, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

O primeiro Instituto para educação de surdos no Brasil foi criado em 1856 por iniciativa de um surdo Francês, Ernest Huet, com imediata aprovação do Imperador Dom Pedro II (Brasília; MEC. SEMESP. 2020).

A escola inclusiva é uma instituição que promove o direito à educação de todas as crianças, independentemente da necessidade que possam ter, através de uma educação significativa que seja adequada para as capacidades individuais e específicas.

Ainda que a legislação brasileira tenha sido alterada por décadas, percebe-se que há mudanças significativas para melhorar a inclusão dos deficientes nas escolas públicas. Porém, mesmo com essas mudanças na legislação, entendemos que atualmente, ainda não atende satisfatoriamente os alunos.

Para melhor compreensão de como evoluiu a legislação sobre o processo de inclusão de deficientes nas escolas públicas, a análise compreende o período de 1948, a partir da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e finaliza no Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial (2020).

#### Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, criado em 1948, pelas Nações Unidas, designava normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana a serem seguidos por todos os povos e todas as nações.

Determinava em seu art. 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Em seu art. 26 – fixava “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução

elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”.

A partir desta perspectiva, a Declaração garantia a pessoa deficiente o direito à educação.

## 2.2 Legislação Federal

1961 – Lei N° 4.024

A Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961, institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo o atendimento aos alunos deficientes em seus artigos 88 e 89,

### Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei n° 9.394, de 1996).

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Revogado pela Lei n° 9.394, de 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

1971 – Lei N° 5.692

A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil é da época da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei Nº 7.853

O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação afirma, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Ou seja: exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei Nº 8.069

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Foi a partir desta Lei que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação, portanto, será feita uma análise apenas do Artigo 54, que é pertinente a esta pesquisa.

Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Este artigo faz referência, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente tais

direitos como são explicitados nos incisos III e IV, ambos tem propostas inovadoras, como afirma o terceiro inciso, sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, de serem atendidos na rede regular de ensino. E no quarto inciso, esse atendimento pode ser iniciado ainda na Educação Infantil, o que permite sua inclusão desde sua mais tenra idade.

#### 1994 – Política Nacional de Educação Especial

Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(..) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

#### 1996 – Lei N° 9.394

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

#### A Lei N° 9394 da Lei de Diretrizes e Bases (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996 do Capítulo V da Educação Especial, onde serão analisados somente seus Art. 58º, 59º e 60º que estabelecem as diretrizes para a Educação Especial.

#### 1999 – Decreto N° 3.298

O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Lei nº 1791, que institui o Dia dos Surdos (1999)

Institui o Dia Nacional dos Surdos. O Projeto Lei em epígrafe institui o Dia Nacional do Surdo, a ser comemorado anualmente no dia 26 de setembro. Em sua justificação, o nobre autor ressalta que a população surda do Brasil representa 2 % das pessoas portadoras de deficiências no País. Lembra que estas pessoas têm tido uma participação cada vez maior na sociedade, inclusive no mercado de trabalho. Esclarece que a Federação Mundial dos Surdos já celebra o dia internacional a cada 30 de setembro e que a proposição tem escopo de criar uma data nacional coincidente com aquela da inauguração da primeira escola para surdos no Brasil, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ocorrida em 1857 no Rio de Janeiro. (SÃO PAULO, 1999).

2001 – Lei Nº 10.172

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2

O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-

lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002

A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei Nº 10.436/02

Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – Decreto Nº 5.626/05

O decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002 (link anterior).

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07

O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2008 – Decreto Nº 6.571

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

2011 - Decreto Nº 7.611

Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 - Decreto Nº 7.480

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

2012 – Lei nº 12.764

A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)

A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

2019 – Decreto N° 9.465

Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

2020 – Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial

Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados. Veja o posicionamento completo da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

### 2.3 Leis Internacionais

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de

acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

#### 1994 – Declaração de Salamanca

O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

#### 1999 – Convenção da Guatemala

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. O texto ainda utiliza a palavra “portador”.

#### 2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino.

#### 2015 - Declaração de Incheon

O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva.

#### 2015 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para

todos

### 3. INCLUSÃO ESCOLAR

#### 3.1. O desafio das diferenças

O Brasil é um dos países que possuem a maior proporção de alunos com necessidades educacionais especiais em todo o mundo. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Educação, cerca de 12% das crianças brasileiras estão nessa categoria. Deste total, cerca de 1 milhão está matriculado na educação básica. Apesar disso, há um déficit significativo nas escolas inclusivas, que concentram essas crianças em apenas algumas delas.

Em relação aos desafios enfrentados “É na família que aprendemos a nos relacionar com os outros. Portanto, a construção dessa sociedade inclusiva começa nas famílias. Os pais e as próprias pessoas com deficiência são seus principais agentes” (Paula, 2007, p. 7).

Muitos deficientes auditivos estão inseridos em famílias que não tem compreensão de sua condição, principalmente quando se leva para dentro das escolas. Segundo Szymansky (2010, p. 98):

Ambas as instituições têm em comum (...) o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Levando em consideração a premissa que “A família, nesta perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor – os pais – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos.” (Ibidem, p. 20), e que a escola é uma instituição de ensino que, segundo tem como “obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações” (Ibidem, p. 99).

Considerando os aspectos atuais da educação, podemos dizer que ainda não é prioridade nas políticas públicas de educação fornecer um ensino inclusivo de qualidade. Sendo a formação dos professores e dos demais profissionais da educação o direcionamento para uma educação inclusiva continua em uma linha básica e rasa, impedindo a abertura de uma escola incondicional à heterogeneidade, para um ensino de qualidade (Mantoan, 2006).

Precisamos, também, considerar que vários outros fatores contribuem para uma deficiência no ensino inclusivo atual, como a ausência do apoio familiar, a gestão escolar, falha na formação dos professores, infraestrutura e outros. Esses aspectos dificultam o desempenho dos trabalhos dos professores, mesmo eles fazendo seu melhor, tornando impossível obter bom resultado no processo de inclusão escolar (Ramos. 2019).

Outro desafio que vemos nas diferenças é o modelo atual de avaliação, que coloca um padrão e tempo determinado para que o aluno consiga desenvolver ou chegar ao patamar desejado pela instituição.

Mantoan (2006, p.43)

Um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender. Cabe ao professor disponibilizar o melhor do ensino, as mais variadas atividades, e cabe ao aluno a liberdade de escolher a tarefa que lhe interessa. O ensino democrático é aquele que considera as diferenças de opiniões, de interesses, de necessidades, de ideias e de escolhas.

Com esses aspectos, vemos que é difícil para o professor conseguir avaliar e incluir todos os alunos com o modelo vigente que predominam nas escolas públicas do Distrito Federal, já que existem normativas e datas para a avaliação e um patamar a ser alcançado.

Outro desafio das desigualdades é a diferença dos educadores para os educandos “Para que o processo de inclusão realmente aconteça, precisamos abandonar o comodismo decorrente das nossas práticas homogêneas, meritocráticas, paternalistas e corporativistas.” (Mantoan. 2006, p.103) levando, ainda, à primazia do atual sistema educacional, a diferença dos profissionais que atuam hoje que levam na sua formação um período segregacionista, e o atual público. Existem, entre eles, uma cultura totalmente diferente e as práticas pedagógicas usadas ainda se remetem a outro tempo. Essas práticas foram “boas” em sua época, mas hoje já não se tem a mesma efetividade. Assim, é necessária uma inovação nas formas de ensinar que sejam atuais e eficazes.

Vários são os desafios encontrados pelos portadores de deficiência para ter uma educação inclusiva de qualidade. Começando pela base familiar que nem sempre está preparada para cuidar de alguém que tem necessidades especiais. As instituições de ensino por vezes não dispõem de infraestrutura adequada, faltam recursos para o desenvolvimento de didática e metodologia específica para cada individualidade, a formação acadêmica dos

professores acaba sendo insatisfatória pois aprenderam a teoria, mas não desenvolveram as habilidades necessárias.

Várias são as problemáticas que existem no ensino de alunos surdos dentro das escolas. Um fator é a formação de professores que irão trabalhar com esse público, pois precisaram contemplar com as exigências educativas e abonar uma aprendizagem concreta.

Cunha (2014, p. 101) diz que não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É fundamental que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Com esse pensamento, vemos que é necessário que o professor seja um mediador apto a atuar na prática com os alunos surdos, desenvolvendo neles as habilidades sociais, culturais e linguísticas. Mas o que vemos na realidade das escolas são os profissionais argumentando que não estão preparados para ensinar os alunos surdos. Conforme Strobel (2008, p. 102):

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar.

No convívio diário com alunos e professores surdos, pode-se perceber o quanto os professores ficam assustados quando sabem que sua turma tem alunos surdos. Sentem-se desamparados, não têm muito conhecimento básico sobre as características dos alunos surdos. Também é importante observar que muitos professores não incluem o componente Libras em sua formação inicial, pois a adoção dessa forma de disciplina tornou-se obrigatória apenas após a adoção do Decreto 5.626/2005.

Refletindo nessa situação vemos que mesmo com o Estado buscando através do Decreto 5.626/2005, observamos que isso não é o suficiente para que todos os profissionais se sintam preparados para ensinar alunos surdos. Isso acontece porque os cursos possuem a disciplina mas não desenvolvem, nos formandos, habilidade para comunicação fluente com os surdos. Sendo esse fator o erro que torna grande parte dos professores pouco preparados para trabalhar a inclusão dos surdos dentro das escolas.

### 3.2. Ludicidade na Educação Especial

Desde que a humanidade começou a se desenvolver, o ato de brincar já fazia parte dos seus costumes. Fatos que podem ser vistos em danças, pinturas rupestres e em outras

manifestações de que se tem registro. (Manson, 2002). Por meio da brincadeira, a criança cria relações sociais e aprende a conviver com diferenças, além de estimular a sua imaginação, criatividade e o raciocínio (Zatz, 2006).

No século XXI, conseguimos ver várias manifestações de brincadeiras como em jogos de tabuleiro, esportes, danças, teatros e outros meios.

De acordo com o Dicionário Priberam - lúdico é “\*Relativo a jogo ou divertimento = recreativo; ou que serve para divertir ou dar prazer”. Para o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, encontramos a seguinte definição de lúdico: “Lúdico: [De lud(i)- + -ico2.] Adj.1. Referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos: a atividade lúdica das crianças [...]”.

Para Almeida (2008)

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se se achasse confinado à sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A evolução semântica da palavra “lúdico”, entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório.

Diante a argumentação de Almeida, conseguimos perceber que o lúdico transcende os limites de uma simples brincadeira para ser ferramenta formadora da personalidade, do corpo e da mente.

De acordo com Nunes (2008);

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário.

Quando a criança se envolve de forma voluntária em uma brincadeira que contém objetos (brinquedos) proporcionando à criança prazer, acontece a ludicidade.

Segundo Vygotsky (1991), quando a criança brinca, ocorre a interação social, em que toda experiência ali vivenciada e as informações adquiridas são interiorizadas, fazendo que ocorra uma reestruturação das ações sobre os objetos, acarretando uma reformulação, acontecendo transformações mentais.

Dessa forma, é possível perceber que a convivência social junto com as suas interpretações é de suma importância para o desenvolvimento emocional, intelectual e corporal da criança.

Para Valle (2008, p.10), o brincar está presente em todo o momento da vida de uma pessoa, mesmo que com o passar do tempo o interesse lúdico acabe mudando. Assim, o papel do professor é fazer com que o aluno aprenda os conteúdos que devem ser ministrados através de estratégias e atividades prazerosas.

Para Teixeira (1995, p.49), “o jogo quando usado de forma didática é de suma importância, se tornando uma ferramenta fundamental e indispensável para o processo de ensino – aprendizagem. Educar através do jogo deve ser prioridade a todos educadores que deseja motivar os seus alunos ao aprendizado”.

Cunha (2019) diz que a hora do brincar deve ser valorizada e estimulada, já que acredita que é algo pedagógico, tendo a necessidade de garantir diariamente nas escolas as brincadeiras. Sendo assim, o professor será o mediador, desempenhando sua função diante das interações interpessoais das crianças e do saber.

Sendo uma ponte que faz o aluno alcançar o conhecimento, o professor ao ministrar, deve estar atento em ser influenciador das atividades lúdicas, tendo cuidado em respeitar o tempo da criança e principalmente da criança com deficiência, promovendo em suas aulas a inclusão de todos.

Müller (2006, p. 51) afirma que, quando uma criança é incluída em uma brincadeira, lhe é proporcionado um momento de autoconhecimento, produzindo liberdade emocional. Isso acontece pelo fato de a criança conseguir apresentar seus sentimentos, querer, pensamentos e conhecimento. Fazendo, assim, que todas as outras atividades e brincadeiras que venham futuramente sejam mais fáceis. Quando uma criança se recusa a brincar isso demonstra que com ela algo emocional não vai bem.

Quando o professor/mediador consegue estimular a autoestima da criança demonstrando como ela é capaz e inteligente, a criança demonstra interesse em aprender e dessa forma sempre buscar estar aprendendo.

As crianças que possuem algum tipo de deficiência intelectual ou motora costumam ter uma autoestima pouco elevada, assim, quando incluída através das atividades lúdicas promove nela uma elevação da autoestima fazendo que se sinta capaz de aprender é fazendo que transcenda seus limites. O lúdico se torna, assim, uma ferramenta que promove a inclusão dos portadores de necessidades especiais.

Ao analisarmos as informações acima, conseguimos também prever que o professor precisa colocar regras e limites para trabalhar em seus alunos a impulsividade, agressividade entre outros aspectos que é necessário desenvolver nos alunos.

Souza (2019, p.136), diz;

“Referente aos jogos e brincadeiras apresentadas para a aprendizagem, temos a convicção de que o lúdico nesse processo, promovendo o encontro entre o brincar e o aprender, deixa de ser um mero passatempo garantindo o desenvolvimento cognitivo da criança em todos os seus aspectos. São destacados exemplos de jogos que trabalham a cognição, coordenação motora fina, habilidades manuais, raciocínio lógico-matemático, linguagem, memória, atenção, dentre outras habilidades básicas que proporcionarão o pleno desenvolvimento infantil”.

Pode-se, assim, concluir que as brincadeiras, quando lúdicas, deixam de ser apenas mais um momento de lazer para afirmar que aconteça nas crianças um desenvolvimento cognitivo e motor, tornando-se responsável por facilitar o aprendizado e promover a inclusão dos alunos e dos alunos portadores de deficiências. Além disso, facilita o papel do professor em alfabetizar, incluir e o acesso do saber aos portadores de necessidade especiais e promovendo também a saúde física e bem estar dos seus alunos.

A educação dos alunos surdos no Brasil, ao longo da história, tem sido marcada por muitas controvérsias e poucos resultados positivos, independentemente da modalidade de ensino frequentada, seja classe comum, sala de recursos ou escola de surdos oralista. (Darziat, 2006; Lacerda, 2006; Pedroso, 2001).

Infelizmente nenhuma delas foi capaz de desenvolver o potencial acadêmico dos surdos e a permanência na escola. Sendo o resultado que a maioria dos surdos, depois de anos frequentando a escola, não consegue transcender do nível escolar referente aos primeiros anos do Ensino Fundamental. (Pedroso, 2001).

Lacerda (2006, p.2) expõem as seguintes informações:

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes.

Lacerda (2006, p.10) acrescenta:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

Para essa mesma autora, esses dados evidenciam a inadequação do sistema de ensino às necessidades de alunos surdos e revelam a importância de estudos que apontem caminhos mais adequados para tais alunos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. A literatura aponta como responsáveis por esse fracasso a ineficiência da comunicação entre os alunos surdos e seus professores, resultado da ausência de uma língua compartilhada, de orientação adequada aos professores em relação às especificidades do surdo e, conseqüentemente, do uso de procedimentos de ensino adequados (Góes, 1996; Souza, 1998).

Para Dias (2006) e McCleary (2006), só vai resolver essa problemática se a escola se organizar, fazendo uma ponte que faça uma ligação entre as duas culturas, a surda e a ouvinte.

Pedroso (2001) fez uma entrevista com surdos adultos, que foram alunos na década de 80, foi relatado que a grande dificuldade era na comunicação com seus colegas e professores ouvintes. Nessa época, LIBRAS não era comum no ensino, sendo pregado aos surdos a oralidade, que no final não sustentava uma boa comunicação.

Pedroso (2001) externou que os professores por não serem capacitados para ensinar aos alunos surdos acabavam tendo abordagem inadequadas onde reforçavam um resultado negativo. Acreditava-se que a abordagem em que falar devagar e de frente aos alunos bastava. Hoje, mesmo com todo aperfeiçoamento, a grande maioria dos professores não tem habilidade linguística com a Língua Brasileira de Sinais. Infelizmente, fazendo com que esses procedimentos de forma menos expressas continuem acontecendo.

Outra situação que acaba ocorrendo dentro das escolas na educação dos surdos é devido ao desconhecimento sobre como os surdos podem aprender a ler, escrever e se relacionar com o conteúdo acadêmico, sob pressupostos sobre o bilinguismo, esses alunos são, na maioria das situações, sujeitos a processos formais de aprendizagem e alfabetização, concebidos por e para ouvintes. (Martins, 2005).

#### 4. LIBRAS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

##### 4.1. O ensino de LIBRAS na formação dos professores

O sistema educacional brasileiro está em constante mudança e, por esse motivo, para a formação dos professores são exigidas novas habilidades. Vários são os fatores que estão gerando essa mudança constante, sendo a inclusão um dos assuntos mais debatidos nos últimos tempos.

Houve mudanças nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, como a inclusão nos seus currículos a disciplina de LIBRAS, por meio do Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, tornou-se obrigatória a disciplina de LIBRAS. O decreto deu tempo para que as instituições de ensino possam se adequar para ofertar a disciplina de Libras em seus cursos.

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 [...].A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino

médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos: I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (Brasil, 2005).

Mesmo com a difusão das disciplinas de LIBRAS para os acadêmicos, parte dos formados saem apenas com uma introdução à LIBRAS e não desenvolvem a habilidade comunicativa que é necessária para ensinar alunos surdos.

Freitas (2016) pôde concluir que “A disciplina apresenta apenas uma introdução da LIBRAS. Isso se deve ao fato de entender que as línguas de sinais são línguas tão complexas como as línguas de modalidade oral”.

Costa (2018) afirma que existe uma dificuldade das instituições em relação à contratação de mão de obra qualificada para o ensino da disciplina de LIBRAS. Por isso, não são ensinadas aos futuros professores habilidades suficientes para se comunicarem em LIBRAS. E, também, destaca que a escassez de artigos que investigam essa situação dificulta visualizar esse cenário de maneira mais ampla.

Analisando esses dados, podemos observar que será necessário que as instituições de ensino que oferecem a disciplina de LIBRAS, não apenas forneçam uma introdução à ciência, mas desenvolvam a habilidade comunicativa em seus alunos. Para isso, será necessária a implementação de carga horária maior para tal disciplina e adequação na grade curricular de seus cursos.

#### 4.2. A capacitação dos professores para a inclusão

Quando toca o tema sobre o ingresso de pessoas com deficiência na educação, é impossível não falar da educação inclusiva. Ela tem como objetivo fazer, da melhor maneira, a transposição desse público das escolas especiais para as escolas comuns e, assim, fomentar o processo de aprendizagem nas redes regulares.

Diversos foram os debates para a construção de leis e políticas para que a inclusão

escolar fosse garantida. Vale lembrar que a inclusão escolar não está ligada apenas a pessoas portadoras de necessidades especiais. Como diz Mittler (2003, p.25), isto se refere a todas as crianças que não estão se beneficiando com a escolarização e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. Ferreira e Guimarães (2008), ao tratarem do tema educação inclusiva, enfatizam que comete engano a pessoa que pensa a respeito deste tema e faz ligação apenas às crianças com algum tipo de necessidade especial.

Outro horizonte que sempre devemos direcionar nosso pensamento é que nem sempre a lei ou políticas públicas garantem a educação inclusiva. É necessário ofertar aos alunos e professores meios e apoio pedagógico diferenciados para que haja estímulo. Soares (2010, p.9:) afirma: "A questão não é só garantir e cumprir o direito dos alunos especiais de serem incluídos, mas proporcionar condições para que esse processo inclusivo dê realmente certo, não seja mais uma ordem que será cumprida”.

Levando a educação inclusiva para dentro das escolas, encontra-se o agente que atua direta ou indiretamente na educação desses alunos, os professores, mediadores para que essas crianças transcendam seus conhecimentos e habilidades, os professores têm que estar capacitados para enfrentar tal desafio.

Para Beyer (2006), a maior problemática é que as escolas especiais se encontram em um horizonte em que as crianças com necessidades especiais necessitam de outras crianças que tenham o cognitivo e a sociabilidade diferente da sua. Porém, diante da realidade pedagógica e social, encontram um modelo limitado de interação.

Esse choque de realidade é necessário para o ensino e aprendizagem das crianças com necessidades especiais, e faz com que professores tenham como maior desafio ensinar a ambos de maneira mútua e eficaz.

Para Marchesi (2004), é muito mais trabalhoso prosseguir na visão das escolas inclusivas se os professores não forem capacitados o suficiente para ensinar todos seus educandos. Deixando esse conhecimento de ser delegado apenas aos especialistas, mas para todos os que estão envolvidos no projeto, pois são eles que elaborarão os currículos, estratégias, buscarão superar os desafios diários e terão que intervir junto ao aluno, buscando solução. Essas prerrogativas são fundamentais para a atuação do professor nas escolas a fim de oferecer condições de ensino aprendizagem apropriada para as dificuldades específicas para esses alunos, fazendo assim a ponte para a inclusão e a socialização escolar.

Os professores que promovem a educação inclusiva devem ter a capacidade de desenvolver um currículo que permita o atendimento necessário para os alunos especiais. Assim, usa-se adaptações, essenciais para desenvolver um aprendizado verdadeiro que

transcenda a limitação no tempo determinado. “As adaptações curriculares têm o objetivo de estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades especiais dos alunos e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas” (Brasil, 2003, p. 34).

Para que os professores sejam capazes de desenvolver tal feito, é necessário que ele seja capacitado dentro de sua formação acadêmica, isto é, dentro do seu curso superior. Contudo, o que acontece é que muitos dos novos e velhos professores não se sentem seguros em tal situação. Segundo Lima (2002, p.40), “a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores com o discurso de que não estão preparados para lidar com crianças com deficiência”.

Mesmo com as disciplinas de cursos superiores que tratam do tema educação inclusiva e educação especial, geralmente a abordagem é vaga e pouco profunda, o que acaba não produzindo habilidade suficiente para a atuação em sala de aula. Desse modo, é notória a falha na formação acadêmica e a escassez na procura, por parte dos educandos, a projetos de capacitação nesse sentido.

Com essa discussão, conseguimos compreender que o cerne da capacitação dos professores para fornecer um bom atendimento na educação inclusiva está em cada vez buscar novos conhecimentos, especializações e cursos para que consigam suprir a lacuna deixada em sua formação e estar em sincronia com a necessidade do momento.

#### 4.3. O papel do intérprete na escola pública

Os surdos dentro das escolas têm o direito de serem ensinados com a presença de um intérprete de Língua de Sinais. Direito assegurado pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Barbosa-Júnior (2011), diz que esses profissionais precisam dominar a língua falada e a de sinais do seu país, características necessárias para o exercício da função. Quadros (2004, p. 27), diz que o tradutor/intérprete deve ser profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da LIBRAS. No Brasil, o intérprete da Língua de Sinais deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa.

A tradução da língua falada para LIBRAS é uma tarefa complexa. É necessário trazer de forma clara as intenções comunicativas específicas do comunicador, para uma linguagem completamente diferente (gestual). O seu papel está ligado diretamente à interação comunicativa social e cultural com a autoridade que permite induzir o produto da interpretação e o objetivo.

Por isso, é fundamental que o intérprete tenha habilidades, conheça os parâmetros léxicos, estruturais, semânticos e pragmáticos, com o objetivo de fazer a tradução mais precisa para que o aluno consiga compreender. O MEC (2004, p. 20) expõe esse processo hermético:

Como uma língua percebida pelos olhos, a língua brasileira de sinais apresenta algumas peculiaridades que são normalmente pouco conhecidas pelos profissionais. Perguntas sobre os níveis de análises, tais como, a fonologia, a semântica, a morfologia e a sintaxe são muito comuns, uma vez que as línguas de sinais são expressas no som e no espaço. Porém, as pesquisas de várias línguas de sinais, como a língua de sinais americana e a língua brasileira de sinais, mostraram que tais línguas são muito complexas e apresentam todos os níveis de análises da linguística tradicional.

Quando está sendo ministrada a aula, o intérprete tem o papel de traduzir o conteúdo do professor ao aluno surdo. Nessa situação, ele não é o professor que ministra a aula, mas sim o profissional que decodifica o que está sendo comunicado para o interessado. Assim, uma relação entre o professor e o intérprete é necessária para melhor ensino/aprendizagem do educando. Segundo Lacerda (2002, p. 123).

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno.

Assim, podemos ver que é necessário compreender que professor faz o papel de professor e o intérprete papel de intérprete. Quando o intérprete não compreender o que está sendo verbalizado ou ministrado, é necessária a reexposição do tema comunicado.

O papel do intérprete no ensino aprendizagem do aluno surdo é indispensável, pois torna possível a comunicação, observar e adquirir conhecimento do professor ouvinte.

Assim, afirmam Lacerda et al. (2011, p. 5), “o objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o

aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente”.

De acordo com Yoshida (2011, p.60 e 61) afirma que são papéis do intérprete:

Reconhecer que, em sala de aula, o professor é a autoridade absoluta responsável por organizá-la e administrá-la segundo os padrões determinados pela instituição; ser consciente de que não é o professor, limitando-se, assim, às suas funções específicas, não podendo, sob nenhum pretexto, substituí-lo, compensá-lo e/ou representá-lo diante dos alunos, pais, demais professores ou quaisquer outras pessoas; não emitir considerações ou juízos acerca das atitudes do professor. Caso necessário, deve, em momento oportuno, discutir o assunto diretamente com o professor; Redirecionar ao professor os questionários, dúvidas, sugestões e observações dos alunos, a respeito das aulas, pois ele é a referência no processo de ensino-aprendizagem; Não disciplinar em lugar do professor, salvo em caso de ausência do mesmo e determinação prévia da direção da escola; Saber que as observações, comentários, exemplificações e considerações acerca do conteúdo e das aulas reservam-se aos alunos e professores e não a ele; Esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua e ao processo interpretativo, salvo em casos extraordinários em que a instituição o incumbir de algum aviso específico aos surdos; Não responsabilizar-se por informar ao aluno ausente sobre a aula não assistida, e muito menos por transmiti-la ou explicá-la posteriormente; Não assumir a função de agenda dos alunos, ou seja, não se responsabilizar por lembra-los acerca das datas de provas, trabalhos, exercícios ou demais atividades; Observar e respeitar as estratégias didáticas do professor, evitando oferecer aos alunos, durante a interpretação, respostas prontas em relação a conceitos que o professor ainda não construiu, pois talvez seja objetivo do professor construí-los progressivamente; Buscar quando necessário, o auxílio do professor antes, durante e após as aulas com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos surdos à educação; Assegurar para o melhor desempenho de sua função, o tempo hábil necessário para interpretar todo o conteúdo textual registrado no quadro negro, antes de o professor expô-lo ou discuti-lo.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, encontram-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa empírica. Inicia-se pela caracterização metodológica, seguida de aspectos que justificam a escolha feita pelo estudo de caso. No tópico 5.2, descreve-se o contexto da realização da pesquisa, bem como apresenta-se o quadro de aspectos que retomam a coerência do

delineamento e o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa; no tópico 5.3 encontram-se os dados selecionados e a análise.

Tomado pelo interesse do desenvolvimento intelectual como pesquisador, encontraram-se vários estudos como o de Gatti (2002) que ensina aos iniciantes que “desenvolver uma pesquisa científica é, primeiramente, obter conhecimentos sobre alguma coisa” (p.9). De um modo geral, entende-se que a necessidade de pesquisar surge a partir de inquietações, perguntas, dúvidas a respeito de algum tema, enfim é uma forma de buscar de respaldo para pensamentos e afirmações. Sabe-se que existe um leque de possibilidades para compreender o verdadeiro conceito de uma pesquisa e, de forma simples, a autora diz que pesquisar é:

O ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. (“Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e ... - UFBA”) Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (Gatti, 2002, p. 9-10)

Respalda-se, desse modo, no pensamento de Gatti ao esclarecer que o ato de pensar nesta pesquisa que apresenta “características específicas” busca, mesmo com as limitações encontradas, ultrapassar um conhecimento existente, do qual suscita uma inquietação.

O estudo ao qual se empreende, dessa forma, buscou alguns caminhos, apontados como métodos de pesquisa científica, para se conhecer melhor a realidade de um grupo de pessoas surdas como estudantes, bem como compreender o olhar dos docentes que atuam em uma escola bilíngue.

Norteou-se, então, com a finalidade conseguir realizar a pesquisa, por critérios estabelecidos pela ciência, de modo sistematizado e reflexivo com a intenção de se construir conhecimentos específicos sobre os desafios enfrentados pelos docentes e por esse grupo social.

## 5.1. SOBRE A METODOLOGIA

Para a realização do Estudo de caso proposto nesta intitulado *Desafios para a Educação de Surdos em Escola Pública do Distrito Federal, Brasil* com o objetivo de

apresentar como ocorre o processo da Educação Inclusiva nas Escolas Públicas do Distrito Federal.

A pesquisa tem características de cunho qualitativo, conforme Uwe Flick (2009, p.29-30), dispõe-se “de uma gama de métodos para coleta e análise de dados, tendo como predomínio a preferência por entrevistas semiestruturadas ou narrativas” além de possibilitar uma série de formas de procedimentos de codificação e de análise.

Nesta perspectiva qualitativa, portanto, optou-se, pelo método do Estudo de caso pela praticidade de oferecer detalhes particulares da temática da educação inclusiva de surdos em um ambiente escolar público específico em Brasília, Distrito Federal, de modo que é oferecida a oportunidade de descrição da produção e reprodução de situações sociais por meio da análise dos dados.

Buscou-se para tal, identificar quais os principais desafios enfrentados pelos docentes que trabalham com alunos com déficit auditivo e discutir as políticas públicas e leis que garantem sua inclusão na sociedade escolar como uma bandeira para reduzir a discriminação e, sobretudo, que garantam uma educação inclusiva de qualidade.

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas estratégias metodológicas, sendo elas, inicialmente a construção do conhecimento dos documentos (leis e decretos) que normatizam a educação inclusiva no Brasil e no Distrito Federal, observação e vivência com pessoas surdas no ambiente profissional, e para a parte textual, optou-se pela elaboração de entrevistas com docentes e gestores de uma escola pública de Brasília-DF. Os procedimentos detalhados estão explicitados neste capítulo.

Dessa forma, buscou-se estabelecer maior proximidade do objeto de estudo por meio da pesquisa de autores e outros trabalhos já desenvolvidos sobre inclusão de pessoas com necessidades educativas diferenciadas ou especiais, estudando sobre o tema.

Assim, a pesquisa desenvolveu-se para uma fase exploratória, na medida em que se envolveu na busca de outros estudos que puderam subsidiar o conhecimento necessário sobre o assunto.

Posteriormente, trilhou-se ao campo para captação dos dados. Para essa etapa, elaborou-se uma entrevista como instrumento de pesquisa para aplicar aos docentes colaboradores a fim de colher dados. No primeiro contato, realizou-se observações e conversas com pessoas que

trabalham na escola diretamente com pessoas surdas e, em seguida, após preparar o guia como instrumento de pesquisa, realizou-se entrevista com os professores, diretora (gestora) e uma coordenadora pedagógica. Em seguida, selecionou-se excertos para a transcrição, análise e interpretação dos dados.

Para assegurar a probidade no desenvolvimento do trabalho, a revisão bibliográfica foi de fundamental importância para a abordagem do tema educação inclusiva, porque antes de buscar o campo, precisou-se construir conhecimento, principalmente, no que diz respeito à discussão de leis, decretos, diretrizes, enfim documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>1</sup>; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Declaração de Salamanca e o Plano Nacional de Educação 2014 - 2024<sup>2</sup>.

Viu-se, no estudo teórico que, atualmente, as questões pertinentes à cultura surda, ou pessoa surda estão incluídas nas discussões sobre o desenvolvimento e aprendizagem escolar da pessoa com alguma deficiência. Essas concepções teóricas, assumem definições específicas e apresentam implicações no processo educacional desse grupo de pessoas com necessidades especiais. No caso da percepção do mundo auditivo, o indivíduo surdo não depende do consentimento comunicativo e linguístico de quem o assiste. Na realidade, a presença da surdez resulta em uma condição de estar no mundo e não deve ser visto como uma doença.

O princípio constitucional da educação para todos traz à escola os desafios de viabilizar a democratização do ensino que pressupõe a aceitação da diferença e o reconhecimento da singularidade humana. A política educacional de inclusão é um desses desafios que abriu a escola regular aos chamados portadores de necessidades especiais, suscitando debates, reflexões e pesquisas quanto à pertinência da política pública para a aprendizagem e a integração desejada pelos estudantes.

---

<sup>1</sup> *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Jomtien, 199. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, que compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), *necessários para que os seres humanos possam sobreviver*, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com *dignidade*, participar plenamente do desenvolvimento, *melhorar a qualidade de vida*, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo, Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000008629> ; Acessado em 28/07/2022.

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em; Acessado em 28/07/2022.

Sabe-se que, atualmente, é por meio da língua de sinais utilizada pela pessoa surda que o proporciona a capacidade de produzir conhecimentos tão organizados quanto aos construídos pelos ouvintes, dessa forma, não se pode mais admitir a concepção de uma pessoa surda ser considerada incapaz por causa do simples dado orgânico que implica a incapacidade de ouvir.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu artigo primeiro diz que a partir daquele momento, era “instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.<sup>3</sup>

A lei foi instituída tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (“Você não possui mensagens não lidas Aap1 - Direito Civil ... - Brainly”)<sup>4</sup>

Os documentos citados foram valiosos para compreender que existe uma luta política para que as pessoas com diferenças sejam incluídas socialmente. Acredita-se, dessa forma que passo a passo, os defensores dos direitos humanos estão se multiplicando, ganhando mais visibilidade tanto nas instituições governamentais como na sociedade. Desse diálogo permanente reforçam-se a promoção e a defesa da pessoa humana, suas condições de vida e acesso aos bens e serviços, com segurança e autonomia.

O cenário de hoje corresponde ao caminho da justiça social, do respeito entre todos os grupos, apoiados na democracia consolidada no país. Sabe-se que os direitos humanos são direitos de todos, embora se façam necessárias *nuanças* específicas para grupos mais vulneráveis

---

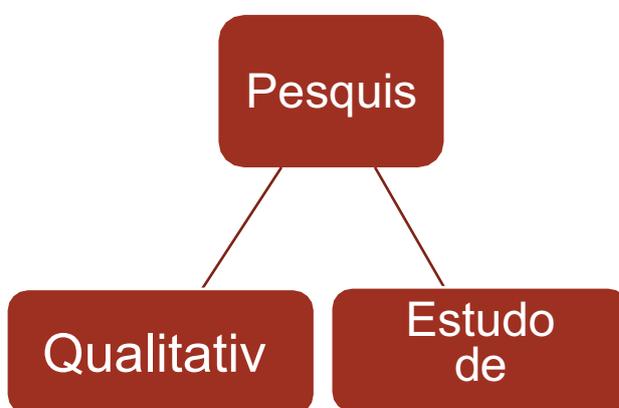
<sup>3</sup> Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada / Joyce Marquezim Setúbal, Regiane Alves Costa Fayan (orgs). Campinas: Fundação FEAC, 2016. ISBN: 978-85-69685-03-6 Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf> acesso em 19 de agosto de 2022.

<sup>4</sup> Presidência da República. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU.

e, surdos sempre se consideram relegados à invisibilidade. Portanto, hoje, a égide dos direitos humanos, essas pessoas estão em condições mais igualitárias de conquistar a cidadania.

A atividade de pesquisa como um todo foi realizada em forma de sistematização racional e empírica, aplicada ao estudo de um fenômeno ou objeto que pode ser especificado como a educação escolar inclusiva do estudante *surdo*. Reitero que o estudo de caso nesta pesquisa foi sistematizado de acordo com o enfoque qualitativo, conforme as definições sistematizadas na sequência das representações a seguir.

Figura 1: Sistematização da pesquisa



Fonte: Elaborada por Jefferson Maciel

Desenvolver uma pesquisa científica acadêmica, conforme Demo (2000, p.128), denota a construção de um “diálogo crítico e criativo com a realidade”. Nessa perspectiva, o autor sugere que educação e a pesquisa caminham juntas com a finalidade de contribuir para que o pesquisador tenha condições de lançar olhares mais críticos sobre fenômenos pesquisados.

Sendo assim, de acordo com os autores citados pode-se dizer que o fazer pesquisa implica a oportunidade de construir conhecimento, o que permite, por sua vez, a fazer a diferença no mundo acadêmico, profissional e na sociedade.

#### A- A METODOLOGIA QUALITATIVA

A opção pela metodologia qualitativa justifica-se porque conforme explica Godoy:

É possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada, ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações (Godoy, 1995, p. 63).

Conforme explica Godoy, o enfoque qualitativo apresenta as seguintes características: o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo.

Nesse sentido, considerou-se que a escolha da referida perspectiva, é viável por oferecer subsídios para compreensão de fenômenos, por meio de coletas de dados narrativos por meio de entrevistas, estudando as suas particularidades e experiências individuais em relação a um grupo social específico.

Visto que esta pesquisa é de caráter social, a abordagem qualitativa é favorável para o estudo de caso proposto. Assim, a experiência de conhecer qualquer fenômeno constituinte da realidade de um grupo social consiste na aproximação do pesquisador como o que é pesquisado. Para tanto, a pesquisa requer apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.

Um método de pesquisa científica é um conjunto de processos pelos quais se torna possível estudar uma determinada realidade. Caracteriza-se, ainda, pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo investigativo.

A abordagem qualitativa tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em vários campos como sociologia, antropologia, psicologia, dentre outros estudos das ciências sociais, conforme Denzin e Lincoln (2006, p.115), sendo desse modo, considerada a escolha mais adequada para a esta pesquisa.

O enfoque *qualitativo* objetiva analisar, explicar e prever fenômenos a partir de dados coletados por meio de entrevistas realizadas que, por razão logística do momento epidemiológico, não sendo possível responder oralmente, optou-se pela escrita.

Portanto, mostra-se na tendência a se envolver mais com seu objeto de estudo, objetivando interpretar fatos, já que o pesquisador entende que a compreensão dos fatos se dá com sua participação, busca-se o significado social que se atribui aos fatos; preocupa-se com o nível de realidade.

As características se vinculam à realização da pesquisa então, se encontram na análise descritiva, no modo de enfatizar os significados, preocupando-se com o processo e não apenas com o resultado, visto que se preocupa com as realidades subjetivas e objetivas, permeadas nas narrações feitas pelos docentes, diretora e coordenadora pedagógica da escola bilingue do Distrito Federal como colaboradores do estudo.

## B- ESTUDO DE CASO

Quanto ao método do *Estudo de Caso*, entende-se que ele exige o emprego de alguns procedimentos metodológicos como protocolo do estudo, por exemplo: a) Preparação prévia para o trabalho de campo; b) estabelecimento de base de dados.

Robert K. in nos propõe uma reflexão sobre o estudo de caso como método rigoroso de pesquisa, através de uma abordagem sistêmica e sociológica, apoiando-se em exemplos diversos, comparando-o com outros tipos de pesquisa. Entretanto, no prefácio da Edição de 2005, o autor afirma que:

O estudo de caso há muito foi e continua estereotipado como o parente pobre entre os métodos de ciência social. Os pesquisadores que realizam estudos de caso são vistos como se tivessem rebaixado o nível de suas disciplinas acadêmicas. Os estudos de caso também têm sido denegridos, como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes. Esse estereótipo dos estudos de caso, que começou no século , continua no século I ( in, 2002, p. xi).

Em resposta a essas críticas, in argumenta que há várias maneiras de evidenciar a validade e a confiabilidade de um estudo de caso, bem como a impossibilidade de generalizações estatísticas, o que para o autor, não é argumento convincente para colocar em dúvida a validade de um estudo de caso.

Diante dessa perspectiva, o autor, em sua obra, desenvolve argumentos a favor do estudo de caso, orientando investigadores e estudantes que objetivam o desenvolvimento de estudos de caso como método rigoroso de pesquisa, conforme defende in (2002). Um dos argumentos

mais contundentes refere-se aos equívocos em relação às generalizações. Escreve o autor que:

O estudo de caso preenche um vazio na metodologia das Ciências Sociais, que tem sido dominada por textos (...) que oferecem poucos guias sobre como iniciar um estudo de caso, analisar os dados, ou mesmo minimizar os problemas na elaboração do relatório de estudo de caso (Yin, 2002, p. 3).

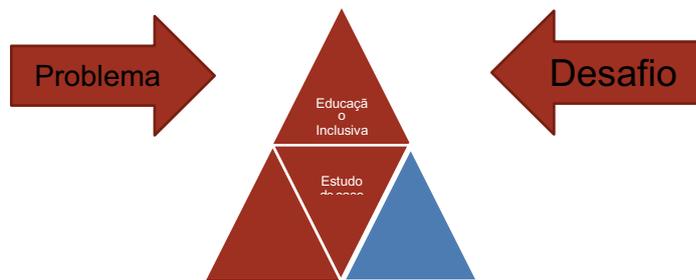
O estudo de caso deve ser significativo. Um trabalho exemplar é aquele em que o caso escolhido seja significativo e de interesse público geral. O Estudo de Caso tem que ser completo. Um Estudo de Caso completo, segundo (*Ibidem*, p. 12), pode ser identificado por pelo menos três características:

*Quanto aos limites* - o Estudo de Caso completo é aquele em que os limites – isto é, a distinção entre o fenômeno estudado e seu contexto são definidos; *qu nto ol o vidências*, um Estudo de Caso completo deve demonstrar de modo convincente que o investigador se empenhou exaustivamente, na coleta de evidências relevantes; *quanto ao tempo e aos recursos necessários* - um Estudo de Caso exige do investigador uma boa previsão para evitar falta de tempo e recursos (Yin, 2002, p. 12).

O estudo de caso, segundo in (2002, p. 13), pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em Ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno. Assim, in define caso como determinado “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (*Ibidem*, p. 13-14).

Sua definição de caso reflete também sua defesa para o *estudo de caso* como método legítimo de investigação. O pressuposto subjacente à definição é que outras estratégias de investigação, tais como a histórica, experimental e levantamentos não são capazes de investigar o caso que interessa a pesquisadores. Por isso, eles precisam de uma “estratégia abrangente de investigação, chamada estudo de caso” ( in, 2002, p. 14).

Dada a definição, do ponto de vista do autor, tal estudo se constitui numa pesquisa empírica que investiga caso específico. Em conformidade com a definição, o estudo de caso encaminha-se norteando por meio de questões “como”, “qual”, “por quê” relativamente ao fenômeno Educação inclusiva para pessoa surda. Assim pode ser representado na figura:



Fonte: Elaborado por Jefferson Maciel

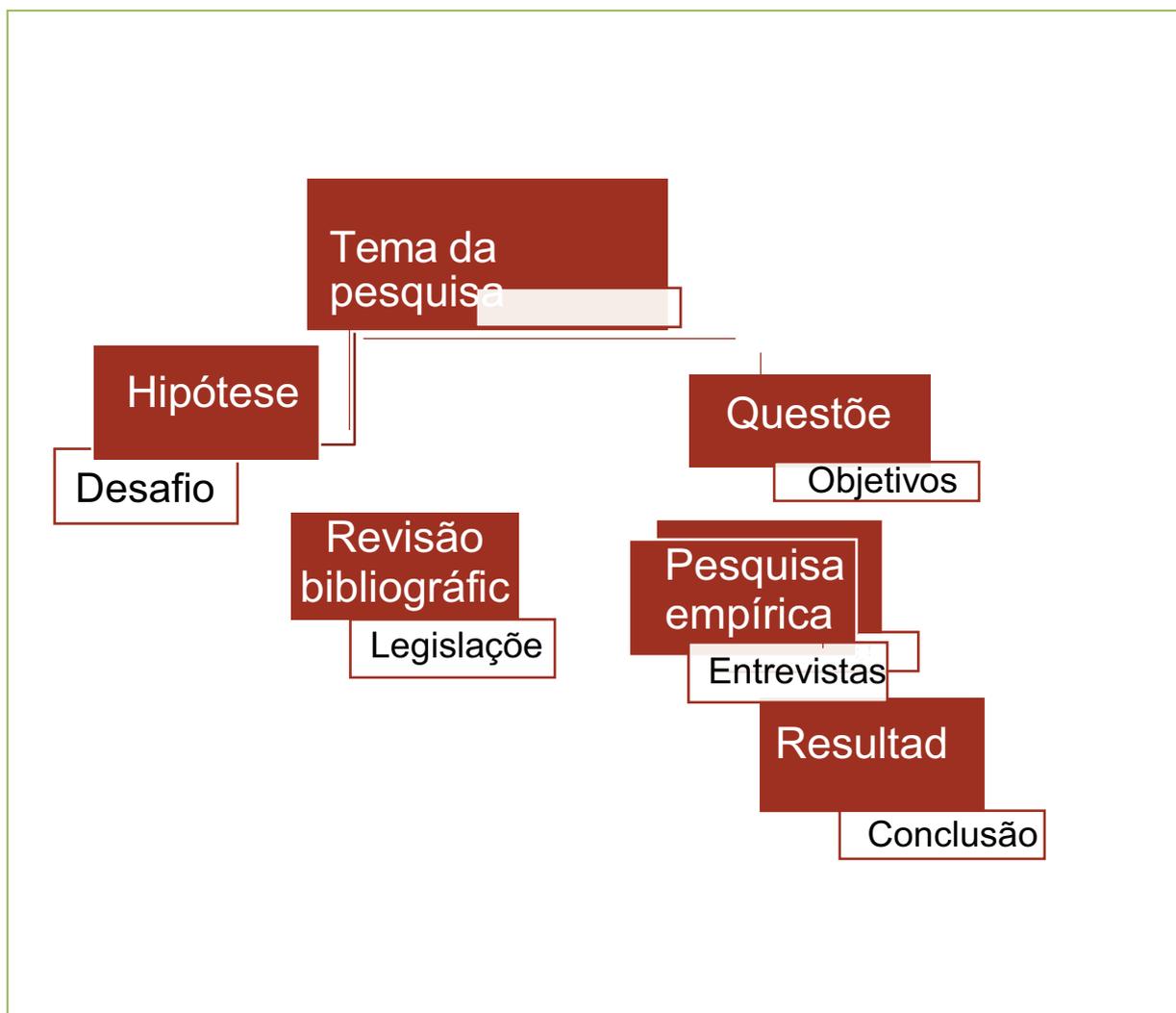
A definição técnica de Yin (2002) chama a atenção para os aspectos da coleta de dados e sua análise em relação à situação em estudo, como por exemplo, é viável quando pretende-se investigar uma situação distinta, incluindo “muito mais variáveis de interesse do que os pontos de coleta” ( Yin, 2002, p. 13). Assim, segundo o autor, “o estudo de caso se baseia em linhas múltiplas de evidência, a partir de propostas trianguladas, e utiliza-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para guiar a coleta e a análise de dados” (*Ibidem*, p. 13). Essa atenção indica o quanto é meticulosa a sua abordagem em termos de coesão e coerência entre os componentes do projeto e as fases do estudo de caso.

Pode-se definir esse modo, segundo Yin que “o estudo de casos é uma forma de fazer pesquisa social empírica ao investigar um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida-real, em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas” ( Yin, 2002, p.96).

A essência de um estudo de caso, segundo Yin (2002) é que ele tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: os motivos pelos quais foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. Assim, o estudo de caso permite a descrição sistematizada de experiências em organizações ou sistemas.

Dessa forma, gera riqueza porque possibilita o acompanhamento de questões sociais como no caso da pesquisa e, desse modo, identifica como os problemas são reconhecidos e como realmente são e como podem ser solucionados. Acredita-se, desse modo, que o estudo de caso seja particularmente aplicável quando se deseja obter análises que possam contribuir para um fenômeno social que precisa de consolidação e ou aperfeiçoamento. A seguir encontra-se a representação do caminho percorrido:

Figura 4: Organização metodológica:



Fonte: Elaborado por Jefferson Maciel

A figura representa os aspectos metodológicos que direcionaram o estudo, elaborado a fim de retomar a orientação da proposta da pesquisa.

Encontra-se, a seguir, o tópico destinado à especificação e caracterização do contexto de realização da pesquisa a fim de melhor compreender o motivo da escolha para realização deste estudo. Alguns dados mais específicos como localização, modalidade didática aplicada, número de alunos matriculados, modos de funcionamento, formas de acolhimento da comunidade escolar e desenvolvimento das atividades foram selecionados em site específico da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

## 5.2. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola pública do Distrito Federal, que desenvolve atividades de caráter integral e especializada, que atende da educação infantil ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) de modo inclusivo às pessoas surdas. Está situada na região central da capital.

É uma instituição chamada de inclusiva, com alunos com surdez de leve a profunda, com implante coclear ou não, oralizados, codas (filhos não surdos de pais surdos), filhos de intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), alunos com dificuldade fonoarticulatória, surdos com outras necessidades associadas e não surdos. atualmente contando, segundo informações da Secretaria escolar com 310 estudantes.<sup>5</sup>

É a primeira escola da rede pública do Distrito Federal com esse perfil, na qual as línguas de instrução são a Libras e o Português-escrito, tendo, portanto, as aulas elaboradas sob a metodologia visual, com as adequações curriculares, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), necessárias aos surdos. O trabalho pedagógico é desenvolvido de forma contextualizada e interdisciplinar, utilizando a pedagogia de projetos, que visa à interação homem mundo-natureza.

Quanto à pedagogia de projetos, segundo Hernandez (1998, p. 64), “o ato de projetar mudou a postura acomodada da escola, lançando nos educadores um gás de esperança”. Para o autor, os projetos de trabalho supõem, “um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar respostas às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la” (*Ibidem*, p. 64).

A escola adota o modelo gestão democrática participativa para que as questões sejam resolvidas coletivamente, as fragilidades discutidas dos pontos de vista pedagógico, estrutural, administrativo e financeiro para implementação de estratégias, aquisição de recursos materiais e tecnológicos, realização de eventos, participação em circuitos, feiras e campeonatos. E quanto aos planejamentos até a realização das atividades contam com a participação dos

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=284>-Acesso em 30 de julho de 2022.

estudantes.<sup>6</sup>

A Escola é pública administrada pela Secretaria de Educação e Estado do Distrito Federal, por questão ética, seu nome e endereço não serão citados, neste estudo de caso, atendendo à condição e ao pedido da Diretora da Escola, para autorizar a realização do estudo. A unidade foi criada em 2013 por meio de uma lei distrital e atende estudantes em todas as etapas do ensino básico e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Situa-se em uma das regiões administrativas mais populosas do Distrito Federal, é a única da rede pública do Brasil a criar metodologia adequada para crianças e adolescentes surdos que têm como língua materna a libras (língua brasileira de sinais).

Segundo a diretora da escola:

*“N o somos p n s prim ir s ol sp i liz m Br síli , m s também uma das poucas existentes no país”.*

A escola surgiu de um projeto que só foi possível graças a um esforço conjunto de profissionais da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal envolvidos na aprendizagem de surdos. As salas foram totalmente adaptadas ao público de surdos e atende o número máximo de dez alunos por turma.

Essa é outra peculiaridade, visto que em outras instituições públicas regulares seja permitido um número diferente de alunos por turma, de pelo menos 25 mais 2 ou 3 surdos o que as caracterizam como classes inclusivas.

As aulas na Escola Inclusiva, local da pesquisa, contam com recursos tecnológicos que ressaltam as imagens e suas cores, como projetores coloridos multimídia como *data show*. As carteiras são dispostas em forma de “U”, para que todos tenham o campo visual livre de interferências.

Mesmo com essas peculiaridades, a escola não se trata de um modelo restritivo pelas características inclusivas, só que tem um formato diferente porque a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma prioridade, ou seja, o português escrito é considerado a segunda língua, como ocorre na vida real das pessoas com deficiência auditiva.

---

<sup>6</sup> A partir da Lei 4.051/12 - DF, conhecida por lei da Gestão Democrática, as escolas públicas do DF passaram a ter eleição direta para os gestores, além, da participação obrigatória em cursos de formação continuada sobre gestão democrática. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37504>. Acesso em 30-7-2022.

O mais interessante ainda é que, com essa abertura, permite-se, por exemplo, que irmãos, amigos e até filhos de surdos possam aprender a se comunicar em libras, o que acaba sendo bom para todos.

A professora que ocupa a função de gestora (Diretora) explicou que:

*“Nos nos ini i is, os p is, in lusiv , gost m p rti ip r, muitos té acompanham o atendimento e demonstram satisfeitos com a evolução pr s nt p l ri n ”.*

Outro aspecto diferente é que não há processo de seleção para a matrícula de estudantes com deficiência auditiva. O objetivo é acolher toda a demanda, desde a educação infantil, entre seis meses e três anos de idade.

Há profissionais como professores, coordenadores que se dedicam, antes do início das aulas, a um período de sensibilização, visitando órgãos de saúde, clínicas para incentivar a estimulação precoce dessas crianças. Com maior esclarecimento junto às famílias, acredita-se que podem começar a aprender a se comunicar por sinais desde cedo, pois acredita-se que esse seja o melhor caminho para a pessoa surda.

A inovação e a criatividade estão em toda a escola. Por salas de aula e pelos corredores silenciosos flui o conhecimento que poucos ouvintes conseguem entender e apreender. As pessoas que circulam se comunicam, com gestos rápidos e uma infinidade de sinais, que traduzem palavras, frases e conceitos, professores e alunos interagem e avançam nos conteúdos obrigatórios da educação básica.

Assim, a Escola é chamada de bilíngue porque Libras e português escrito são as línguas dotadas. Nasceu, portanto, sob um projeto político inovador para se revelar inclusiva também no sentido reverso:

*“O qu é bom p r o luno sur o t mbém é bom p r o luno ouvint ”.*

explica a diretora, pedagoga com 20 anos de experiência na educação de alunos surdos.

Nesse aspecto, vale pensar a questão da escola como organização, conforme indica

Estêvão (2018). Para o autor, as organizações educativas são complexas, necessitando “de recorrer uma visão multifacetada da sua estrutura e funcionamento” (Estêvão, 2018, p.8).

Assim, Estêvão (2018, p.12) considera que:

Uma perspectiva mais realista das organizações educativas é aquela que as apreende como realidades e realizações multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articulados (ou articulados segundo uma interconexão complexa) por saberes e representações em construção e frequentemente de sentido incerto, por processos internos com lógicas evolutivas diferenciadas por sistemas de ação, politicamente dinâmicos, com alguma aleatoriedade, mas dentro de parâmetros gerais de similitude.

É nesse sentido que o autor compõe sua obra, enfatizando que, nas dinâmicas internas da escola, existem particularidades, visto que “no modo de organizar a atividade humana no interior das organizações, aponta para uma infinidade de variantes possíveis, correspondente à diversidade de funções sociais e aos constrangimentos a que a organização tem de submeter-se” (*Ibidem*, p. 13).

Assim, os modelos analíticos para a compreensão da realidade e dos processos organizacionais de uma escola, conforme Estêvão (2018), são bastantes amplos, uma vez que o pesquisador considera a escola como uma “organização multifacetada”, alvitando-se que as organizações educativas sejam definidas como “um lugar de vários mundos” (*Ibidem*, p. 13 e p.57).

Em conformidade com o autor, é percebida a complexidade que existe dentro das escolas vistas como organizações educativas, uma vez que pela própria natureza, compõe-se de atores sociais que se vestem de interesses diversos, resultando em conflitos e paradoxos que, sem dúvida, atingem os estudantes de qualquer nível e especificidade. Conforme observou-se na escola inclusiva na qual realizou-se a pesquisa, há uma preocupação da diretora em fazer uma sabatina com os professores que se candidatam a fazer parte do quadro de servidores da escola. Assim, como se fosse sua atribuição, no exercício de poder, assume-se a postura de fazer um processo seletivo de docentes que estejam dentro do perfil traçado por seu paradigma.

No Distrito Federal, a proposta de gestão democrática, envolvendo uma escolha participativa aconteceu desde a “primeira escola do Distrito Federal que teve sua diretora escolhida através de eleição, mesmo tendo participado apenas professoras” (Falcão, 2007, p. 25).

A proposta foi acatada, mas condicionada a nomeação dos gestores eleitos ser realizada como “cargo de confiança”, ou seja, estava evidenciada a incompatibilidade entre modelos burocráticos (Estêvão, 2018, p.15) e ações ditas como democráticas.

A eleição para gestores de escolas representou um grande avanço para a democratização da educação, ainda mais em um cenário em que predominava a visão autoritária e patrimonialista da coisa pública. Tal ação materializava a luta do movimento docente para a inovação e a implantação de um modelo de administração mais participativo. No entanto, segue por dirimir, dentro das possibilidades que sua força política permitia, todos os espaços democráticos e participativos. Deu-se um passo, no entanto, ter nos gestores escolares aliados políticos dos governos eleitos era a maneira de consolidar o projeto de estado mínimo e ainda permanecer com a construção de “arenas políticas” (*Ibidem*, p. 22).

### 5.3. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Com relação a construção dos dados, optou-se por selecionar recortes de discursos dos professores e coordenadores da escola para identificar os desafios educacionais que enfrentam na educação inclusiva de pessoas surdas.

Com atenção aos sujeitos, objeto de estudo, a análise descritiva e interpretativa mostra como são compreendidos pelos docentes bem como suas identidades são constituídos pelas relações sociais. Pautada nessa lógica, a pesquisa e o tratamento dos dados não podem desprezar o caráter eminentemente social e histórico, conforme Romanelli (2011, p. 199-208), nos quais são elaborados o fenômeno investigativo.

Nesses termos, o caminho metodológico instituiu-se pela busca de construção de conhecimentos teóricos alicerçados ao pilar da responsabilidade social, isto porque se trata de ações realizadas, visando cooperar para a melhoria de uma sociedade, entendida não só como os colaboradores, mas também como o ambiente externo em que a escola está inserida, as parcerias, partes interessadas tendo em vista ações de desenvolvimento principalmente relacionadas à educação, inclusão social, meio ambiente, entre outras ações benéficas à

sociedade.

Para dar continuidade à apresentação deste estudo, no quadro a seguir, encontra-se a descrição do perfil dos participantes da pesquisa, na sequência a análise dos dados:

Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.

Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa				
Identificação Nomes fictícios	Escolaridade	Formação	Experiência	LIBRAS
Professor 1 Ana	Mestrado	Letras	10 anos	sim
Professor 2 Bia	Especialização	Letras	15 anos	sim
Professor 3 Cida	Especialização	Letras	12 anos	sim
Professor 4 Diva	Graduação	Letras	18 anos	sim
Professor 5 Eva	Graduação	Letras	16 anos	sim
Professor 6-Flávia	Mestrado	Letras	20 anos	sim
Gestor/Diretor-GD	Mestrado	Pedagoga	20 anos	sim
Gestor/Coordenação- GC	Mestrado	Geografia	18 anos	sim

Quadro elaborado por Jefferson Maciel, autor da pesquisa.

Os nomes dos colaboradores são fictícios, foram escolhidos para melhor organizar as transcrições dos dados.

#### 5.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

De acordo com os objetivos propostos para a realização desta pesquisa, o desenvolvimento do trabalho foi organizado conforme os seguintes procedimentos:

- Contextualização do tema educação inclusiva;
- Aprofundamento teóricos com levantamento bibliográfico;
- Pesquisa in loco em uma escola pública bilingue (Libras e Português) do DF.
- Aplicação dos questionários a 6 (seis) docentes na escola, a 1 (uma) diretora e 1 (uma) coordenadora.
- Interpretação, análise de recortes das informações obtidas;

- Considerações finais - Conclusão.

A entrevista realizada com os docentes foi elaborada por questões iniciais de identificação e as seguintes questões discursivas, escolhidas para a análise interpretativa dos dados.

Questão 1: *Como docentes e servidores da escola se comunicam com os alunos surdos?*

Questão 2: *Quais os requisitos básicos para professores de alunos surdos para que possam ensinar e aprender na escola bilíngue?*

Questão 3: *Como é realizada, na escola, a participação da comunidade escolar (docentes, pais, alunos) nas políticas públicas para a educação inclusiva de pessoas surdas?*

Questão 4: *A escola recebe os recursos necessários para o atendimento aos surdos?*

Questão 5: *Quais os maiores desafios têm sido enfrentados na educação de surdos?*

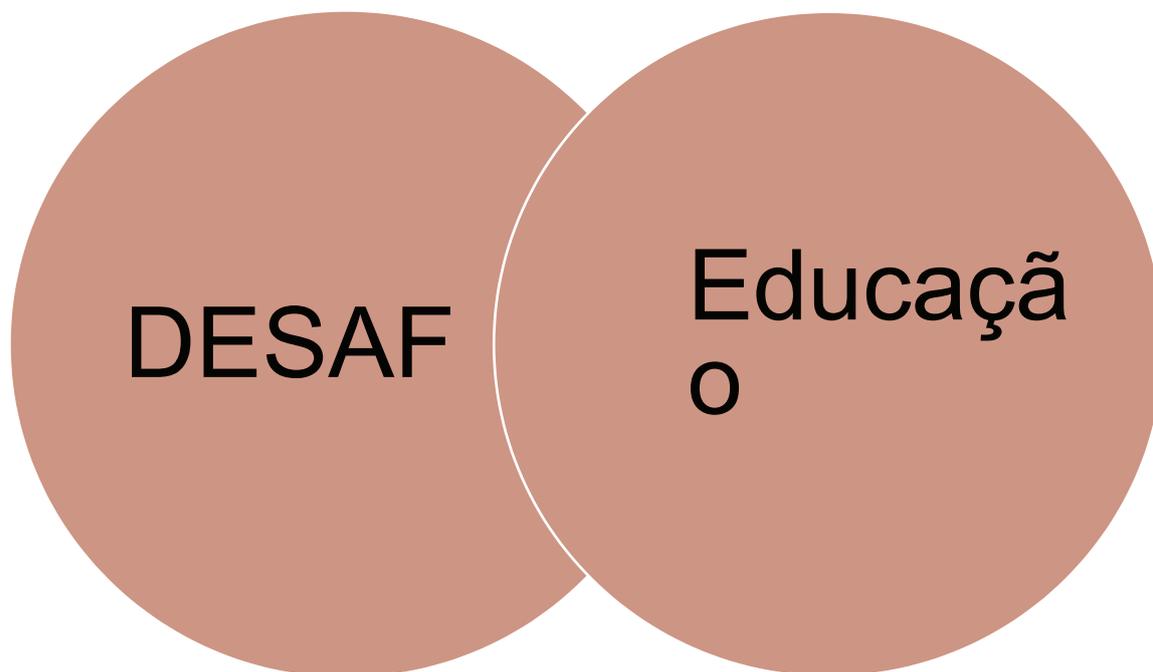
Para a análise, levou-se em consideração traços subjetivos e particularidades qualitativas, e ainda assim, estabeleceu-se um com algumas informações referentes aos discursos das docentes como dados que foram coletados por meio de entrevistas aplicadas.

Destaca-se de tal modo, que as entrevistas foram respondidas por oito docentes, sendo uma delas na função de gestora geral e outra na função de coordenadora pedagógica e, como a opção feita foi pela metodologia qualitativa, os dados mais importantes figuram na perspectiva didática e do uso das duas línguas, Libras e Português escrito, na escola inclusiva do Distrito Federal.

Das informações obtidas, apenas os recortes de maior interesse para responder às questões da pesquisa e os excertos selecionados que serviram para comprovar a hipótese de trabalho foram transcritos na análise dos dados a seguir.

As discussões desenvolvidas foram realizadas, observando os seguintes aspectos, como categorias de análise.

Figura 8: Categorias de análise:



Fonte: Elaborado por Jefferson Maciel.

Antecedendo a discussão da análise, esclarece, portanto, que se considera importante para o estudo, apresentar as categorias de análise, as quais são explicadas a seguir a fim de se obter melhor compreensão do interesse voltado a cada uma delas.

Esclarece, além disso, que a representação visual escolhida para as categorias acima justifica-se, visto que, apesar de se referirem a aspectos distintos, elas dialogam entre si, e foram escolhidas por serem voltadas à mesma finalidade, sendo que essa última, consiste no enfoque central do estudo e permear em todos lugares e momentos desse processo de construção da pesquisa com a intenção de confirmar a hipótese de que, mesmo com a legislação vigente, recursos sendo deliberados para as escolas chamadas inclusivas, a educação de surdos ainda enfrenta muitos desafios.

Destaca-se desse modo, que, em uma pesquisa, as categorias possuem conceitos traçados pelos sociólogos com o objetivo de, por meio da abstração do entrelaçamento dos fenômenos concretos, observar aspectos discretos e específicos da análise. Entende-se, portanto as categorias ajudam ao encaminhamento ao ponto crucial da análise que se constitui de um

processo de descoberta. Foi possível assim, seguir um caminho orientado pelos conhecimentos construídos, sensibilidade e intuição, com pertinência aos objetivos, e buscar no material de análise, subsídios para refletir sobre a hipótese e descobrir respostas às questões de pesquisa.

Assim, as categorias são definidas da seguinte forma:

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva significa no Brasil que é possível haver uma diversidade de alunos com diferentes origens, habilidades e necessidades, aprendendo lado a lado, na mesma sala de aula.

A educação inclusiva consiste em um processo socioeducativo de valorização das diferenças, respeitando o modo de ser de cada um, de modo a criar um ambiente educacional que priorize o respeito, aceitação e a solidariedade entre os educandos.

Dessa forma, estudantes com ou sem deficiências podem interagir entre si, participar das aulas e cada um contribuir de forma única para o enriquecimento do aprendizado de todos.

A educação inclusiva é revestida de paradigmas que se aplicam às exigências de mobilidade e espaços físicos e simbólicos; portanto, preocupações de atender melhor à comunidade de pessoas surdas limitam-se, quase sempre, à questão da comunicação.

O objetivo da Educação Inclusiva é buscar atender e integrar em um ambiente comum, os alunos com necessidades educativas especiais, de modo que tenham o direito de serem acolhidos em um sistema regular de ensino, e deste modo incentivar não apenas a aprendizagem, mas especialmente o desenvolvimento humano de todos.

Entende-se, assim, que a educação inclusiva é condição indispensável para a humanização da pessoa surda e imprescindível para a sua inclusão social como é desejada.

educação inclusiva, a reabilitação e seus complementos indispensáveis, como por exemplo, a criação de cotas para a interação dessas pessoas nas universidades, bem como no mercado de trabalho.

As medidas e inclusão escolar estão legitimadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define no capítulo V, artigo 28 que Educação Especial como a modalidade escolar para educandos "portadores de necessidades especiais, *preferencialmente* na rede regular de ensino".

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário.

Em 1981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente também representou um divisor de águas, fazendo o Brasil avançar muito no atendimento às pessoas com deficiência, no modelo de integração, vigente naquele período. Com o tema elevado à categoria de tratado do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação de pessoas que apresentem alguma deficiência.

Nesse sentido, é comum ouvir parlamentares do Distrito Federal e do país evocarem a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da Conferência de Salamanca, realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994 com a presença de mais de 392 representações governamentais, entre elas representantes brasileiros e mais de 25 organizações internacionais com representantes da UNESCO e das Nações Unidas.

A literatura da política educacional inclusiva, portanto, reitera a cada evento que a política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos. Na prática, as políticas quase sempre ignoram, ou talvez, interpretam a palavra preferencialmente como exclusivamente na rede regular de ensino, deixando de observar as particularidades de cada um, sendo que a lei garante o atendimento diferenciado que em alguns casos é exigido.

Assim, a atenção voltada a Educação inclusiva tem respaldo na Constituição Federal de 1988, chamada muitas vezes de Constituição cidadã pelo caráter social que a envolve. Isso porque a lei prevê o atendimento dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino desde que haja serviços de apoio especializado, quando necessário, embora nem sempre

se atentam para os mais especiais como o das pessoas surdas, por ser mais ágil e simples a opção pela integração em uma classe de ouvintes.

Então, ocorre que o discurso de educação inclusiva, na prática, nem sempre costuma ser contestado por parte dos representantes legais, no entanto, isso gera comodismo e, sem dúvida, percebem-se vozes silenciadas de alunos e educadores que evitam denunciar as contradições observadas nas políticas de inclusão.

Mesmo entendendo que o discurso de que surdos, bem como outro tipo de deficientes, deveriam ter acesso à escola, ao modo que atenda às suas necessidades específicas e que isso significa situar a educação inclusiva dentro de uma perspectiva muito mais abrangente, uma vez que “educação para todos” significa inclusão para todos, permanecer em silêncio ou até mesmo a desistência ainda tem sido a opção de muitas pessoas envolvidas.

## DESAFIOS

Esta categoria consiste no enfoque principal da pesquisa. Com o estudo, é possível entender que ainda é um desafio para docentes, e para todos que se interessam pela educação inclusiva a construção da escola que queremos, uma escola para todos. O maior desafio é conseguir aproximar cada vez mais dela.

Sabe-se que por mais que hoje em dia as escolas inclusivas existam da forma real, já se impõe, mesmo timidamente, uma tendência de reorientação das escolas, que devem seguir uma lógica educacional regida por princípios sociais, democráticos, de justiça, de igualdade, contrapondo-se à escola que é sustentada por valores econômicos de produtividade, competitividade, eficiência, modelos ideais, que provoca tantas exclusões na educação, em todos os níveis.

Os desafios para a concretização dos ideais da inclusão pela educação brasileira são inúmeros, como se pode perceber. Se, do ponto de vista legal, temos de conciliar os impasses entre nossa Constituição e as leis infraconstitucionais referentes à educação, do ponto de vista educacional é urgente estimular as mudanças, buscando e divulgando novas práticas pedagógicas, experiências de sucesso, saberes adquiridos em estudos desenvolvidos no cotidiano das nossas escolas.

Há ainda de se vencer os desafios que surgem e ainda impõem práticas de

conservadorismo nas instituições especializadas como inclusivas e, assim, com grande força é preciso enfrentar as pressões políticas para que as escolas se voltem às necessidades das pessoas com deficiência, pois muitas ainda continuam muito habituadas aos seus rótulos e aos benefícios que acentuam a incapacidade, a limitação, o paternalismo e o protecionismo social.

Assim sendo, o desafio está em cada ação, em cada momento, faz parte da vida dos estudantes surdos, mas também dos docentes, das famílias e de todas as pessoas envolvidas no processo educativo e de inclusão social.

## 5.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

### A- EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quanto à categoria da Educação inclusiva, foi possível destacar recortes importantes para a reflexão sobre as respostas dos docentes que responderam à entrevista.

Observou-se que nas respostas à primeira questão discursiva “*Como docentes e servidores se relacionam com os alunos surdos*” encontram-se subsídios, os quais foram importantes para refletir como a educação inclusiva de surdos é afetada pela ineficácia da comunicação entre docentes e estudantes como mostra a fala da professora Ana:

*“Depois de 10 anos de convivência com os surdos já me sinto mais à vontade para conversar em Libras com eles, e às vezes, ao mesmo tempo, gosto de oralizar para me sentir mais segura e ter certeza de que estou sendo compreendida. De modo geral, eu me comunico com meus alunos, gosto de trabalhar também”.*

Percebe-se que a questão que envolve a comunicação consiste em um desafio para os educadores e para os estudantes, no processo da Educação Inclusiva na Escola Pública do Distrito Federal, visto que a professora demonstra em sua fala que se “sente mais à vontade para conversar com os alunos surdos após “10 anos de convivência”. Isso significa que antes, no período anterior a 10 anos, esses estudantes não estavam se percebendo incluídos, pois a

professora ainda estava em processo de adaptação e de aprendizagem da Língua de sinais- Libras, e, explica a docente que:

*“... às vezes, gosto de oralizar para me sentir mais segura e ter certeza que estou no momento”.*

É possível deduzir, na fala da docente que, apesar de ser experiente, ainda carrega incertezas sobre a sua própria forma de se comunicar com estudantes surdos, pois até oraliza, o que para muitos defensores do uso de Libras apenas, o uso da oralidade simultânea nem é recomendada. Dessa forma compreende-se que o processo de inclusão dos estudantes surdos poderia ser mais eficaz se, além da formação adequada do professor e da presença do intérprete de Libras em sala de aula. Assim, acredita-se que estudantes surdos podem se sentir mais valorizados e incluídos em uma escola inclusiva que adota um projeto pedagógico e práticas didáticas que contemplam as diversidades, bem como suas necessidades.

A docente revelou também que:

*“Alguns professores falam em Libras, mas não todos. Nem todas as outras pessoas que trabalham na escola conseguem se comunicar com os alunos surdos, mas contam com os intérpretes que trabalham direto na Escola”.*

Como pode ser percebido na fala da professora, a questão da comunicação é uma preocupação *“nem todas as pessoas que trabalham na escola conseguem se comunicar com os alunos surdos”*

Assim sendo, é possível afirmar que a educação inclusiva para surdos existe, mas ainda precisa de ajustes quanto à forma de se comunicar com mais naturalidade, uma educação inclusiva para os surdos, deve primar pela modalidade especificadamente bilíngue, oferecendo garantias aos alunos de uma boa qualidade de ensino, com educadores capacitados, e a presença do intérprete nessas classes. Então, a necessidade de inclusão da Libras, como parte integrante de parâmetros curriculares de acordo com a legislação vigente, como dita os dispositivos legais em questão é necessária.

Sobre esse contexto comunicacional, Skliar (1997, p. 141) diz que “a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem

cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente”.

Dessa forma, Libras precisa ter uma atenção mais rigorosa, para que a escola bilingue faça jus ao seu nome, e os docentes possam desenvolver as competências linguísticas e comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

A Professora Bia respondeu:

*“Conv rso m Libr s om to os l s. Alguns prof ssor s in st o aprendendo, mas geralmente todos se esforçam para aprender, até a pessoa que trabalha na portaria da escola conversa com eles, tem cartazes de cumprimentos e com algumas palavras nos murais para ju r. Aqui é um s ol in lusiv , m iori os lunos é sur ”.*

Ainda na defesa de uma comunicação melhor com a comunidade surda, visto que a escola bilingue existe especialmente para atendê-la, espera-se que mude esse discurso de que “alguns professores ainda estão aprendendo, mas geralmente todos se esforçam para pr n r”, pois todos precisam se comunicar em Libras não apenas alguns e uma escola que já existe há um bom tempo, já poderia ter sanado esse problema de uso de Libras.

A professora Eva também demonstrou suas dificuldades, descrevendo sua trajetória com a educação inclusiva:

*“No iní io, qu n o om i tr b lh r m sala e atendimento, foi muito difícil para mim, pensei até em desistir muitas vezes. Mas quando aprendi a falar em Libras, foi uma bênção, formei em Letras-Libras. Faço jus ao meu diploma da UnB. Eu aprendi a conversar mais com todos os surdos da escola, cada dia ainda é um aprendizado para mim, faço muitas atividades com material visual, trabalho com crianças que foram ensinadas desde pequenas e assim, eu acho que é o melhor jeito ju r ri n sur n o s tr s r n s ol ”.*

A docente Eva, alegou sobre as dificuldades que passou:

*“Ant s, qu n o om i u sofri porqu u qu ri fz r m is n o tinha condições porque a escola que trabalhava tinha poucos recursos*

*para ajudar o aluno surdo, então eu comprava material com o meu salário para preparar minhas aulas. Hoje a escola é bem melhor e todos colaboram. Os meus alunos surdos são todos iguais aos outros ouvintes, brincam, estudam, erram, acertam, aprendem, conversam comigo e com os colegas, para mim são todos iguais. Estou realizada com minha turminh ”.*

Observou-se que as respostas são semelhantes e, por isso, apenas algumas foram selecionadas. Com essas respostas, é possível observar que para existir uma educação inclusiva das diferenças que visem a promoção do desenvolvimento de todos, há necessidade de se romperem as várias barreiras que dificultam a inclusão. No caso da pessoa surda, o maior desafio dos docentes para a agenda da escola inclusiva consiste nas dificuldades comunicacionais e didáticas.

Dessa forma, sabe-se que a educação inclusiva ainda é um grande desafio, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino, é um caminho para que a inclusão seja realidade, pois esse é um processo de transformação das escolas, de modo que possam se preparar cada vez mais para acolher a todos os alunos, indistintamente.

Assim, é possível inferir-se que nos discursos das docentes há um paradigma implícito de que, para que não haja problemas comunicacionais nas trocas sociais entre surdos e ouvintes, é necessária a conscientização de toda a comunidade escolar, conforme diz a professora Bia que:

*“... todos se esforçam para aprender, até a pessoa que trabalha na portaria da escola conversa com eles. Tem cartazes de cumprimentos e om lgum s p l vr s nos mur is p r ju r”.*

Notou-se que há um empenho para vencer os desafios encontrados, no entanto, embora a formação como curso superior em Libras, complementação e especialização nem sempre confere aos docentes o preparo desejado ou mesmo necessário para assumirem as classes de estudantes surdos, sem que também enfrentem os desafios da comunicação. Há desse compreender que em termos linguísticos, a língua é viva, ou seja, está em contínua evolução. Isso também acontece com a língua de Sinais. O surdo é bastante criativo para buscar modos de melhor se comunicar. Daí, os docentes tentam acompanhar a evolução.

Nesse sentido, a professora Ana pareceu trazer uma justificativa ao expressar empatia e afeto pelos estudantes, em sua atividade profissional:

*“... gosto pr n r om l s t mbém, os sur os s o espertos e  
ri tivos p r onv rs r om s m os ...”*

Enfim, demonstraram dedicação para desempenharem o papel de educadoras na escola no paradigma da educação na perspectiva inclusiva. Entendem, o quanto é importante, e que esse direito não pode ser negado aos estudantes surdos. No entanto, é preciso atentar-se às suas atribuições. Essas atribuições são cruciais porque complementam e apoiam o processo de escolarização de alunos com deficiência auditiva e de estudantes ouvintes, regularmente matriculados nas escolas.

Sabe-se que a lei 10.436 reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, trazendo com isso seu uso pelas comunidades surdas, na busca da participação em políticas públicas sociais, ou seja, serviços públicos prestados.

A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, aos poucos vai sendo incorporada às escolas públicas em sua cultura a de superar as barreiras encontradas. No entanto, mesmo havendo uma unidade específica para tal implantação, as dificuldades prevalecem quando envolvem questões de políticas públicas de caráter social.

Embora as políticas sociais de educação inclusiva sejam motivadas pela necessidade de atender ao disposto em diferentes legislações, ainda há barreiras graves que incidem sobre estudantes que apresentam uma condição distinta do ponto de vista sensorial, físico ou intelectual. Assim, torna-se desafiante assegurar, em sua dinâmica de funcionamento, a atenção educacional e institucional demandada por alunos especiais, bem como o desenvolvimento do grupo com a valorização das diferenças.

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de Educação Básica acompanha, na educação especial, indicadores numéricos de acesso à inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, ainda precisa muito empenho para que o enfoque seja voltado para a qualidade da recepção do ensino.

Com apoio em Carlos Skliar, podemos definir os Estudos Surdos no contexto da educação.  
Para o autor:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções Linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma aproximação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos” (Skliar,1998, p. 29). (“A questão da educação de surdos - UFBA”)

Dessa forma, os Estudos em educação para Surdos problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado na Educação. O desafio maior, nesta perspectiva, não é lidar com a surdez ou com os surdos nem com a língua de sinais, mas sim, com as “representações dominantes, hegemônicas”, conforme Skliar (1998, p. 30).

A relevância de se estar atento ao cotidiano escolar, que pode ser compreendido como um contexto em que lugares sociais, ideologias, preconceitos e estereótipos circulam, em grande parte das vezes, criando formas de naturalização das práticas e dos discursos que constituem esse universo social.

As políticas voltadas à educação para todos, foram fomentadas a partir da Constituição Federal de 1988, o direito de todos à educação foi garantido e, ao menos na lei, o atendimento aos deficientes e portadores de necessidades especiais foi estabelecido, quando o artigo 205 aponta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal,1988, p.136).

As lutas avançaram e surgiu, por meio da Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais. Assim, foi consolidado o nascimento de um dos documentos de grande relevância no que se refere à inclusão, e explicita que todos os alunos, quer deficientes, quer com necessidades especiais devem ter acesso e condições de permanência na rede regular de ensino (UNESCO, 1994).

Para reforçar a obrigação de educar a todos, em 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que apresenta avanços na preocupação com a educação dos alunos especiais. Assim, após alterações dadas pela redação da Lei nº 12.796, de 2013, o artigo 58 esclarece que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deve ser oferecida, de preferência, na rede regular de ensino, para os alunos com deficiência.

Assim, deu-se mais um salto para a promoção dos modos de pensar o conceito de inclusão. Pesquisadores buscaram de forma mais abrangente estudos para ações que pudessem trazer bons resultados para essa perspectiva, bem como para o conceito de inclusão. Nesse sentido, Omote (2003, p.154) afirma que “é um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos”. A educação inclusiva, nesse contexto, constitui-se em um direito que deve ser garantido a todos.

Essas questões justificam a preocupação das colaboradoras do estudo em demonstrar o modo de lidar com o estudante surdo, pois conhecedores de seus direitos os pais, familiares, bem como os estudantes a partir de então começaram a exigir seus direitos.

Um avanço na educação especial que ganhou destaque na educação de surdos ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que diz:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. (“L10436 - Planalto”) Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (“Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a ... - Gran ...”) (Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002).

Esta lei que reconhece a LIBRAS como primeira língua da comunidade de surdos foi também de grande importância na conquista dos direitos dos surdos dentro do contexto social, profissional e educacional, havendo uma mudança de sua realidade, uma vez que é garantido por lei ser educado em sua própria língua.

Dessa forma, a abordagem mais apropriada às pessoas surdas tem sido considerada como a melhor é o bilinguismo, porque oferece aos surdos condições de participação ativa na sociedade por meio de sua língua de sinais e com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Assim, pode-se dizer que é o meio justo de garantir ao surdo a possibilidade de reconhecimento e legitimidade de sua forma de comunicação, valorizando, assim, a sua identidade linguística.

O processo de alfabetização, segundo Diniz (2012, p. 32) pode ser melhorado se a escola por meio da investigação buscar desenvolver o potencial criativo e inventivo aprimorando o modo da criança aprender, assim Diniz ressalta que o “princípio fundamental da Educação

Inclusiva consiste em que todas as crianças aprendam juntas, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter” (Diniz 2012, p. 33).

A escola dessa forma tem como premissa o desenvolvimento educacional dos alunos, sem aceções e isolamento de minorias, norteando o caminho para a vida e sociedade, incluindo os alunos surdos por meio de métodos que proporcione esta inserção em um mesmo ambiente, conforme defende Diniz (2012, p. 65).

O autor confirma essa questão ao afirmar que “a escola precisa preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições para aprender um código de comunicação que permita sua participação na sociedade” (*Ibidem*, p. 66), ou seja, a escola deve subsidiar um ambiente mais seguro, constituindo-se a base sólida para que os alunos sejam respeitosamente referenciados.

No contexto educacional, são visíveis e ainda recorrentes a situação revelada pela docente Bia ao dizer:

*“foi muito difícil para mim quando comecei a trabalhar com os surdos, pois não conhecia nada sobre "necessidades especiais" que alguns alunos possuem, não sabia o que era Língua brasileira de sinais (Libras)”*.

São essas dificuldades desafiadoras enfrentadas pelos professores quando assumem salas de aula de crianças surdas e suas necessidades educativas.

Isso ocorre por vezes mediante a um despreparo em sua formação como docente facilitador da inclusão, este problema encontrado em sala de aula por vezes tendo um potencial para atingir a classe toda e não só o aluno surdo, existe uma urgência em repensar a escola, a fim de melhor capacitar o professor a atender a demanda da inclusão.

Conforme lembra Soares (2005, p.36), é um desafio para um professor, que traz a verbalização de conteúdo como método principal de ensino. Não tendo experiência com alunos surdos, o ambiente educacional traz uma insegurança e a consequente falta de manejo com as necessidades do aluno surdo. Dessa forma, encontra-se em meio à limitação de procedimentos adequados para lidar com a classe, bem como interagir com estudantes surdos.

Soares (2005, p. 39) argumenta que:

*“é difícil para o professor do ensino regular produzir práticas de ensino que atendam a presença de um aluno surdo, é difícil, também, para o professor especializado contribuir com a construção de práticas pedagógicas que atendam alunos surdos e ouvintes”.*

No entanto, Soares diz que o docente que tem como base a teoria de Vygotsky (1993)<sup>7</sup> deve estar capacitado para sustentar o desenvolvimento dos alunos, entender as limitações e cadência de aprendizagens individuais e ter um bom entendimento de suas responsabilidades como professor.

No que diz respeito à importância e carência, cabe o incentivo a formação em Libras para que o docente se torne competente ao ponto de transformar a realidade no contexto educacional, transpondo as barreiras do bilinguismo, da simples transmissão de conhecimento e que queira e possa formar pessoas surdas para a participação cidadã na sociedade.

Dada tamanha relevância da formação adequada do professor ouvinte em LIBRAS este primeiramente se inclui no mundo da criança surda para depois levá-las a um alfabetismo, desenvolvimento educacional e inclusão, possui habilidade de construir metodologias apropriadas para o alcance do propósito de ensino e aprendizagem considerando a diferença cultural entre ouvintes e Surdos no espaço educacional.

## B- DESAFIOS

Quanto a este aspecto, a Professora Cida disse:

*“Hoje pois trabalhar com os alunos surdos, posso afirmar que a tentativa de inclusão em salas com os ouvintes tem levado à*

---

<sup>7</sup> Oliveira, Marta K. de. *Vygotsky. aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de **relações sociais**, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Para Vygotsky, o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente.

*evasão escolar e até à reprovação constante dos surdos. O aluno surdo sente menor e discriminado diante dos outros. Acho que ele demora um pouco mais a compreender os assuntos. Às vezes precisa de uma xpli o m is ir ion om um vo bulário m is sp ifi o”.*

Quanto a essa condição de a docente despreparada receber uma classe de alunos com necessidades especiais de ensino, indica o quanto os deficientes estiveram excluídos e, quando disse que hoje tem os recursos necessários, é possível refletir que atualmente as políticas sociais e educativas estão avançando no sentido de buscar cumprimento das leis que os amparam.

Atualmente em muitas universidades são oferecidos cursos de formação de professores na área de Letras e Libras e estão sendo divulgados trabalhos acadêmicos sobre o bilinguismo, os quais postulam a língua de sinais como primeira língua e como eixo fundamental.

Os resultados positivos que os defensores da causa dos surdos vêm conseguindo, bem como toda a discussão que tem sido levantada quanto ao fracasso das abordagens anteriores, têm às propostas de educação de surdos pautadas na educação bilíngue.

No entanto, pode-se dizer que ainda não está completa, pois apesar de desejável por negar a ideologia oralista dominante e por pressupor a língua de sinais como primeira língua, diz pouco quanto à questão das culturas envolvidas, das identidades surdas, das lutas por poderes, saberes e territórios, e, finalmente, deixa a desejar quanto às políticas para as diferenças.

Ao decidirem por interpretar a língua de sinais como primeira língua a ser considerada no processo educativo dos surdos, tem-se que entender que tal proposição, como decorrência, altera toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos, a participação da comunidade surda no processo escolar, bem como nega a necessidade da integração escolar. Essa transformação é de fato o que levou as colaboradoras da pesquisa passarem por um período de angústia até se adaptarem à nova proposta.

Ao refletir sobre a importância da Libras na vida das pessoas surdas, pode-se perceber que a sua utilização é um meio de garantir a preservação da identidade surda, bem como contribui para a valorização e reconhecimento da cultura surda (espaço-visual) que, por muito tempo, sofreu com a cultura oral do ouvinte dominante.

Quanto à *Questão 5 (Quais os maiores desafios têm sido enfrentados na escola bilíngue com alunos surdos?)*, a professora Ana registou:

*“Foi muito difícil para mim quando comecei a trabalhar com os surdos, pois não conhecia nada sobre "necessidades especiais" que alguns alunos possuem, não sabia o que era Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com a primeira turma foi muito tenso, não vi progresso e nem sabia o que seria "in loco".*

Já a professora Bia salientou:

*“Como um orientador, comecei a buscar especialização na área da surdez, tentando fazer o melhor para o aluno, comecei a concluir, com muita tristeza, que talvez não fosse o pior para os surdos”.*

Em seu discurso, no entanto, permeia a ideia de que não deve ser tão simples lidar com essa dinâmica de ensinar e de ter de aprender Libras ao mesmo tempo, visto que os estudantes surdos, segundo a docente Ana são espertos e criativos.

A professora Eva esclareceu que:

*“os meus alunos surdos são todos iguais aos outros ouvintes, brincam, estudam, erram, acertam, aprendem, conversam comigo e com os colegas, para mim são todos iguais. Estou realizada com minha turminha”.*

A docente quis demonstrar que está ao lado dos surdos de forma favorável aos eventos que ocorrem no dia a dia com os surdos, com o igual cuidado que se dedica aos ouvintes, ou seja, manifestou atenção à igualdade como quesito importante no modo de tratar os estudantes na sala de aula bem como em toda a escola.

A superação desse desafio exige diferentes recursos, desde a presença de intérpretes em Língua de Sinais, até à utilização de tecnologias de comunicação alternativa como disse a professora Bia que *“cartazes de cumprimentos e com algumas palavras nos murais”* além da

necessidade de elaboração de materiais visuais diferenciados para uso nas salas para alfabetização e para outras explicações de conteúdos.

Sabe-se que a comunicação com surdos é, de fato, um grande desafio. No entanto, a busca de práticas metodológicas de ensino, conforme a docente Eva declarou que:

*“cada dia ainda é um aprendizado para mim, faço muitas atividades com material visual, trabalho com crianças que foram ensinadas desde pequenas e assim, eu acho que é o melhor jeito de ajudar a criança surda”*.

Pode-se dizer, no entanto, que é possível transpor essas barreiras da comunicação pela possibilidade de uso da língua de sinais pelos docentes e pela família, principalmente.

Os exemplos citados pelas docentes, tem muito a ver com as formas de organização do espaço pedagógico, incluindo formas de ensino e avaliação, bem como, exemplificam com segurança a postura que assumem como docentes que se preocupam com a atenção à diversidade na condução das atividades didáticas de sala de aula e na coordenação das interações sociais com as pessoas que convivem na comunidade escolar.

Assim à *Questão 2: Quais os requisitos básicos para professores de alunos surdos para que possam ensinar e aprender na escola bilingue?* todas as colaboradoras responderam que o requisito básico para trabalhar na escola como docente é o conhecimento em Libras.

No entanto a diretora GD ampliou um pouco mais dizendo:

*“São muitos os requisitos, principalmente ser trabalhadora com alunos surdos, saber Libras, ser paciente, ser responsável, ser solidário gostar o trabalho”*.

Depois explica:

*“A criança em sua família muitas vezes quando chega aqui a sua aprendizagem de comunicação em Libras é cheia de vícios, não compreende bem e a professora que pega esse aluno tem um trabalho dobrado, por isso, trabalhar com surdos é um trabalho muito mais árduo”*.

Completa:

*“Os professores aqui recebem um série gratificações que aumentam, significativamente, o valor recebido, isso é um atrativo. Uma delas é a Gratificação de Atividade Pedagógica (GAPED), que acrescenta 30% do valor do vencimento na remuneração. Aqui os professores fazem jus às gratificações que recebem, por isso, eu faço um ntr vist qu n o r bo soli it o lgum slo m nto”.*

Quanto às respostas da questão 2 apresentadas pela GD, podem ser destacados os aspectos apontados por Estêvão (2018) em relação às características do modelo burocrático racional das organizações educativas.

No primeiro excerto selecionado *“principalmente saber trabalhar com alunos surdos, s b r Libr s, s r p i nt , s r r sponsáv l, s r soli ário gost r o tr b lho m quip ”*, nota-se no discurso da direção, intensa preocupação com a “centralização da estrutura de autoridade...” pressupõe-se “ a eficiência organizacional”, bem como reforça que “a especialização permite alto nível de perícia individual e performance”, além de preocupar-se com a “coordenação do controle, realizado através do exercício de autoridade e das regras impessoais” (Estêvão, 2018, p. 17).

A GD revela o seu discurso de poder e autoridade. Dessa forma, a sua concepção favorável à organização educativa revestida de traços do modelo burocrático racional “como entidade que aloca responsabilidades a atores e criam regras, políticas e hierarquia de gestão para coordenar atividades diversas” (Estêvão, 2018, p.17).

Enfim, com esse perfil, percebe-se que a escola funciona dentro do modelo burocrático, visto que, em síntese, “possui regras impessoais, centraliza decisões, adota a hierarquização de categorias, resiste a mudanças, entre outros aspectos, que a assemelha a uma „pequena máquina imobilista”, conforme Estevão (2018, p.20).

Para reforçar o seu rigor com a gestão, argumenta que:

*“Os professores aqui recebem uma série de gratificações que aumentam, significativamente, o valor recebido, isso é um atrativo”.*

Com esse modo de dizer, compartilha o entendimento de que docentes desejam melhorar o salário e nem sempre tem a competência necessária para compor o quadro de profissionais da escola.

No entanto, percebeu-se com os argumentos da colaboradora da pesquisa que, conforme ensina Estêvão (*Ibidem*, p. 21), “este modelo burocrático pouco nos informa [...] sobre os processos dinâmicos da organização educativa, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre a lógica diferenciada de interação dos atores, sobre seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos atores, sobre a permeabilidade da organização aos seus meios.

Ressalta-se, dessa forma, a fragilidade desse modelo organizacional porque ele não é suficiente para dar conta da complexidade e do papel social de uma escola pública como organização educativa que oferece ensino para pessoas que precisam de atendimentos diferenciados. Assim, a necessidade de transformação organizacional faz parte do rol de desafios da educação inclusiva de surdos na escola bilingue do Distrito Federal.

Para a discussão analítica sobre as políticas públicas, volta-se ao tema da pesquisa sobre a inclusão da pessoa surda, e, nesse sentido, selecionaram-se alguns excertos das repostas das colaboradoras da pesquisa, selecionadas nas respostas dadas à questão 3.

*Questão 3: Como é realizada na escola a participação da comunidade escolar (docentes, pais, alunos) nas políticas públicas para a educação inclusiva de pessoas surdas?*

A questão foi bastante direta, pois sabe-se da prática de haver representantes políticos em cada região do Distrito Federal e esses representantes desempenham o papel de levar aos setores sociais específicos da câmara legislativa, as demandas recolhidas nas suas comunidades para que haja um dinamismo mais efetivo nas políticas públicas. Isso não é diferente quando se trata de educação inclusiva.

A professora Diva registou:

*“To os os m s s r liz mos r uniõ s om os p is pr s nt mos o rendimento de seus filhos. Aproveitamos para passar as informações sobre cursos, sobre sugestões de acompanhamentos com outros profissionais e as novidades sobre educação de surdos que descobrimos n qu l p rí o”.*

A professora GC salientou:

*“Nos n ontros com os pais anotamos as queixas e as sugestões que eles têm p r mpli rmos o t n im nto qu fz mos”.*

Segue narrando:

*“Os p is p m m is ul s t n im nto in ivi u l porqu os lunos surdos querem desistir por causa das dificuldades com o Português”.*

A professora Flávia respondeu assim:

*“Aqui g nt p p r os p is lunos vot r m rto p r m lhor r u o o Distrito F r l”.*

Continua justificando que:

*“Os f tos bor os n s r uniõ s om os p is, lunos migos escola constam em ata e daí entregamos à direção para tomar as provi n i s”.*

Completa a docente dizendo que:

*“O nsino sp i l t m s mpr m is ifi ul s, porqu pr is outros profissionais na escola, os pais pediram para ter psicóloga na escola e então já foi soli it p l ir tor , st mos gu r n o”.*

Já a GD respondeu:

*“A noss omuni s ol r é p rti ip tiv , os p is tr z m s su s reivindicações e nós fazemos o possível para que sejam atendidas. O que não conseguimos, levamos ao setor responsável para que vejam a possibili s r m t n i s”.*

E finaliza:

*“Nosso p p l qui é l n r s m t s o proj to, of r r o m lhor os nossos lunos, n o m imos sfor os”.*

Percebe-se que, mesmo demonstrando interesse por parte dos docentes gestão e colaboradores, ainda há muitos desafios para garantir a educação dos modos propostos pela lei. A condição apontada pela professora Flávia é a questão de recursos humanos para atenderem aos alunos e pais. Essa é uma questão política de lutas constantes junto à Secretaria de Estado e Educação. Acredita-se que o envolvimento de pais, alunos e comunidade seja uma causa a ser vencida com mais rapidez.

A DG em sua autoavaliação disse que:

*“Nosso principal objetivo é garantir o projeto, oferecer o melhor aos nossos alunos, não importamos”.*

Isto demonstra sua preocupação em manter o seu *status* de poder e mais uma vez denota a gestão nos moldes do “modelo organizacional burocrático racional” (Estevão, 2018), adotando atitudes de “concentração do poder de decisão, e da autoridade, controle da política interna” (*Ibidem*, p. 20).

Permeia em seu discurso, ao que parece, a despolitização da sociedade que se caracteriza mais pelo “consumo do serviço público do que pelas regras da democracia de participação em organizações políticas” (Canclini, 2006, p. 29). Assim, apresenta-se como a representante com credencial legitimada para intermediar as necessidades da comunidade escolar.

Docentes, coordenadores pedagógicos e gestores de uma escola inclusiva conhecem a importância de construir condições, bem como práticas educativas eficazes que tenham como norte a superação dos diferentes obstáculos e que garanta a aplicação dos direitos humanos alcançados pelos diferentes.

Por fim, os pressupostos voltados à promoção de uma educação inclusiva ética e política das pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino é o que se espera com o avanço das políticas sociais para as pessoas deficientes.

Nessa perspectiva, a atuação do professor para a educação de surdos, em relação a uma escola inclusiva, deve levar em consideração uma formação mais eficiente para professores como um curso de capacitação em Libras – Língua Brasileira de Sinais, antes de enviá-lo à sala de aula.

As políticas públicas em vigência fazem parte do resultado de lutas de docentes, dos pais, dos deficientes e da sociedade, enfim de todas as pessoas que se interessam pela causa de ensino especial e pela educação inclusiva de pessoas surdas. Alguns dos desafios encontrados como podem ser relacionados, tais como:

- Aprender Libras;
- Conhecer o perfil do surdo;
- Aprender e aplicar as práticas didáticas específicas;
- Trabalhar com os pais e família do surdo;
- Atualização contínua;
- Participação cidadã das lutas políticas pela causa dos deficientes auditivos.

Para culminar nesse rol de desafios da educação inclusiva de pessoas surdas está a formação e preparação do docente. Além desses desafios inclui a participação de toda a comunidade escolar nas formas de gerir a instituição pública, uma vez que atualmente as escolas têm sido organizadas por meio de uma gestão democrática.

Assim, vigora uma participação mais efetiva de várias pessoas porque são questionamentos e sugestões que enriquecem as discussões atuais e asseveram a importância de que as decisões tomadas na escola sejam coletivas e que todos os envolvidos no contexto escolar tenham vez e voz e se tornem corresponsáveis no processo de ensino aprendizagem e na gestão escolar.

A gestão democrática oferece mecanismos que possibilitam tomar decisões coletivas sempre que as circunstâncias assim o permitam, é um sinal importante de que a escola está vivendo a democracia. Neste sentido, a escola pode ter uma margem significativa de liberdade para decidir coisas que dizem respeito ao seu cotidiano.

Destaca-se, nesse aspecto que existem questões fundamentais importantes que estão intrinsecamente envolvidas no processo de uma gestão democrática e que se constituem nas condições que a escola tem para se organizar democraticamente no sentido de recuperar sua função social por meio dos espaços legalmente instituídos de autonomia e descentralização.

O grande desafio de acesso e permanência do surdo neste espaço de ensino parece estar relacionado a uma educação que não preconiza o desenvolvimento da linguagem na primeira língua (língua de sinais) para se investir na “cura da surdez” e tardiamente se busca a aprendizagem da primeira língua o que dificultará na aprendizagem dos conceitos e na aquisição da segunda língua, a língua da cultura majoritária na modalidade escrita.

Deste modo, a educação dos surdos enfrenta grandes desafios, pois há enormes embates entre as correntes educacionais que travam as melhorias e diferentes interpretações acerca dos documentos oficiais que preconizam o ensino aos surdos no país.

Após as análises e estudo realizado foi possível elaborar o quadro resumo a seguir:

Figura: Quadro resumo dos resultados encontrados.

Educação Inclusiva	Políticas públicas	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os docentes usam a comunicação em LIBRAS;</li> <li>• Alguns servidores da escola usam Libras, outros estão aprendendo, outros recorrem aos intérpretes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição Federal de 1988;</li> <li>• Declaração de Direitos Humanos;</li> <li>• Lei de inclusão;</li> <li>• Lei de Libras;</li> <li>• Decreto cria escolas bilíngue no Distrito Federal;</li> <li>• Realizar reuniões mensais com os pais e toda comunidade escolar para elaboração de demandas;</li> <li>• As necessidades apontadas são encaminhadas ao setor competente pela direção geral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender Libras;</li> <li>• Conhecer o perfil do surdo;</li> <li>• Aprender e descobrir que há práticas didáticas específicas;</li> <li>• Trabalhar com os pais e família do surdo;</li> <li>• O desafio é contínuo, todos os dias um novo desafio a superar;</li> <li>• Atualização de modo contínuo;</li> <li>• Participação cidadã das lutas políticas pela causa dos deficientes auditivos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado por Jefferson Maciel.

Assim, foi possível compreender que a proposta bilíngue busca a valorização na mesma medida das duas línguas utilizadas na educação de surdos, sendo que Libras é a que mais se aproxima do respeito ao sujeito surdo em sua identidade e cultura. (“A proposta bilíngue na educação de surdos -PET Pedagogia”)<sup>8</sup>

Além disso, dentre as propostas para o ensino de surdos, esta é a que mais aparece, hoje, recomendada como modelo para as escolas inclusivas, cujo ambiente caracteriza-se pelo

<sup>8</sup> Moret, M. C. F. F., & Mendonça, J. G. R. (2019). A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos: Práticas Pedagógicas do Processo de Alfabetização no Município de Colorado do Oeste/RO. *HOLOS*, 2, 1–23. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.5933>

conhecimento da Libras pelo maior número de pessoas da escola, e não apenas pelo aluno surdo e o intérprete educacional.

## 5.6. CONCLUSÃO

Com o estudo, foi possível refletir através dos resultados aqui apresentados, que a Lei nº 9.394 de 1996 define as diretrizes para educação nacional brasileira e, no que se refere à educação diz que é dever de o Estado garantir um atendimento educacional especializado, de forma gratuita aos educandos com deficiência. Nesse contexto a presença da pessoa surda no ambiente educacional formal é relevante e primordial, além de ser um direito inalienável.

Apesar da existência de políticas linguísticas como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626./2005 que viabilizam o atendimento do surdo no espaço educacional, em todas as modalidades, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão, viu-se que há docentes que ainda não tem recebido uma formação sólida para lidar com essa deficiência na sala de aula.

Diante dessa situação, o próprio docente busca se aperfeiçoar para realizar-se como profissional de ensino em uma escola bilíngue.

Após a análise dos questionários aplicados na escola bilíngue do Distrito Federal, contexto de realização da pesquisa, respondeu-se às questões que nortearam a pesquisa e foi possível confirmar a hipótese de que, mesmo com a legislação vigente, recursos sendo deliberados para as escolas chamadas inclusivas, a educação de surdos ainda é um desafio para os docentes e para as pessoas surdas.

Dentre os desafios encontram-se situações em que os surdos são retratados em função da surdez como falta e não como diferença linguística, reproduzindo um passado não muito distante de preconceitos e fracassos onde pouco avanço ocorreu não dando subsídios para galgarem a níveis mais elevados de escolarização.

O Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22 determina que se organize, para a inclusão escolar:

I – 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;

II – 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 de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

Sabe-se que o acesso dos surdos à educação ainda é abaixo do esperado e como consequência os estudos analisados revelaram que os docentes são ouvintes e enfrentam desafios para profissionalizar-se para atuar na formação da pessoa surda.

Há uma série de desafios na língua portuguesa que buscam suprir com a ajuda de intérpretes na sua estrutura, o uso de recursos visuais e principalmente a falta de confiabilidade em suas potencialidades, o que prejudica o avanço rumo ao conhecimento sem oferecer suportes favoráveis a isso. É preciso considerar os processos traumáticos vivenciados pelos surdos para compreender por que alguns repudiam a Língua Portuguesa ou param seus estudos.

Por ora, a universidade enquanto disseminadora de ideias deve intensificar essas discussões para favorecer a minimização das atitudes negativas por meio de estudos no sentido de reconhecer a diversidade humana combatendo o preconceito e conseqüentemente a marginalização social.

Segundo Sasaki (1997, p. 39), para aperfeiçoar o conceito de inclusão, é preciso incluir meios de superar os desafios que impedem a plena qualidade de vida para a pessoa surda igual à qualidade de vida oferecida às outras pessoas.

Quando perguntados sobre as questões que envolvem as Políticas Públicas que são desenvolvidas para a Educação Inclusiva, as respostas foram pouco informativas. No entanto, pode-se afirmar que as políticas sociais de inclusão existem e estão evoluindo, as docentes demonstram que o Estado tem exposto suas Políticas Públicas para Educação Inclusiva aos gestores e profissionais da educação.

Podemos ver que a participação dos pais existe, mas de forma suave e sem muita interferência, embora seja realizada uma lista de demandas, conforme a informação da DG, pois é ela quem leva ao setor competente as demandas do grupo.

Essa prática acaba deixando restrita a ponte entre família dos alunos surdos e a escola, em termos de participação democrática e cidadã, porque acabam ficando apenas nas questões

básicas pedagógicas e outras assistências pouco significativas porque fica evidente que há uma seleção para formatar os temas a serem enviados.

De acordo com os dados levantados, vemos que a Educação Inclusiva e Especial para os alunos surdos é uma realidade dentro da escola bilingue de Brasília. Contudo, ainda precisa de avanços para superar os desafios elencados.

Entende-se, assim, que o movimento de inclusão como um ensaio na direção dos Direitos Humanos, como favorável ao processo de educação inclusiva, traz alguns indicadores para o processo educacional mais ajustada às suas necessidades de aprendizagem e enfatiza-se a urgência em valorizar a sua participação na construção de um projeto educacional realmente democrático e inclusivo para a pessoa surda.

A pesquisa teve como objetivo geral entender os desafios da educação inclusiva voltada para a pessoa surda na escola bilingue do Distrito Federal. Percebeu-se que nas últimas décadas cenário da inclusão está sendo mudado pelo crescimento da ciência e por visões mais progressistas, como também projetos políticos e educacionais que deram rumo a novas trajetórias da história da inclusão dos alunos surdos.

No que diz respeito à política para a inclusão de pessoas surdas, viu-se que o bilinguismo passa a ser a bandeira de luta dos surdos, como própria de sua cultura, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesta declaração, os países relembram que a educação é um direito fundamental de todos, em que a inclusão e a democratização passaram a ser pautas primordiais.

Como marco histórico surgiu a Declaração de Salamanca, em 1994, em Salamanca - na Espanha que legaliza todas as Instituições educacionais a incluírem os alunos surdos nas salas regulares, com acompanhamento especializado e direito de ser respeitado na sua língua – a língua de sinais. O documento ficou conhecido como “A Declaração de Salamanca”, a qual proclama que:

“Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista

a vasta diversidade destas características e necessidades.” (Declaração de Salamanca, 1994).

No Brasil, além da influência legal da Declaração de Salamanca, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) houve destaque e normas para o funcionamento da educação especial e para os profissionais que atuarão com essa modalidade de ensino. A partir de então, "Os alunos, antes denominados como “deficientes”, passam a ser tratados como “alunos com necessidades educativas especiais”.

Desse modo, o fato de ter um decreto que legaliza a LIBRAS como sistema linguístico viso-motora no Brasil, este documento instaura na educação especial educação bilíngue. Da mesma forma, apesar da supremacia autocentrada dos ouvintes, a população surda continua sua luta, a qual vem promovendo maior organização a nível mundial em defesa de uma língua e cultura próprias, no intuito de protagonizar a sua história.

Pode-se dizer que no Brasil, em relação à introdução da lei de LIBRAS, obteve-se a valorização do bilinguismo. Toda esta transformação vem sendo implementada em outras escolas ao longo do tempo por meio de novos métodos de ensino, os quais têm proporcionado ao surdo uma realidade diferente da do passado. Porém, considera-se um progresso educacional para o processo de ensino aprendizagem da pessoa surda.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, F. L. *Coalizão educacional no Brasil: importância e condições de sucesso*. In: GRACIANO, M. (Coord.) *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, 2007, p. 52-55. Acesso em 26 de Maio 2022.
- ALMEIDA, S. H. V. de. *O on ito m m ri n obr igotsk* . Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, SP, 2004.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n.º 21, março, p.160-173, 2001.
- AURELIO, *O Minidicionário da Língua Portuguesa*. 4ª edição revista e ampliada do Minidicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.
- BAUMAN, Z. (2005) *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BELTRAMI, C. M., MOURA, M. C. (2015). A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961-2011). *Revista Eletrônica de Biologia*, 8(1), 146-161.
- BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*: Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 109-113.
- BORGES, M. L.; PAINI, L.D. *A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica*. Universidade Estadual de Maringá – UEM. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes-pde/2016/2016-artigo-ed-Especial-em-marilenelanciborgessenra.pdf>. Acesso em: 23 Março. 2022.
- "BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*." ("Ensino-aprendizagem em ciências sociais aplicadas: um estudo ... - UFSC") ("Ensino-aprendizagem em ciências sociais aplicadas: um estudo ... - UFSC") Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. (2002) Ministério da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde*. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde.
- BRASIL. (2005) Ministério da Educação. *Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília.
- BRASIL. (2008) Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- BRASIL. (2010) Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. *Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras* - Brasília.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. (“UNESCO (1994b). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre ...”) Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <ftp://ftp.fnede.gov.br/web/resoluçoes>. Acesso em: 20-6-22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 10 abril. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. "Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências." (“Legislação de LIBRAS – Escrita de Sinais”)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.*

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. (“EDUCAÇÃO ESPECIAL”) São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. (“SciELO - Brasil - A inclusão da criança com necessidades especiais na ...”) *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. nº5, 1999. P. 8-25. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf> - Acessado em 26-08-2022.

CAMARGO, E.P. de. "Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlaces." (“Inclusão social, educação inclusiva e educação especial ... - Redalyc”) *Ciência & Educação* (Bauru) [online]. V. 23, n. 1, pp. 1-6, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>>. ISSN 1980-850X. Acessado 21 Agosto 2022.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadão; Conflitos multiculturais e globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. 268p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/613573/mod\\_resource/content/1/CANCLINI\\_1997\\_Co](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/613573/mod_resource/content/1/CANCLINI_1997_Co) nsumidores\_e\_Cidadaos.pdf -Acesso em 1 de agosto de 2022.

CAVALCANTI, M. C. (1999) Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: Delta 15.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988 – *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 31 de julho de 2022.

CONVENÇÃO sobre os *Dir itos s p sso s om fi iên i* . Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. Disponível em [www.pcdlegal.com.br](http://www.pcdlegal.com.br). Acessado em 1 de agosto de 2022.

COSTA, K.S. de F. *A importância da formação em libras do(a) professor(a) ouvinte na educação bilíngue do aluno surdo e metodologias para o ensino de libras e de português escrito nos anos iniciais do ensino fundamental*. Universidade Estadual Vale do Acaraú - Ceará, 29 maio 2018.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA: *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. (“O que está sendo feito para atender a Convenção ... - iParadigma”) Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Espanha, 1994, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> - Acesso em: 22 de fevereiro 2022.

DECRETO Nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a *Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*, 2005.

DECRETO Nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, 2020.

DELORS, Jacques. *E u o um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século I. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DEMO, P. *P squis prin ípio i ntífi o u tivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. 2 ed. Artmed, Porto Alegre: 2006.

DISTRITO FEDERAL. *Regimento Escolar, de 2015*. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito. 6. ed. Brasília, DF, 2015. p. 1-126.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educação Sociologia*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWtr/?lang=pt&format=pdf> Acessado em 01-08-2022.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Gosto mórtuo*: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006c. p. 77-95.

ESTÊVÃO, C. V. (2018). *Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*. ("Livros – CEFH – Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos ...") São Luis: Laboro. 2018.

ESTÊVÃO, C.V. Tempos anormais e novas fantasias. Novas tendências em direitos humanos, justiça e educação. *Rev. Port. de Educação* [online]. 2015, vol.28, n.2, pp.7-29. ISSN 0871-9187.

FERNANDES, F. *Comunidade e Sociedade: Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo;1973.

FERREIRA, F. (2008) *Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer*. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/> Acesso em 10 de agosto de 2022.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Editora: DP &A, 2008.

FIGUEIREDO L.C., GUARINELLO, A.C. (2013). Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. ("Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma ...") ("Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma ...") *Revista Educação Especial (UFSM)*, 26, 175-192.

FIGUEIREDO, L.C. *Grupo de familiares de surdos como um espaço de reflexão ara a surdez*. 2008. 145p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

FREITAS, M. do S. A. de. *Contribuições do ensino na disciplina de Libras na formação de professores no curso de Pedagogia do município de Petrolina/PE.*, 2016. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 30 jun. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1572>.

GESUELI, Z. M. *Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão.* ("LIBRAS - Libras - 28") *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, 2006. p. 277-292. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>-Acessado em 26-08-2022.

GES, M.C.R. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. 1994. 197f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. S.P.1994.

GES, M.C.R. *Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos*. Trabalho apresentado *II Simpósio P squis Int r mbio Ci ntífi o* – ANPEPP, Gramado-RS, 1998.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

HUIZINGA, J. (2012). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7.a ed. São Paulo: Perspectiva.

JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Org.). *Desafios da pesquisa*. Franca: Ed. UNESP FHDSS, 2006.

JOSÉ FILHO, M.; LEHFELD, N. A. de S. (Org.). *Prática e pesquisa*. Franca: UNESP FHDSS, 2004.

LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. 1. ed. Brasília: Unesco/ANPED, 2009. p. 159-176, v.1.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. (“(PDF) A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos ...”) *Cadernos Cedes: Educação, Surdez e Inclusão Social*. Campinas. v. 26, n. 69, p. 163-184, 2003.

LAGAR, F.; SANTANA, B. B. de; DUTRA, R. *Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos*. 3. ed. – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LEGISLAÇÃO DE LIBRAS. *Linguagem Brasileira de Sinais*. Disponível em: [www.libras.org.br/leilibras.htm](http://www.libras.org.br/leilibras.htm). Acesso: 21/02/2022.

Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA -*Estatuto da Criança e do Adolescente*.  
Lei Nº 10.098, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, Brasília, 2000.

Lei Nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*, e dá outras providências. (“L5692 - Planalto”) Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 31 de julho de 2022.

Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

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

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Volume II. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, 8(26), 36-44, 2004. Recuperado de [//revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622](http://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622) -Acesso em 18 de agosto de 2022.

MARCHESI, Á.; MARTIN, E. *Determinologias no ensino de surdos especiais*. In: COLL, Cesar et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARCOTTI, P.; MARQUES, M. F. Educação inclusiva-formação e prática docente. *visão de professores de educação especial*, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2017.

MARTINS, M. A. L. *Relação Professor Surdo / Aluno Surdo em sala de Aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

MARTINS, M. M.; DRAGONE, M. L. S.; As interações entre professor e aluno com deficiência intelectual. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

MAZZOTTA, Marcos. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. (“O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a ... - Redalyc”)

MENEZES, E. T. de. SANTOS, T. H. dos. “LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)” (Verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

Ministério da Educação. *Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*: Porto Alegre: Artmed, 2003. (“Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio”).

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NHARY, T. M. da C. *O que está em jogo no jogo*. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

OLIVEIRA, L. F. de, & Lima, I. L. B. (2019). As concepções da surdez na voz dos intérpretes de LIBRAS. *Revista Educação Especial*, 32, e 96/ 1–21.  
<https://doi.org/10.5902/1984686X38515>

ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UFU - Química - Química Orgânica”) *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*. 1994. Espanha: Salamanca, 1994.

PAULA, A. R. de C., C. M. *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- QUADROS, R, M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- QUADROS, R. M. (2003). *Situando as diferenças implícitas nos Inclusive*. Florianópolis: Santa Catarina, Ponto de Vista, 2003.
- RAMOS, S.P. *Eu e o Inclusive: Desafios e Possibilidades na Prática Docente*. 2019. 47p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências: Biologia e Química). Universidade Federal do Amazonas- (UFAM), Humaitá.
- REILY, L. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ROMANELLI, N. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, pp.199-208. Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/> acessado em 26 de agosto de 2022.
- SANTOS, M. P.; FONSECA, M. P. S.; MELO, S. C. (Org.). *Inclusive e Eu: diferentes interfaces*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2009.
- SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusive e eu: culturas, políticas e práticas*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Acessibilidade* (o), São Paulo, Ano II, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- SASSAKI, Romeu K. Inclusão: o paradigma do século I. In: *Visão e o Especial*. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2005, v.1, n.1, outubro, p. 19-23.
- SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do DF. *Regimento Escolar da - Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, 6ª Ed – Brasília, 2015.
- SKLIAR, C. *Eu e o Inclusive: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. *Os estudos sobre o problema de normalidade*. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. B., *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SKLIAR, C.B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C.B. (Org.). *Eu e o Inclusive: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.
- SOARES, A. F. *A participação da família no processo ensino-aprendizagem*. Alvorada, 2010.
- SOARES, M. A. L. *Educação do Surdo no Brasil*. Campinas: Autores associados, 1999.
- SOUZA, A. A.; CUNHA K. M. B ANDRADE M.G. O lúdico na educação inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. *Gestão & Tecnologia* Faculdade

Delta Ano VIII, V. 1 Edição 28 Jan/Jun 2019.

SOUZA, P.S. *A gestão Democrática na Escola Pública: do discurso à prática do gestor*. 2019. P. 83 -Dissertação de Mestrado Profissional em Educação- UnB-Universidade de Brasília-2019p.

SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta?* linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família e escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber, 2010.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. (“O direito à educação básica nas declarações sobre ... - Unesp”) Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 28/11/2021.

VIGOTSKI. L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI. L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar IN: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi – 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



