

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA PPG EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA CURSO DE
MESTRADO**

DAVID DE CASTRO FONSECA

**O ENSINO DE LIBRAS LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

São Paulo

2021

DAVID DE CASTRO FONSECA

**O ENSINO DE LIBRAS LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Filosofia e Teologia-CEFT da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Linha de Pesquisa: Educação e formação do professor

Orientadora: Profa. Dra. Marili Moreia da Silva Vieira

Coorientação: Profa. Dra. Aline Martins

São Paulo

2021

F676e Fonseca, David de Castro.
O ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais na formação de
professores / David de Castro Fonseca.
117 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)
– Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.
Orientadora: Marili Moreira da Silva Vieira.
Referências bibliográficas: f. 103-111

1. Libras. 2. Formação de professores. 3. Educação inclusiva. 4.
Cursos de licenciatura. I. Vieira, Marili Moreira da Silva,
orientadora. II. Título.

CDD 370.71

Ativar o Windows

Acesse Configurações

Bibliotecária Responsável: Andrea Alves de Andrade - CRB 8/9204

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: DAVID DE CASTRO FONSECA

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura

Título do Trabalho: O ENSINO DE LIBRAS LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente trabalho foi realizado com o apoio de ^{*}:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria: _____
- Outro: _____

^{*} **Observação:** caso tenha usufruído mais de uma opção ou benefício, selecione-as.

DAVID DE CASTRO FONSECA

O ENSINO DE LIBRAS, LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em 27 de Agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Pro. Dr.^a Madalena de Oliveir Molochenco
Faculdade Evangélica de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Eterno, porque Dele e por Ele e para Ele são todas as coisas, por guiar minha vida e por me proporcionar segurança mesmo diante de tanta tempestade emocional que vivi e presenciei no período desta pesquisa.

À minha rainha, minha flor, meu jardim real, que mesmo a distância esteve em oração clamando pela minha saúde emocional e pedindo ao Eterno proteção e sabedoria para finalizar essa trajetória.

À minha família, que esteve comigo no abraçar do coração, pelo exemplo de amor, incentivo e carinho.

Aos meus queridos e amados irmãos que, apesar de estarem também distantes, sempre enviaram mensagens positivas e me encorajaram a prosseguir na minha vitória.

Às professoras Dra. Marili Vieira, orientadora deste trabalho, e à Profa. Dra. Aline Martins, coorientadora, que perceberam meus momentos de dificuldades, mas acreditaram no meu esforço e dedicação, e não abriram mão de estarem próximas e serem colaborativas, para que eu não desistisse da jornada e finalizasse com sucesso.

À banca examinadora, que contribuiu com valiosa ajuda para que essa pesquisa fosse realizada com êxito. Especialmente à Profa. Dra. Maria de Fátima, que me proporcionou grandes ensinamentos durante a disciplina do programa de mestrado.

A todos aqueles que fizeram parte direta ou indiretamente desse momento da minha história.

E, por fim, quero agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação investiga as contribuições do ensino de Libras sob a ótica dos alunos das licenciaturas para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. O problema de pesquisa tem origem na seguinte pergunta: Quais as contribuições da disciplina de Libras sob a ótica dos alunos para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva? Como metodologia, aplicou-se em duas fases: I recorte de trabalhos referentes de 2011 a 2021 já publicados na base de dados IBICT e Scielo realizados com a mesma abordagem do tema. Na fase II, um questionário com termo de consentimento Livre e Esclarecimento on-line com os alunos das licenciaturas de quatro universidades, sendo três da cidade de São Paulo e uma de Alfenas, MG focado nos discentes que cursaram ou cursou a disciplina Libras. O referencial teórico se debruçou em autores que discutem o ensino de Libras e Inclusão, nesse sentido recorreremos a Brito, Goldfeld, Costa e Quadros. E por estarmos no campo da formação de professores, trabalhamos com Garcia, Mizukami, Tardif e Nóvoa. De acordo com resultados da pesquisa percebeu-se a contribuição para a valorização da perspectiva inclusiva no ensino de Libras para a formação inicial de professores.

Palavras-chaves: Libras. Formação de Professores. Educação Inclusiva. Cursos de Licenciatura.

ABSTRACT

This dissertation investigates the contributions of the teaching of Libras from the perspective of undergraduate students to teacher training in the perspective of inclusive education. The research problem stems from the following question: What are the contributions of the Libras discipline from the perspective of students to teacher education from the perspective of inclusive education? As a methodology, it was applied in two phases: I clipping of works referring to 2011 to 2021 already published in the IBICT and Scielo database carried out with the same approach to the subject. In phase II, a questionnaire with an online Free and Informed Consent Form with undergraduate students from four universities, three in the city of São Paulo and one in Alfenas, MG, focused on students who attended or attended the Libras course. The theoretical framework focused on authors who discuss the teaching of Libras and Inclusion, in this sense we resorted to Brito, Goldfeld, Costa and Quadros. And because we are in the field of teacher training, we work with Garcia, Mizukami, Tardif and Nóvoa. According to the results of the research, the contribution to the appreciation of the inclusive perspective in the teaching of Libras for the initial training of teachers was perceived.

Keywords: Libras. Teacher training. Inclusive education. Licentiate Courses.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1 – Resultados busca SciELO.....	16
Quadro 2 – Categoria dos artigos.....	17
Quadro 3 – Levantamento de Teses e Dissertações a partir da BDTD.....	21
Quadro 4 – Categorização das Dissertações.....	22
Gráfico 1 – Tipo de instituição de ensino.....	86
Gráfico 2 – Tipo de Licenciatura está matriculado.....	87
Gráfico 3 – Etapa em que está matriculado.....	88
Gráfico 4 – Amostragem dos alunos que já cursaram ou estão cursando a disciplina.....	88
Gráfico 5 – Tipo de modalidade de ensino ministrado antes da pandemia da COVID 19.	88
Gráfico 6 – Classificação afirmativa de como a disciplina Libras reflete no aprendizado....	89
Gráfico 7 – O ensino de Libras.....	92
Tabela 1 – Categorização das respostas à questão 10.....	93
Tabela 2 – Categorização das respostas à questão 11.....	96
Tabela 3 – Categorização das respostas à questão 12.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA SOCIO-HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDAS	27
1.1 Primeira fase: Negligência.....	27
1.2 Segunda fase: Institucionalização	33
1.3 Terceira fase: Escolas e Salas Especiais.....	39
1.4 Quarta fase: Integração.....	42
1.5 Quinta fase: Inclusão.....	44
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E O ENSINO DE LIBRAS	56
2.1 Educação Inclusiva	56
2.2 Formação Docente Inclusiva	64
2.3 Libras no Contexto Formativo e Inclusivo	77
CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

[...] Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre a normalidade e a anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano (SKILIAR, 1998).

Compreende-se nesta pesquisa que o ensino de Libras tem sido alvo de grandes discussões que envolvem a educação dos surdos e sua inclusão no âmbito escolar. Nessa base, a principal motivação para a realização deste estudo ocorreu a partir de três fatores: o enfoque do tema, o ensino de Libras e a formação inicial de professores, que revela-se não só a partir do ensino da língua, mas da necessidade de os saberes docentes estarem desvinculados da educação inclusiva.

Temos como *hipótese* que o ensino de Libras nos cursos de Licenciatura não tem uma concepção que articule os conceitos de educação especial, de inclusão e de formação da pessoa de modo integral.

Entendemos que a inserção da disciplina de Libras nos cursos superiores voltados para a Licenciatura é relevante, pois visa desmistificar os conceitos deturpados a respeito da surdez e auxilia os futuros educadores, no que diz respeito à compreensão de seus estudantes surdos e promove uma interação efetiva em sala de aula. No entanto, cabe compreender como se desenvolve as práticas nas aulas de Libras no que concerne ao conceito de educação inclusiva. Qual a perspectiva de educação inclusiva que perpassa a formação dos professores especificamente nas aulas de Libras? Como essa disciplina contribui para a formação do professor na perspectiva da Educação inclusiva? Os alunos têm essa percepção da educação inclusiva no trabalho desenvolvido nessa aula?

Nesse contexto, sob a ótica dos alunos dos cursos de Licenciatura, o *problema de pesquisa* desta dissertação tem origem na seguinte pergunta: Quais as contribuições da disciplina de Libras sob a ótica dos alunos para a formação

docente na perspectiva da educação inclusiva?

O que impulsionou a realização deste trabalho foi conhecer como tem sido ponderada a concepção da educação inclusiva no ensino de Libras para a formação de futuros professores no espaço universitário, nos cursos de licenciatura.

A *hipótese* é de que o ensino de Libras está desvinculado da Educação Inclusiva. Hoje, muitos professores trabalham com Libras, ensinam Libras, mas não têm formação que os remeta aos conceitos de educação especial ou Educação Inclusiva. Toda a perspectiva de um trabalho com inclusão é deixada em segundo plano, focando-se apenas o trabalho como ensino de uma segunda Língua. Contudo, os professores em formação terão que enfrentar desafios ao entrarem numa sala de aula e se depararem com crianças e jovens surdos. Esta hipótese poderá ser confirmada ou refutada ao longo desta pesquisa. Em sendo confirmada, revelará o desafio que os professores, nos cursos de formação de docentes, terão que enfrentar para incluir de forma articulada os conceitos de Inclusão. Assim, entendemos que esta é uma oportunidade para examinar o ensino de Libras nos cursos de Formação de Professores.

O *objetivo geral* do estudo é: Investigar as contribuições da disciplina Libras sob a ótica dos alunos das licenciaturas para a formação docente numa perspectiva de educação inclusiva. E os *objetivos específicos* são:

- ✓ Expor os marcos históricos e legais do ensino de Libras;
- ✓ Conceituar a formação de professores para a Educação Inclusiva;
- ✓ Conhecer e analisar, sob a ótica dos alunos das licenciaturas, quais as contribuições da disciplina Libras para a formação docente numa perspectiva de educação inclusiva.

Na parte da *Revisão Sistemática*, apresentamos os procedimentos metodológicos realizados para construção deste estudo, que tem como objetivo explorar as concepções de educação inclusiva no ensino de Libras, a partir da percepção dos alunos(as), bem como identificar que concepção de ensino de Língua de Sinais perpassa os cursos de formação de professores de Libras sobre sua aprendizagem nessa disciplina.

Dessa forma, organizamos esta pesquisa em três capítulos.

No primeiro capítulo, com o respaldo teórico de autores como Morgan

(2015), Garcia (2010), Lima (2004), Goldfeld (1997), ponderamos sobre o tratamento destinado a pessoas com deficiência. Segundo os estudos, este assunto foi por muito tempo ocultado, como se essas pessoas não pertencessem a uma sociedade e não tivessem quase ou nenhum tipo de direito; viviam escondidas nas famílias, abandonadas, perseguidas ou exiladas; ou eram “adoradas” ou “acolhidas”. E para que este contexto seja entendido, adotamos, segundo os estudos de Kirk e Gallagher (1979), Mendes (1995), Sassaki (1997) e Miranda (2014), cinco fases no desenvolvimento do atendimento às pessoas que apresentam deficiências. Neste capítulo, explicamos de forma detalhada as cinco fases dessa mudança, a saber: primeira fase, marcado pela negligência, vista como uma espécie de castigo divino ou manifestação maligna, era um tempo obscuro, em que as sociedades se guiavam e se orientavam por meio de mitos e lendas. A segunda fase; de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. A terceira fase é marcada pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. A quarta fase, aconteceu no final do século XX, por volta da década de 70. Nessa fase, observou-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. E, finalmente, a quinta fase trouxe ao Brasil as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, sua efetivação prática gerou muitas controvérsias e discussões. O capítulo está baseado numa retrospectiva histórica para conhecer os marcos legais que foram criados, a fim de garantir os direitos dessa parcela da população.

No segundo capítulo, abordamos no primeiro tópico a educação inclusiva, compreendendo, que o tema da educação é um direito previsto tanto na Constituição quanto em diversos documentos nacionais e internacionais. Seguimos o pensamento de Souza (2013), de que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais, ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países, tendo a sua importância sido gerada pelo caráter contraditório que a acompanha, ou seja, nela sempre reside

uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. No tópico seguinte, debruçamo-nos nos estudos de Mizukami (2004) e buscamos compreender a formação docente inclusiva. O estudo indica que a formação de professores sempre foi um tema bastante discutido na área educacional, porque o professor é um dos principais atores do fazer educativo, assim é justo que haja preocupação com a sua formação, para que o ensino tenha o máximo de qualidade possível. Por fim, finalizamos com o estudo das Libras no Contexto Formativo e Inclusivo, na perspectiva de que a língua oficial para a educação dos surdos no contexto nacional é a Libras, sendo considerada a principal forma de comunicação entre os surdos, exercendo um papel fundamental de múltiplos olhares e de múltiplas reflexões para a inclusão social e educacional desses estudantes, sendo regulamentada como língua oficial no Brasil, a partir da Lei nº 10.436 de 2002.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise dos dados. Concomitantemente à organização e à análise dos dados, o texto traz outros autores – agora específicos da área que contempla o aporte teórico sobre aspectos específicos da formação inicial de professores, bem como a formação docente inclusivo no ensino de língua de sinais. Abordamos que esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois parte da interpretação do pesquisador, por meio da escolha de aportes teóricos, das percepções assinaladas pelos alunos e alunas dos cursos de formação de professores sobre suas experiências com o ensino de Libras, de forma que buscamos investigar as concepções de educação inclusiva que perpassam o ensino de Libras. Seguimos na linha de Gastaldo (2012), compreendendo que as pesquisas nas ciências Humanas e, especificamente, na Educação, encontram a sua centralidade no pesquisador/a, sendo este a principal ferramenta de pesquisa qualitativa que resgata a subjetividade humana, para que ela seja utilizada para produzir saberes mais refinados e agudos sobre fenômenos sociais, sejam eles educacionais ou de outra ordem. Apresentamos, na sequência, um questionário on-line, com nove questões fechadas e três abertas para alunos de Licenciatura. O intuito foi investigar as contribuições da disciplina de Libras para a formação docente numa perspectiva de educação inclusiva, de quatro instituições de ensino superior públicas e privadas na cidade de São Paulo e na cidade de Alfenas, MG, entre

a 2ª e 8ª etapas dos cursos, que estivessem cursando ou já tivessem cursado a disciplina. Concluímos apresentando de forma detalhada a metodologia, contendo os passos realizados durante a pesquisa.

Nas considerações finais, percebemos que a formação inicial de acordo com a ótica dos alunos dos cursos de licenciatura no ensino de Libras exige uma necessidade de associar o aprendizado da língua de sinais com os conceitos de educação inclusiva, a relevância do tema para novas pesquisas, visto que de acordo com o levantamento bibliográfico do tema em questão, tem-se pesquisado pouco na formação inicial de professores especificamente no ensino de Libras, a importância de desencadear competências e habilidades para garantir um ensino de qualidade. Como também que estimulem práticas pedagógicas que estejam vinculadas aos conceitos de inclusão e concepção de educação inclusiva. A partir de toda análise, concluímos que o docente deve conceber-se como um agente educativo. Seu papel vai além de ensinar conteúdos, compreendo, acima de tudo, a responsabilidade, junto com os demais membros da família e da sociedade, pela formação integral de cidadãos conscientes e críticos. Ou seja, o educador deve possuir habilidades que visam construir ou aprimorar metodologias que possuem a finalidade de atingir o propósito do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a diferença cultural entre os ouvintes e os surdos dentro do âmbito educacional. Por fim, temos as referências bibliográficas e os apêndices

A *metodologia* escolhida para a efetivação desta pesquisa foi a qualitativa e lançou mão de questionário tipo survey com 4 universidades, da região sudeste do Brasil, sendo duas privadas e duas públicas. Esta parte possui grande relevância neste estudo, de forma que a ela damos atenção e explicação detalhada.

Cumpramos saber que dedicamo-nos à revisão sistemática, e por meio desse procedimento, intencionamos detectar as publicações que, de alguma forma, abarcam a temática de ensino de Libras para a formação docente numa perspectiva de educação inclusiva, incluídas no período de busca pré-estabelecido de 2011 a 2021. Desse modo, a seleção e a categorização das mesmas foram seguidas de forma sistemática e padronizada, assegurando o rigor metodológico da presente revisão.

As buscas foram investigadas em duas bases de dados Bibliográficos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Scielo. Para tanto, estabelecemos *critérios de inclusão e exclusão*, tendo sido incluídas todas as pesquisas originais indexadas no período entre janeiro a dezembro de 2011 e fevereiro de 2021.

A Busca Scielo considerou os descritores: educação inclusiva, formação de professores e Libras. Filtrou-se o período de 2011 a 2021 e apenas trabalhos revisados pelos pares. Os descritores foram organizados conforme apontamos a seguir:

1. Educação Inclusiva e Formação de professores em todos os itens – 91 resultados.
2. Educação Inclusiva e Formação de professores e Libras, em todos os itens – 3 resultados. Destacamos que nesses três artigos Libras não aparece no título, só no resumo.
3. Somente o termo Libras, em todos os itens – 148 trabalhos.
4. Libras e Formação de professores ou formação docente ou formação inicial de professores, em todos os itens – 148 resultados.
5. Libras e Formação de professores ou formação docente ou formação inicial de professores e Educação Inclusiva, em todos os itens - 17 resultados.

Quadro 1 – Resultados busca SciELO

Busca feita na Scielo – em Todos os itens				
Educação Inclusiva e Formação de professores	Educação Inclusiva e Formação de professores e Libras	Somente o termo Libras –	Libras e Formação de professores ou formação docente ou formação inicial de professores –	Libras e Formação de professores ou formação docente ou formação inicial de professores e Educação Inclusiva

91	3 resultados. Verificamos que no título dos 3 não aparecia a palavra Libras. Só no Resumo	148 trabalhos	148	17
----	---	---------------	-----	----

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao examinarmos os 17 artigos (que incluem os 3 que foram encontrados com o cruzamento dos descritores: educação inclusiva e formação de professores e Libras), a partir dos títulos, pudemos estabelecer 4 categorias para agrupamentos: a) focados nos Direitos Humanos e nos aspectos legais, b) focados na formação de professores, c) focados especificamente no ensino de alunos surdos, d) intérpretes. Apresentamos o quadro a seguir com todas as Categorias dos artigos.

Quadro 2 – Categoria dos artigos

Direitos humanos e Políticas educativas	Formação de professores	Específicos para alunos surdos	Intérpretes
SILVA, Kleber Aparecido et al. Direitos Humanos e Educação Especial: a inclusão de alunos/as surdos/as no Distrito Federal. DELTA , São Paulo, v. 36, n. 4, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502020000400406&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 14 maio. 2021.	PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARAES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Rev. bras. educ. espec. , Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, Dec. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400571&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 14 maio. 2021.	FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. Educ. rev. , Curitiba, n. spe.3, p. 127-150, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700127&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 14 maio. 2021.	SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. Educ. Real. , Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300695&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 14 maio. 2021.
MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à	MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva	MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. Educ. Real. , Porto Alegre, v.	SALES, Elielson Ribeiro de; PENTEADO, Miriam Godoy; MOURA, Amanda Queiroz. A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de

Direitos humanos e Políticas educativas	Formação de professores	Específicos para alunos surdos	Intérpretes
<p>educação superior. Educ. rev., Curitiba, n. spe.3, p. 107-126, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700107&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>	<p>inclusiva: levantamento de produções. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400041&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>	<p>41, n. 3, p. 713-729, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300713&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>	<p>Aprendizagem de Geometria. Bolema, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1268-1286, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301268&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>
<p>LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>	<p>SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea</p>	<p>MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. Pro-Posições, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300103&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>	<p>OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, June, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>
<p>LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, Mar. 2013. Disponível em:</p>		<p>NUNES, Sylvia da Silveira et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 19, n. 3, p. 537-545, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300537&lng=en&nrm=iso.</p>	<p>LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci</p>

Direitos humanos e Políticas educativas	Formação de professores	Específicos para alunos surdos	Intérpretes
<p>http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>		<p>Acesso em: 14 maio. 2021.</p>	<p>_arttext&pid=S1413-65382011000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>
<p>Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 216-228, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100216&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>		<p>FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilingue para surdos: o contexto brasileiro. Educ. rev., Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>	
		<p>MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos e Proposta Bilingue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. Educ. Real., Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300713&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.</p>	
		<p>OLIVEIRA, W., MELO, A., CANAVARRO, A. As doenças sexualmente transmissíveis em livros didáticos de Biologia: aportes para</p>	

Direitos humanos e Políticas educativas	Formação de professores	Específicos para alunos surdos	Intérpretes
		o ensino de Ciências. Revista eletrônica de investigação em ciências. v. 7, n. 1, Jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662012000100001&lng=pt&tlng=en . Acesso em: 14 maio. 2021.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante da categorização pelos títulos e da leitura dos resumos, estabelecemos uma análise e discussão dos dados, de modo mais específico, com os dois trabalhos que tratam especificamente com a temática desta pesquisa.

Assim, observamos que Mônico, Morgado e Orlando (2018) realizaram um levantamento das produções acadêmicas de 2008 a 2011 de trabalhos que tratam da formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. A pesquisa das autoras foi realizada na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As autoras apontam um número muito pequeno de pesquisas sobre a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, o que resulta em poucos avanços nos conteúdos e na formação pedagógica ofertados nas licenciaturas, no processo de formação inicial. Isso indica a relevância de nossa pesquisa em torno da temática.

Pereira e Guimarães (2019) publicaram um artigo intitulado *A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia* com a finalidade de apresentar resultados reais por meio de uma investigação minuciosa realizada na Educação Especial (EE), no que tange à formação inicial dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. Trata-se de uma análise documental e bibliográfica, utilizando como principais fontes as Diretrizes legais

e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). As autoras afirmam que:

A EE [educação especial] ocupa um espaço restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na CH, na organização das trajetórias formativas, o que representa uma lacuna na formação inicial. Essas evidências indicam a necessária ampliação do espaço da EE nos Cursos de Pedagogia e a formação contínua dos docentes nessa área no sentido de concretizar a educação inclusiva (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p.531).

Entendemos que novamente os resultados das pesquisas dessas autoras apontam a relevância do tema que estamos investigando.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Utilizando os mesmos descritores, realizamos o levantamento de Teses e Dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Obtivemos os seguintes expostos, a seguir:

Quadro 3 – Levantamento de Teses e Dissertações a partir da BDTD Busca feita na BDTD – em Todos os itens				
Educação Inclusiva e Formação de professores no ensino de Libras	Educação Inclusiva e Formação de professores e Libras	Somente o termo Libras –	Libras e Formação de professores ou formação docente ou formação inicial de professores	Libras e Formação de professores ou formação docente ou formação inicial de professores e Educação Inclusiva
887	110	2.192	54	15

Fonte: O autor

Com os 15 trabalhos encontrados, a partir dos títulos e da leitura dos resumos, bem como à identificação do referencial teórico utilizado, selecionamos aqueles que contribuiriam para a pesquisa desta dissertação. Os excluídos tratavam de outras deficiências ou sobre formação continuada. Nesse grupo de

trabalhos da BDTD, os títulos nem sempre nos apontavam se o trabalho seria possível de ser utilizado ou não, por isso, tivemos que adiantar a etapa de leitura dos resumos. Identificamos e ressaltamos que não há teses de doutoramento sobre a temática.

A seguir, apresentamos a categorização de 6 dissertações encontradas:

Quadro 4 - Categorização das Dissertações

Ano	Autor/ Universidade	Título
2017	BARROS, Denner Dias [UNESP]	Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de Libras. Disponível em: https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UNSP_2d319453efbfd4b40fef6593a679b346
2018	ZINI, Rodrigo. Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_63e94841cd5948522a5d2eb738a300a9
2017	LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade/ [UNESP]	Inclusão educacional: em foco a formação de professores de educação física. Disponível em: https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UNSP_07b0f6268cfc276705fb9ae1de5c9c7d
2020	COIMBRA, Ana Cristina Cardoso / Universidade do Oeste Paulista	Análise de uma disciplina da Pedagogia fundamentada na abordagem CCS: políticas educacionais, formação inicial e TDIC. Disponível em: https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UOES_f7c88193a181db356877183fe2c43f55
2013	COUTINHO, Marta Callou Barros/ Universidade Federal de Pernambuco	A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. Disponível em: https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFPE_20ed24a9de334f3f1a3d2923e36ba018

2011	RIBEIRO, Eveline, Borges Vilela/Universidade Federal de Goiás	Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_6e282168666d79f5ca0b4f6e5661115
------	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cenário Acadêmico: Detalhamento das Pesquisas

A realização do mapeamento teve como temática uma busca ativa sobre o ensino de Libras na formação inicial docente em uma perspectiva inclusiva. O mapeamento elencado, por meio do levantamento bibliográfico, possui a finalidade de oferecer uma visão ampla dessas pesquisas. Portanto, tornou-se necessário estabelecer critérios de inclusão que visaram realizar uma seletiva dos artigos disponíveis na íntegra e que tratassem da temática proposta, sejam estes publicados nos idiomas português, inglês e espanhol e que tenham sido publicados de janeiro de 2011 a janeiro de 2021.

A partir do mapeamento alcançado, correspondente ao período, foram descobertos trabalhos na mesma linha de pesquisa desta dissertação. Nesse sentido, tornou-se necessário traçar quatro blocos para refinar e apresentar critérios de exclusão e inclusão que demande relevância da proposta do tema aqui apresentada.

Em consonância com o Quadro 2, os trabalhos selecionados foram apresentados acima. Assim, das (16) obras analisadas no sítio da BDTD, (6) tinham foco na perspectiva da formação de professores, (1) trabalhava diretamente com as questões que envolvem os direitos, (8) saíram do tema já incluso a tese de doutoramento, e apenas (1) estudou de modo específico os surdos

Coimbra (2020) desenvolveu uma pesquisa atrelada à área das Políticas Públicas no setor educacional, por meio de processos formativos e diversidade. Assim, torna-se relevante destacar que este trabalho aponta os caminhos da formação docente, visando atender de modo satisfatório as políticas educacionais no território brasileiro.

A pesquisa *justifica-se* pela importância de apontar caminhos para uma

formação de professores que atenda às políticas educacionais brasileiras, propondo uma estratégia diferente e nova de se formar o discente por meio da abordagem CCS, tornando a aprendizagem significativa e usando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)¹, como ferramentas durante os processos de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa utiliza a *abordagem qualitativa*, do tipo *pesquisa ação*. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica de produções científicas do período de 2017 a 2019, posteriormente procedeu-se o estudo das políticas educacionais nos últimos 30 anos e dos processos de formação inicial de professores.

Diante desse contexto, entende-se que a abordagem coesa das políticas públicas em todas as suas esferas educacionais envolve o processo de formação docente capacitando o profissional a lidar com todas as situações que permeiam a educação.

Formação Docente: Inicial e Continuada

Ribeiro (2011) explica que toda a comunidade científica está de acordo quando se menciona que é necessária a valorização docente, principalmente no que diz respeito ao processo de sua formação inicial. Assim, por meio de sua pesquisa, a autora explana uma discussão que envolve a formação dos professores de ciência para a inclusão da diferença como característica da espécie humana.

Dessa forma, a relevância da pesquisa consiste na formação de docentes com melhores percepções de EI. Cabe como denúncia, e não como crítica, que os cursos de ciências analisados não apresentam nenhum tipo de formação para a diversidade.

Seguindo a mesma ótica de Ribeiro (2011), Barros (2017) explica que a inserção de Libras nos cursos de licenciatura, que envolvem a formação inicial docente, é decorrente do Decreto 5.626/2005, que a instituiu como obrigatória e

¹ As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se integram em bases tecnológicas que possibilitam, a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos.

foi concebida como um marco positivo para a Inclusão.

A pesquisa de Barros (2017) é composta pela análise do programa da disciplina e entrevistas semiestruturadas com docentes e egressos para conhecer e discutir suas contribuições na formação destes profissionais. Concluímos que a disciplina em questão se constituiu como um momento privilegiado para discutir sobre Educação Inclusiva.

Zini (2018) também trabalha em consonância com os dois autores citados acima e explica que o movimento da Educação Inclusiva permite com que mais alunos que possuem necessidades especiais sejam inseridos nas escolas regulares.

Já a pesquisa de Zini (2018) apresentou como objetivo a verificação sobre como ocorre a formação inicial do docente em Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas escolas regulares. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva, a partir de um estudo de campo que envolveu 3 cursos de licenciatura em Educação Física de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, do Oeste do Paraná. Os dados foram coletados por meio de um levantamento documental nas matrizes curriculares e nos planos de ensino dos respectivos cursos, de entrevistas com 3 coordenadores e 3 professores que trabalham com a disciplina que atende a área da Educação Especial, e da aplicação de questionários a 92 acadêmicos do último período do curso.

Louzada (2017) explica que o docente passa por diversos desafios para atender às demandas educacionais da educação inclusiva em salas regulares, na escola comum.

Portanto, Louzada (2017) realizou um levantamento das grades curriculares de seis cursos de licenciatura em Educação Física oferecidos em quatro instituições públicas do Estado de São Paulo, que se encontram entre os dez melhores cursos do país, bem como planos de ensino de disciplinas relacionadas à temática e, por fim, foram realizadas entrevistas com os coordenadores de cada curso, com a finalidade de entender e compreender a inclusão nas aulas da disciplina de Educação Física.

Coutinho (2013) desenvolveu um artigo que apresentou o objetivo de compreender como os professores do curso de Pedagogia têm construído saberes para atuar com alunos com deficiência. A metodologia utilizada foi de

cunho qualitativo, com base na abordagem da pesquisa narrativa, por entender que, a partir das narrativas dos docentes do ensino superior, pode-se identificar e caracterizar os saberes construídos pelos professores do curso de pedagogia.

Dessa forma os recortes e os elementos das pesquisas levantadas acima, mostraram a afinidade dos trabalhos realizado de acordo com a proposta da temática da pesquisa, e os aportes necessários para contribuição desse trabalho.

Sendo assim, dando início ao primeiro capítulo, começamos a expor os marcos legais e históricos dos deficientes auditivos e surdos, no intuito de revelar a importância das lutas e conquistas dessa camada da sociedade, e o avanço de políticas públicas em prol a formação, como cidadão por uma sociedade justa conforme o capítulo exposto a seguir.

CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA SOCIO-HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDAS

O tratamento destinado a pessoas com deficiência por muito tempo foi ocultado, ora como se essas pessoas não pertencessem a uma sociedade e não tivessem quase ou nenhum tipo de direito; viviam escondidas nas famílias, abandonadas, perseguidas ou exiladas; ora eram “adoradas” ou “acolhidas”, de acordo com o que expressam em seus trabalhos autores como Morgan (2015), Garcia (2010), Lima (2004), Goldfeld (1997), entre outros.

Para percorrermos esta trajetória, adotamos, segundo os estudos de Kirk e Gallagher (1979), Mendes (1995), Sassaki (1997) e Miranda (2014), quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas que apresentam deficiências:

[...] primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã [...]. Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (MIRANDA, 2014, p.2).

Além destas fases, consideramos a fase da inclusão, esta que é tanto uma modalidade quanto um campo de ensino em pleno desenvolvimento desde o fim do século XXI.

1.1 Primeira fase: Negligência

Em muitas culturas antigas, qualquer deficiência podia ser vista como uma espécie de castigo divino ou manifestação maligna. De acordo com Garcia (2010, p.9), “[...] as pessoas com deficiência, via de regra, receberam dois tipos de tratamento quando se observa a História Antiga e Medieval: a rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção diferenciada e piedosa, de outro”.

Era um tempo obscuro, em que as sociedades se guiavam e se orientavam por meio de mitos e lendas, conforme descreve Barbosa (2014, p. 5):

Os sumérios são universalmente vistos como um dos povos e culturas mais importantes da antiguidade. Segundo um mito sumério, a deusa Nammu teria criado os humanos a partir do barro. Após isso, as divindades sumérias teriam feito um banquete para celebrar a criação da humanidade. No banquete, a deusa Ninhursag (Ninmah) e o deus Enki ficaram bêbados e resolveram criar uma competição. Ninhursag criou pessoas com deficiência e desafiou Enki a encontrar um lugar para elas na sociedade. Enki obteve sucesso. Por exemplo, das mulheres estéreis, ele fez sacerdotisas e dos cegos fez músicos.

O autor apresenta ainda uma lenda oriental sobre a origem da deficiência. Conforme Barbosa (2014, p.6):

Na China Central, há um mito de origem que conta a história de um irmão e uma irmã, Nuwa e Fuxi, os quais se casaram. Os irmãos criaram seres humanos de barro e os deixaram ao sol para secar. Quando começou a chover, Nuwa e Fuxi apressaram-se para pegar os modelos de barro e colocá-los em uma pá. Na prensa, alguns modelos foram danificados e perderam os membros ou ficaram machucados durante o processo, o que resultou na explicação para a criação de deficientes físicos.

Não é, pois, de admirar que pensassem coisas absurdas acerca de pessoas que nasciam com alguma deficiência. Na cultura hebreia dos tempos de Jesus, esse era também o entendimento geral, conforme se observa no capítulo 9, versículos 1 e 2 do Evangelho de João: "Caminhando, viu Jesus um cego de nascença. Os seus discípulos indagaram dele: "Mestre, quem pecou, este homem ou seus pais, para que nascesse cego?".

Da mesma forma, no livro de Levítico, capítulo 21, versículos 16 a 21, encontramos o seguinte relato:

Falou mais o Senhor a Moisés, dizendo: Fala a Arão, dizendo: Ninguém da tua descendência, nas suas gerações, em que houver algum defeito, se chegará a oferecer o pão do seu Deus. Pois nenhum homem em quem houver alguma deformidade se chegará; como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de membros demasiadamente compridos. Ou homem que tiver quebrado o pé, ou a mão quebrada, ou corcunda, ou anão, ou que tiver defeito no olho, ou sarna, ou impigem, ou que tiver testículo mutilado. Homem da descendência de Arão, o sacerdote, em quem houver alguma deformidade, se chegará

para oferecer as ofertas queimadas do Senhor; defeito nele há; não se chegará para oferecer o pão do seu Deus (LEVÍTICO 21:16-21).

Percebe-se como o trecho apresentado é carregado de preconceito de toda sorte. Assim era a vida dos deficientes até muito recentemente. De acordo com Silva (2012, p. 25), “[...] o comportamento humano, modelado por sentimentos, sensorialidades e sentidos, quando alimentado por valores e práticas preconceituosos sem questionamentos, tende a naturalizar-se no cotidiano social”.

Essa neutralização do comportamento humano gera o apagamento de pessoas e grupos a quem práticas preconceituosas são dirigidas. Nesse sentido, é que o deficiente tem sofrido, na história geral das civilizações, uma espécie de “anulamento”, ou seja, teve sua existência ignorada por todos da sociedade. É nesse sentido também que Silva (1987), em sua obra, *A Epopeia ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*, afirma que:

Nada de concreto existe quanto à vida de pessoas com deficiências físicas ou mentais, do velho e do doente nos primeiros nebulosos e muitas vezes enigmáticos milênios da vida do homem sobre a Terra, a não ser supostas situações que estão baseadas em indícios extremamente tênues (SILVA, 1987, p. 17).

Assim como nos diversos textos bíblicos, em que se percebe a mentalidade excludente acerca dos deficientes e doentes, nas demais culturas antigas, que construíram as sociedades atuais, também era comum a invisibilidade dos deficientes e até a eliminação dos mesmos. No entanto, em algumas culturas, o oposto também ocorria. Conforme discorre Lemos (2009, p.23):

A civilização Egípcia é uma das mais antigas da humanidade, tendo sua constituição a mais de sete mil anos, seus grupos sociais eram representados por escravos, guerreiros, sacerdotes e nobres, dos poucos relatos, apenas as pessoas com problemas de deficiência de primeiro escalão entram em destaque.

No Egito, e, no caso específico, os surdos eram considerados adorados como deuses, por estabelecerem contato direto entre os deuses e os faraós. Apesar das deficiências, muitas personalidades se tornaram famosas por suas

criações artísticas, que foram herdadas para a cultura do seu povo e do mundo. Um exemplo disso é Homero, a quem se credita algumas das maiores obras da literatura universal. Segundo Silva (1987, p. 73):

Quanto a Homero, já notamos a grandiosidade de suas obras – Ilíada e Odisséia – ao falar de Hefesto, o deus da metalurgia. A respeito desse grande poeta grego, afirmou Cícero quando analisava os males que aparentemente podem tornar uma vida miserável, mas que podem ser superados graças à força de cada um: ‘Homero era cego, segundo a tradição. Seus poemas são verdadeiros quadros: que lugares, que praias, que paragens da Grécia, que tipos de combates, que estratégias de batalhas, que manobras navais, que movimentos de homens e animais são tão fielmente retratados pelo autor, que parece nos colocar sob os olhos, o que ele mesmo não havia nunca visto.

Contudo, não era esse o destino geralmente das crianças que nasciam com alguma deficiência, sobretudo em Esparta, onde os homens eram formados e forjados para a guerra, atividade em que a perfeição era um requisito muito importante. O tratamento dispensado aos deficientes era a morte, pois o Estado espartano possuía o direito de vida e morte de seus habitantes.

Nesse contexto, Silva (1987) nos faz um relato da obra Licurgo, de Plutarco, em que se observa que:

O pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como ‘homoioi’ (ou seja, “os iguais”) e que eram a nata de Esparta, não tinha o direito de criá-lo, pois o Estado subordinava a todos. Pelas leis vigentes, ele era obrigado a levar o bebê, ainda bem novo, a uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade. [...] se fosse um bebê normal e forte ele era devolvido ao pai que passava a ter a incumbência de criá-lo. Depois de certa idade de – entre 6 e 7 anos – o Estado tomava a si a responsabilidade e continuava sua educação, que era dirigida para a arte de guerrear. [...] No entanto, ‘se lhes parecia feia, disforme e franzina’, como refere Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem [...] ficavam com a criança. [...] levavam a um local chamado ‘Apothetai’, que significa ‘depósitos’. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar sua morte [...] (SILVA, 1987, p.86).

Entre os gregos atenienses, a realidade não era tão diferente dos espartanos. Lemos (2009), falando sobre o processo de exclusão dos deficientes, escreve que no Livro III de Platão, *República (Medicina e Jurisprudência)*, destaca: “[...] cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de

corpo e alma, deixando morrer os que sejam corporalmente defeituosos”. E no Livro V se encontra que “[...] os (filhos) dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto como convêm”.

Os romanos, assim como os gregos, também possuem grande influência na formação de toda a cultura ocidental. Embora conhecida pela criação de leis, os romanos também não lidavam bem com seus deficientes. De acordo com Silva (1987), a legislação da sociedade romana era bastante dura quanto a esse grupo social:

No Direito Romano havia leis que se referiam ao reconhecimento dos direitos de um recém-nascido e em que circunstâncias esses direitos deveriam ser garantidos ou poderiam ser negados. Dentre as condições para a negação de direito, a chamada ‘vitalidade’ e a forma humana eram as principais. [...] Como exemplo poderemos mencionar que, tanto os bebês nascidos prematuramente (antes do 7º mês de gestação) quanto os que apresentavam sinais da chamada ‘monstruosidade’, não tinham condições básicas de capacidade de direito (SILVA, 1987, p.91).

Segundo Lemos (2009), os pais romanos, a exemplo dos espartanos, também tinham o poder de vida ou morte de seus filhos, “[...] diferenciando apenas na forma e na autoridade competente para tal”. Ou seja, a cultura daquela época e povo permitia que o chefe de família decidisse sobre o destino do recém-nascido deficiente, conforme conta Silva (1987):

[...] havia para o ‘pater famílias’, dentre as faculdades a ele outorgadas pelo poder paterno (pátria potestas), uma alternativa: poderia expor a criança às margens do rio Tibre ou em lugares sagrados, desde que antes de o fazer tivesse mostrado o recém-nascido a cinco vizinhos, para que fosse certa forma certificada a existência da anomalia ou da mutilação (SILVA, 1987, p. 993).

Assim, a cultura da eliminação do deficiente se tornava explicável e aceita por aqueles povos, como forma de livrar a família de um “peso” negativo diante da sociedade. Apesar da autorização para eliminar essas crianças, muitas acabavam por escapar da morte, porém, sua sobrevivência se tornava um problema futuro para as cidades romanas, pois “[...] uma vez adultos sem trabalho e sem um plano estatal para mantê-los, tais cidadãos necessitavam de esmolas para a sobrevivência” (LEMOS, 2009, p. 30).

Nesse sentido, Silva (1987) discorre que nessa situação a criança deficiente acabava por se tornar alvo de uma compaixão perversa, pois ao serem salvas da morte às margens do rio Tibre, por pessoas também muito pobres, eram exploradas posteriormente.

Crianças malformadas, doentias ou consideradas como anormais e monstruosas eram, no máximo, abandonadas em cestinhas enfeitadas com flores às margens do Tibre. E os escravos ou as pessoas empobrecidas que viviam de esmolas ficavam na espreita e atentos para eventualmente se apossarem dessas crianças, criando-as para mais tarde servirem como meio de exploração do compadecido e por vezes muito culpado coração romano, obtendo esmolas volumosas (SILVA, 1987, p. 93).

“Sacrificar, subtrair, eliminar” pessoas com deficiências ou deformidades eram práticas comuns nas culturas antigas, pois, além de serem considerados “fardos” para a família também não poderiam assumir as responsabilidades patriarcais, eram impossibilitados de celebrar contratos, elaborar testamentos ou possuírem propriedades ou reclamarem heranças, conforme legislação do Imperador Justiniano (529 a.C.)

Os estudos de Silva (1987) também apontam que tais processos ocorriam com outras sociedades, como os Dene, do Noroeste do Canadá, povos como os Jukun, os Masai, os Navajos, os Ojibwa, os Sálvia, os Saulteaux, os Uitoto, os Wageo, os Xagga, povos residentes ou que viveram na África e na América do Norte, como se observa tanto nas sociedades ditas civilizadas quanto nas sociedades indígenas. A maioria dos povos primitivos, no entanto, indicava o extermínio como solução para o problema de crianças ou adultos com deformidades ou anormalidades (SILVA, 1987).

Mas existiam povos que, ao contrário dos vistos até aqui, o deficiente era acolhido e cuidado. Segundo Silva (1987), alguns povos apresentavam alto grau de tolerância e até mesmo de respeito para com as pessoas deficientes ou idosas e não lhes causavam nenhum mal, ao contrário, eram protegidos. Era o caso dos povos Aona, Azande, Ashanti, Dahomey, todos residentes na África; os Macri, na Nova Zelândia; os Pés-Negros, da América do Norte; os Ponapé e os Truk, nas Ilhas Carolinas Orientais; os Semang, na Malásia; os Xagga, da Tanzânia; e o Tupinambá, na América do Sul. Entre esses povos, os deficientes

e idosos eram respeitados ou, no mínimo, não eram incomodados, ao contrário, recebiam todos os cuidados necessários, como proteção e alimentação.

1.2 Segunda fase: Institucionalização

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. 'As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores' (MAZZOTA, 2011, p. 16).

Dentre os séculos XVIII a XIX, a educação das pessoas com deficiências e, sobretudo, das pessoas surdas, sofreu diversas transformações, pois presenciemos uma ruptura nas formas de pensamento: ora foi entendido que os surdos poderiam ser produtivos, atendendo às necessidades de um mundo em plena expansão mercantil, ora foi necessário a alfabetização deste público para que pudessem dar continuidade às linhas sucessórias. Este último movimento tem seus registros que remontam ao século XVI.

Conforme alguns estudiosos, Cardano (1501-1576) foi o primeiro a admitir a possibilidade e a necessidade de oferecer instrução aos surdos-mudos² (SOARES, 1999, p. 17).

Goldfeld (1997, p.25) conta que “[...] ainda no século XVI, na Espanha, o monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1520–1584), ensinou alguns surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”. Para tal feito, “O mestre De Leon desenvolveu um método de educação de surdos que envolvia o alfabeto bimanual e a escrita” (MORI; SANDER, 2015, p.3).

Ainda no século XVI, sobre a educação para os surdos, Goldfeld (1997, p. 28) afirma que:

² Salientamos que este termo surdo-mudo não existe mais desde a década de 1970. Surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. A rigor, diferencia-se entre deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo) e surdez (quando a deficiência auditiva é total). Evite também usar a expressão o deficiente auditivo.

Em 1620, Juan Martin Pablo Bonet publicou, na Espanha, o livro *Reduccion de letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, que trata da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon. Em 1644 foi publicado o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais *Chirologia*, de J.Bulwer, que acreditava ser a língua de sinais universal e seus elementos constitutivos icônicos. O mesmo autor publicou em 1648 o livro *Philocopus*, em que afirma ser a língua oral.

No século XVIII, seguindo essa mesma linha de raciocínio, de acordo com Goldfeld (1997), o Abade Charles Michel de L'Epée aperfeiçoou o sistema criado por Ponce de Leon.

Em 1750, na França, surge Abade Charles Michel de L'Epée, pessoa bastante importante na história da educação dos surdos. L'Epée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os 'Sinais Metódicos', uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. O Abade teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública (GOLDFELD, 1997, p.28-29).

Segundo Quadros (2006), foi somente após compreender que os gestos são de muita importância na comunicação e como ajudavam os surdos nas suas interações que a língua de sinais começou a ganhar força em Paris. Na primeira escola para surdos-mudos, os professores e alunos dominavam ambas as habilidades, por isso era possível o ensino. O sucesso era tamanho que os alunos aprendiam não apenas a língua materna — o francês —, mas também italiano e latim.

Na medida em que crescia o conhecimento acerca da metodologia de ensino de surdos, iniciada por L'Epée, na Europa; na América, de acordo com Mori e Sander (2015), o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet buscava apropriar-se dessa nova metodologia. Para tanto, ele viajou para a Europa no intuito de aprender sobre a educação de surdos. Ao conhecer, na Inglaterra, Thomas Braidwood (1715–1806), este se negou a ensinar-lhe a técnica de educação de surdos. Contudo, conforme apresentam Mori e Sander (2015), na sua volta para a casa, Gallaudet conheceu L'Epée, que lhe ensina a técnica e, mais do que isso, envia um de seus melhores alunos da escola L'Epée, Laurent Clerc, aos Estados Unidos, para acompanhar Gallaudet. Lá, eles fundam juntos a primeira escola americana para surdos, que utilizava um sistema misto, com sinais franceses e língua inglesa.

Dando continuidade aos trabalhos de L'Épée, Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822) desenvolveu o Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance (1800). Sicard conseguiu escapar dos problemas na política de 1792, e tornou-se membro do Instituto em 1795, mas o valor do seu trabalho educacional foi praticamente reconhecido um pouco antes de sua morte em Paris.

Contudo, o alemão Samuel Heinecke (1727–1790), nessa mesma época, apresentou sua filosofia oralista, a qual acreditava, segundo Goldfeld (1997, p.28), “[...] ser o ensino da língua oral, e a rejeição da língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral”.

Foi Heinicke quem fundou “a primeira escola pública baseada no método oral, ou seja, que utilizava apenas a língua oral na educação das crianças surdas”. Segundo Goldfeld (1997, p. 28), “após o confronto entre os dois métodos, o de L'Épée acabou sendo vitorioso, o que implicou na recusa de recursos para que Heinicke ampliasse o seu projeto”.

Desse modo, conforme Goldfeld (1997), durante esse período, houve grande avanço no ensino de surdos. Nas palavras da autora:

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos. Nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões (GOLDFELD, 1997, p. 29).

Apesar do sucesso com que se desenvolvia o ensino de surdos durante o século XVIII, a técnica começou a decrescer em decorrência dos:

[...] avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, a partir de 1860 o método oral começa a ganhar força. Diversos profissionais começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos, e neste entusiasmo surgiu a ideia, por alguns profissionais até hoje, de que a língua oral de sinais seria prejudicial para aprendizagem da língua oral. Surgiram então opositores à língua de sinais, que ganharam força a partir da morte de Laurent Clerc, em 1869 (GOLDFELD, 1997, p. 30).

Na ceara das iniciativas de atendimento aos deficientes e com o sucesso alcançado na Europa pelo ensino de surdos e mudos, a ideia se espalhou para outros países, inclusive no Brasil. Esta modalidade foi institucionalizada na

época do Império, por D. Pedro II, com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Segundo Corrêa (2010), esse instituto foi idealizado e criado por “Ernesto Huet, recebido pelo imperador D. Pedro II, por influência do marquês de Abrantes, obteve apoio para a ideia de fundar uma escola para surdos-mudos no país” (CORRÊA, 2010, p. 34).

Além da educação literária, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos também atendia sua clientela (de ambos os sexos)³ com cursos profissionalizantes como “sapataria e encadernação, pautação e douração”.

O curso completo era de seis anos e sua base curricular era semelhante à do Instituto dos Surdos Mudos de Paris, e era composta das seguintes disciplinas: escrita e leitura, elementos da língua nacional com gramática, noções de religião e dos deveres sociais (catecismo), geografia, história do Brasil, história sagrada e profana, aritmética, desenho e escrituração mercantil. Eram dadas lições de pronúncia, de articulação e de leitura aos indivíduos em que se reconhecesse aptidão para tais exercícios (ALMEIDA, 2018, p. 89).

No entanto, a educação dos surdos do mundo encontraria uma grande barreira que impediria o progresso do programa.

O Congresso de Milão, realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual (QUADROS, 2006, p. 26).

Ainda com Quadros (2006), foi nesse congresso que se decretou que a língua oral deveria ser tomada como a mais importante, em detrimento da língua de sinais; se tivessem ouvido a parte interessada, segundo a autora, os surdos-mudos, talvez tivessem tomado outra decisão. Tal decisão significou um retrocesso enorme no ensino do surdo-mudo, pois sem a utilização da língua de sinais, o aprendizado acabou sendo prejudicado, o que culminou por alijar do

³ No período de 1868 – 1930, as meninas foram proibidas de realizar sua escolarização no Instituto. Há registros, que as mesmas estudavam, “clandestinamente” nos porões do Instituto (ROCHA, 2008).

processo educacional as pessoas que possuíam tal limitação.

Sobre os fatos desse congresso, Strobel (2009, p.33) afirma que:

Havia 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Grahn Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e cridos como uma solução para a 'cura' da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos (STROBEL, 2009, p.33).

Segundo Goldfeld (1997), a máxima dos oralistas era que “[...] para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar”. Ou seja, para eles as crianças surdas tinham de aprender a falar; isso deixava de fora, obviamente, aquelas que traziam alguma má-formação congênita no seu aparelho fonador.

De acordo com Souto (2017, p. 227), “O método oralista, agora oficializado, modifica a educação destinada ao povo surdo, na maioria dos países ocidentais, e persistirá por um século, e seu efeito é considerado nefasto do ponto de vista da identidade dos sujeitos”.

Nas palavras de Kalatai e Streiechen (2012):

O principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo, pois para os defensores deste método, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. Esta metodologia foi proposta e defendida em um evento internacional realizado em Milão/Itália chamado ‘Congresso Internacional de Educação de Surdos’ (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 5).

Nesse mesmo sentido, Capovilla (2000) diz que os oralistas não pretendiam apenas fazer com que o surdo falasse, mas

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

Na mesma linha de raciocínio, Goldfeld (1997) discorre que:

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de

desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30-31).

Para Perlin e Strobel (2008, p. 12), “A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização”. Essa visão era corrente entre os educadores da época e acarretava muito mais dificuldade para os alunos.

Na verdade, o oralismo teve uma influência negativa muito grande na vida dos surdos, pois foram desconsiderados nas suas particularidades e sua deficiência tratada apenas do ponto de vista clínico, nesse sentido é interessante o que dizem Perlin e Strobel (2008):

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação, que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los (STROBEL; PERLIN, 2008, p. 6).

É verdade que, conforme Perlin e Strobel (2008), havia vantagens na visão clínica da época, pois as crianças eram “curadas” de suas deficiências. Em suas palavras: “[...] houve avanços na visão clínica, que faziam das escolas dos surdos espaços de reabilitação de fala e treinamento auditivo preocupando-se apenas em ‘curar’ os surdos que eram vistos como ‘deficientes’ e não em educar” (PERLIN; STROBEL 2008, p. 7).

De acordo com as autoras, o oralismo se apresenta com diversas formas distintas de se realizar, de maneira que é possível adaptar a forma que parecer melhor a cada caso.

Têm muitos métodos orais diferentes na educação com os surdos, ‘o oralismo’ é um dos recursos que usa o treinamento de fala, leitura labial, e outros, este recurso é usada dentro das metodologias orais, entre eles, o ‘verbotonal’, ‘oral modelo’ ‘materno reflexivo’, ‘perdoncini’ e entre outros (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 12).

A atitude do Congresso de Milão, de proibir o ensino, a partir da língua de sinais, ao invés de promover a inclusão acabou por fomentar a exclusão, estabelecendo tanto uma crise quanto uma irrupção na educação dos surdos.

Parafraseando Rocha (2008), apesar de discordantes, os pareceres refletiram uma mudança na mentalidade quanto à educação das pessoas surdas na segunda metade do século XIX. A ideia de caridade deveria ser substituída pela formação de pessoas úteis. Havia claramente três tendências nessa perspectiva: na Alemanha, na Inglaterra e nos países escandinavos, a questão era formar cidadãos capazes de exercerem seus direitos e deveres. Na França e na Itália, ela estava ligada à política religiosa – o partido eclerical buscava fiéis para se fortalecer. Enquanto isso, nos Estados Unidos da América a ideia era converter pessoas inúteis em trabalhadores (ALMEIDA, 2018, p. 100).

No Brasil, o método de ensino oral perdurou até o século XX, tendo como foco, sobretudo, a profissionalização dos sujeitos para atuarem no campo agrícola, pois a ideia era a formação de sujeitos que produzissem para a sua própria subsistência.

Desse modo, podemos inferir que o período da Institucionalização do processo de escolarização dos surdos foi marcado pelas rivalidades entre a língua oral e a língua de sinais, tanto no campo teórico quanto nas práticas dos Institutos e pelo aprofundamento teórico-científico ao atendimento educacional às pessoas com deficiências, como: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social e Pedagogia Emendativa (MAZZOTTA, 2011).

1.3 Terceira fase: Escolas e Salas Especiais

A terceira fase foi marcada pela criação de diversos espaços especializados de educação, tendo como foco a ampliação e a divulgação de trabalhos científicos e técnicos publicados no campo da educação especial. Além da criação destes:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas,

institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso, no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2012, p. 58).

No campo especializado da educação dos surdos no Brasil, além do Imperial Instituto de Meninos-Surdos, outras iniciativas surgiram nessa mesma linha de preocupação, como é o caso do Instituto Santa Terezinha, que:

Foi fundado em 1929, em Campinas, por iniciativa de duas freiras brasileiras que foram a Paris para se especializar no ensino de crianças surdas. Em 1933, o Instituto foi transferido para a cidade de São Paulo e, até 1970, funcionou em regime de internato para meninas com deficiência auditiva (CORRÊA, 2010, p. 33).

Em 1935, ainda em conformidade com Corrêa (2010), foi criada a “Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais”, em Belo Horizonte. “Outra escola, destinada à educação infantil e ao ensino fundamental para deficientes auditivos, é a Escola Municipal Hellen Keller, fundada em 1952, como o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas”.

Outra iniciativa ainda, o “Instituto Educacional de São Paulo, fundado em 1954. Inicialmente, atendia crianças de três a cinco anos de idade”. Já em 1962, esse instituto passou a “funcionar em regime de internato e a oferecer o curso ginásial”. Corrêa (2010) afirma também que:

Neste mesmo ano, o Instituto passou a pertencer à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Desde então, atende crianças com deficiência auditiva, em regime escolar, e crianças e adultos com distúrbios de comunicação, em regime de clínica. (CORRÊA, 2010, p.33).

Na década de 1950, enquanto no mundo já se discutia a qualidade do ensino especial, aqui no Brasil havia ainda a preocupação com a expansão das “escolas especiais e públicas e comunitárias privadas sem fins lucrativos”, conforme aponta Miranda (2014).

Nesse período, os sujeitos com deficiências eram considerados excepcionais e diversas campanhas, com o apoio do governo federal, foram direcionadas para este fim.

De acordo com Mazzota (2011), a primeira a ser instituída foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (CESB), pelo Decreto Federal nº42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial n. 114, de 21 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da União, de 23 de março de 1958 e foram lideradas por Ana Rímoli de Faria Dória, diretora do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).⁴

Instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, tinha por ‘finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional’ (MAZZOTA, 2011, p. 53).

Podemos destacar outras campanhas direcionadas aos demais públicos dos excepcionais, como: a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960), e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (1960), que resultam na aprovação de um capítulo dedicado à educação dos excepcionais em conformidade com a Lei nº4.024/61.

A partir da década de 1960 e 1970, observou-se um crescimento exponencial dessas instituições voltadas à educação de deficientes em todos os países. Estas iniciativas têm como foco restabelecer o ensino não apenas aos surdos, mas a todos os sujeitos excepcionais em espaços regulares de educação e não apenas em institutos especializados.

Na década de 1960 inicia-se movimento mundial reivindicando o direito de acesso à educação ofertada em escolas regulares com as demais crianças e jovens. E para ampliar o objetivo da integração a inclusão surge em 1990 com o objetivo de atingir todas as crianças com os princípios de igualdade e equiparação de oportunidades na educação (MARCONCIN et al., 2013, p.4).

⁴ Vimos que a institucionalização da Educação Especial teve início no Brasil com a fundação do Instituto Real dos Jovens Cegos, em 1854, e com a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857. Solange Rocha (2009) esclarece que o INES teve as seguintes denominações: de 1856 a 1857 - Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 1857 a 1858 - Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; de 1858 a 1865 - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; de 1865 a 1874 - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; de 1874 a 1890 - Instituto dos Surdos-Mudos; de 1890 a 1957 - Instituto Nacional de Surdos-Mudos; desde 1957 - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

1.4 Quarta fase: Integração

Após as campanhas, a CADEME foi instituída e, com ela, a criação de um Fundo Especial que contaria com dotações e contribuições para a promoção de serviços educativos, culturais e de reabilitação. No Brasil, uma nova Legislação Nacional foi aprovada e

Após a aprovação da Lei nº5692/71, que em seu artigo 9º previa 'tratamento especial aos excepcionais', numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No âmbito da educação especial, uma destas ações pode ser identificada no Parecer nº848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE), que teve como relator o conselheiro Valnir Chagas. O referido parecer, que mais adiante será retomado, registra uma solicitação do Ministro da Educação e da Cultura ao Conselho Federal de Educação 'no sentido de que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais (MAZZETTO, 2011, p. 57-58).

De acordo com Corrêa (2010, p. 44), em 1973, "[...] o Cenesp (Centro Nacional de Educação Especial) foi criado com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais". A criação dessa instituição significou a extinção de campanhas importantes em prol dos deficientes, como "as Campanhas Nacionais, tanto para a educação dos cegos quanto para a educação e reabilitação de deficientes mentais". E, na mesma linha de raciocínio, sobre o Cenesp, o mesmo capitaneou o lançamento, segundo o próprio MEC/Cenesp de um projeto que buscava desenvolvimento da criança de modo integral.

Compreendeu ações visando à utilização de técnicas de intervenção ou estimulação em crianças de alto risco através de equipes multidisciplinares, a partir dos primeiros meses de vida envolvendo o ambiente familiar e objetivando seu desenvolvimento integral (MEC/CENESP, 1985, p.50).

No campo da educação dos surdos, de 1880 até 1970, o domínio do oralismo no ensino escolar em praticamente todo mundo perdurou até 1970. Durante este período, várias lutas em prol da constituição de uma língua para os surdos foram travadas em diversos espaços. De acordo com Goldfeld (1997, p.31), foi na década de 1970 que:

William Stokoe publicou o artigo 'Sign Language Structure: na Outline of the Visual communication System of the American

Deaf', demonstrando que a ASL (American Sign Language), é uma língua com todas as características das línguas orais.

A partir de 1970, pesquisas foram surgindo acerca da língua de sinais, no intuito de restituir ao surdo o direito ao acesso ao meio que lhe proporciona a possibilidade de desenvolvimento comunicacional. Ainda de acordo com Goldfeld (1997):

Foi nessa época que Dorothy Schifflet, professora e mãe de surdo, começou a utilizar um método que combinava a língua de sinais em adição à língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual em uma escola na Califórnia, denominando seu trabalho de Total Approach-Abordagem Total (GOLDFELD, 1997, p.31).

Parafraseando Kalatai e Streiechen, surge, então, o método que ficou conhecido como Comunicação Total. A principal meta era o uso de qualquer estratégia que pudesse permitir o resgate na comunicação das pessoas surdas. Este modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que colaborassem com o desenvolvimento da língua oral (SCHELP, 2008). Esta pode ser compreendida:

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal [...]. A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito (CICCONE, 1996, p.6-8).

Assim, o método da Comunicação Total não surge para fazer negação ao Oralismo que, até então, vigorava na educação de surdos, ao contrário, é um sistema de comunicação complementar que, na prática, não se consolidou.

No congresso da década de 1970, que se realizou em Washington, nos Estados Unidos, "já era evidente a conscientização de que um século de

oralismo dominante não serviu como solução para a educação de surdos” (KOSLOWSKI, 2000, p.49).

Desse modo, nas palavras de Koslowski (2000):

A constatação de que os surdos eram subeducados com o enfoque oralista puro e de que a aquisição da língua oral deixava muito a desejar, além da realidade inquestionável de que a comunicação gestual nunca deixou de existir entre os surdos, fez com que uma nova época se iniciasse dentro do processo educativo dos surdos (KOSLOWSKI, 2000, p.49).

Ainda de acordo com Koslowski (2000), em 1981, Danielle Bouvet publicou alguns trabalhos sobre o bilinguismo no ensino, “[...] na Suécia e Dinamarca, na mesma época, introduzem o enfoque bilíngue na educação do indivíduo surdo”. Essa iniciativa, sem dúvida, ajudou sobremaneira no aprendizado do surdo, pois a língua de sinais significava não ter de começar do zero, como ocorria com a utilização apenas da língua oral (KOSLOWSKI, 2000, p.49).

Nessa mesma linha Goldfeld (1997) discorre que:

a criança surda deve, então, submeter-se a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Pela audição, e em algumas metodologias, também com base nas vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala e por último começar a oralizar (GOLDFELD, 1997, p.35).

1.5 Quinta fase: Inclusão

Como é possível perceber, desde meados do século XIX e em todo o século XX, tem havido preocupação com o atendimento dessa parcela da sociedade, por meio de criação de entidades de atendimento a esse público, como se viu nos parágrafos anteriores. Mas foi em meados da década de 1990, que:

[...] no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões (MIRANDA, 2004, p.6).

A partir da Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); além dos diversos Estatutos que preveem direito de acesso ao ensino; a própria Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) dão testemunho do esforço que tem sido feito para que todos sejam alcançados pela igualdade de direitos e dignidade tão apregoada nas sociedades democráticas e que são prerrogativas da educação inclusiva, conceito este que pode ser entendido por:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

É bem verdade que tais iniciativas estão inscritas ainda no conceito de Educação Especial ou Especializada. Conceito esse bastante criticado atualmente pelos defensores do ensino Inclusivo, por ser, em parte, segregador, afastando em muitos casos o deficiente do convívio familiar e social.

Desse modo, seja como educação Especial e Inclusiva, o importante é que o ensino do surdo fez com que ele começasse a ser percebido como sujeito pertencente a uma comunidade, e que, dentro dela, à sua maneira, dentro de sua limitação, ele pode ser produtivo, ativo e participativo; contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento da sociedade em todos os âmbitos da vida.

Exemplo disso é que atualmente a conquista de uma legislação nos níveis federal, estadual e municipal, serve de estímulo e suporte para que o surdo alcançasse benefícios que agora contribuem para a mitigação da exclusão de que, por muito tempo, foi vítima. Agora, em pleno século XXI, apesar de todo avanço obtido ao longo da história, ainda não é possível dizer que tudo está resolvido, pois os desafios ainda são muitos e grandes, contudo, as conquistas legais nas três esferas de poder político dão provas de todo esforço recompensado.

Garantida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, está escrito que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é um direito fundamental do qual ninguém pode ser privado; esse direito se faz presente desde a Constituição de 1934 e segue até hoje. A partir dessa premissa, leis infraconstitucionais foram editadas no intuito de que esse direito seja realmente assegurado.

Barbosa (2007) afirma que o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, foi uma das primeiras a ratificar o direito à educação como dever do Estado prevista na CF-88; em seu artigo 54, incisos III e IV, se encontra que:

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 (BRASIL,1988).

Como se pode observar, essa lei prevê atendimento e oferta de educação especializada ou especial, contudo, somente nos casos em que a criança possua um grau de deficiência que não lhe permita estar nas escolas regulares, participando da socialização juntamente com os demais alunos.

Outros documentos legais importantes neste contexto são, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien 1990, que recomenda em seu artigo 3º a universalização do acesso e a promoção da equidade do ensino de qualidade para todos. Este artigo, em seu número 5, expressa que:

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

Na mesma linha de raciocínio, remetemo-nos à Declaração dos Direitos do Homem (1948), que apesar de não ser precisamente uma lei, conforme afirma Corrêa (2005), mas sim um conjunto de intenções e acordos, que por contar com

o apoio em massa dos países e das populações ganham status de lei e estabelecem direitos e deveres, bem como normas de conduta a serem seguidas pelos seus signatários. Tais direitos são considerados relativos ao caráter humano que transcende a nacionalidade e todos os demais fatores que possam se interpor como impedimento de direitos, como a cor, o sexo, a religião, a etnia, a corrente política etc. Corrêa (2005, p.55) afirma também que a “[...] a Secretaria de Educação Especial do MEC, desde o ano de 1994 tem tomado suas decisões com base nos princípios presentes no contexto da Declaração Universal dos Direitos do Homem”, dos quais destaca:

Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para a sua promoção. O princípio é válido, tanto para as pessoas normais e para as ligeiramente afetadas como, também, para as gravemente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridirecionais. Todo ser humano conta com possibilidades reais, mínimas que sejam, de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de adaptar-se positivamente ao ambiente normal (CORRÊA, 2005, p.55-56).

Outro documento de garantia de direitos à educação para pessoas com deficiência muito importante e do qual o Brasil também é signatário é a Declaração de Salamanca, de 1994. Ela visa à garantia de políticas públicas inclusivas que atenda de maneira efetiva as crianças e jovens com educação de qualidade. Esse documento garante que:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e de 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.
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares.
- Elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.
- As escolas regulares, seguindo estão orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater.
- As atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade.
- Inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria.
- Das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO,1994).

Em 1996, foi aprovada a Lei 9.394/96 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, essa lei tem por objetivo estabelecer os parâmetros que norteiam o ensino no Brasil. Os artigos 58, 59 e 60 são os que tratam da educação especial e estabelecem os seguintes critérios:

Art.58° Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1° Haverá, quando necessário, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.

§2° O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

.....

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

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação superior com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular

.....

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

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

Esses artigos confirmam que o ensino aos deficientes seja realizado preferencialmente nas escolas regulares, para que o convívio com os alunos ditos “normais” seja mais benéfico aos que possuem deficiência. Ademais, garantem que o estudante com deficiência tenha acesso a meios que lhe facilitem o aprendizado, como currículo, metodologia, materiais didáticos e adequação do ambiente, a fim de torná-lo acessível ao aluno.

Nessa mesma linha de raciocínio, Barbosa (2007), discorrendo sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidade educacionais especiais de 1999*, afirma que este documento objetiva parametrizar a educação de modo geral, bem como a educação especial. Nesse sentido, a autora dita ainda que:

Esse documento também oferece estratégias inovadoras que os ajudam em sua inserção escolar, como a adaptação curricular, conforme, as necessidades do aluno com surdez 53 devido ao grau e a perda de sua deficiência auditiva, que pode comprometer substancialmente a sua aprendizagem, pela ausência de uma língua que seja a base de sua comunicação entre surdo-ouvinte (BARBOSA, 2007, p. 50-51).

Barbosa (2007) lembra também que foi instituída, em 1999, a Lei nº1791, o Dia dos Surdos, comemorado todos os anos, no dia 26 do mês de setembro. De acordo com Barbosa (2007), a importância desta lei é de conscientizar a sociedade para as causas dos surdos e a necessidade de que haja maior participação desta parcela da população nas atividades produtivas, culturais e todas as demais áreas desta mesma sociedade.

Na listagem de instrumentos legais que visam defender e facilitar o ensino dos alunos com necessidades especiais, nos lembramos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Tais Diretrizes visam:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades

educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, 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 (BRASIL, 2001).

Essas diretrizes apontam caminhos que devem ser percorridos para que a educação de pessoas com deficiência seja, de fato, realizada com eficácia, obedecendo a todos os requisitos necessários para que o aluno se sinta acolhido no convívio com os demais e que seu desenvolvimento aconteça verdadeiramente.

Essa lei, em seus artigos 5º, 7º, 8º, 12º, trata com mais especificidade da educação destinada aos surdos. Assim:

Art.5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

II Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis (BRASIL, 2001).

Como se pode observar, o inciso II desse artigo prevê a utilização de Libras como ferramenta metodológica de comunicação para os surdos. Barbosa (2007) recorda que a língua de sinais para os surdos:

É a base de sua comunicação e a de seus pares e, também, com os ouvintes. Porém, o aluno surdo não sofre nenhuma dificuldade de aprendizagem tão grave devido à sua comunicação (BARBOSA, 2007, p.53).

Convém ressaltar, contudo, que a comunicação realizada pelos surdos, por meio da Libras, não significa, de forma alguma, que o aluno tenha ou venha a ter prejuízos cognitivos, mas segundo a autora: “Esta é apenas um meio e uma condição para se comunicar e não implica em defasagem no seu desenvolvimento cognitivo e em suas atividades curriculares” (BARBOSA, 2007, p. 53).

O artigo 7º diz que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular,

em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001), como é notório, existe a exigência de que o atendimento dessa população ocorra em classes regulares, ou seja, que ele esteja imerso no mesmo corpo discente da escola, durante todo o ensino básico, sem que haja qualquer discriminação. A execução do que dispõe esse artigo representa a inclusão do aluno ao meio social visando o seu desenvolvimento e dos demais atores desses espaços sociais.

Nessa mesma ceara, o artigo 8º dispõe sobre o ambiente, a metodologia, os materiais didáticos e o suporte técnico necessários ao bom desempenho dos alunos e dos professores.

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em Consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) Atuação colaborativa de professores especializado em educação especial;

b) Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente;

d) Disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica,

inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – Temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001).

Conforme o caput deste artigo, em seus incisos e alíneas, prevê que cada instituição de ensino seja responsável pela previsão e provisão de tudo que for necessário para o efetivo cumprimento do disposto. Isso inclui desde a organização das turmas, dos currículos, da necessidade de professores e intérpretes de libras, além de todo suporte didático-pedagógico e todas as demais necessidades para a efetivação do ensino inclusivo.

Seguindo o mesmo caminho, mas ocupando-se mais das questões de adequação geoespacial, mobiliária e de mobilidade, o artigo 12 assim se expressa sobre essa matéria:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação –incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvindo os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001).

No entanto, uma das maiores conquistas da população surda que incide diretamente na educação destinada a ela foi a aprovação da Lei nº 10.436, também conhecida como Lei da Libras – Língua Brasileira de Sinais. A partir dela o que já ocorria nas escolas, ou seja, o ensino de pessoas surdas por meio desse instrumento ganhou o status legal. Desse modo, ela dispõe que:

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.

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, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A grande vantagem da aprovação dessa lei é que, além de sacramentar o uso da Libras como ferramenta de ensino e de comunicação, ela proporcionou uma amplitude da utilização como direito e como forma de inclusão da pessoa surda. A partir dela, inúmeros outros decretos foram sendo editados dando à pessoa com surdez a possibilidade de tomar lugar nas ações comunitárias como atores de suas histórias.

A legislação acerca da Libras foi regulamentada em 2005, pelo Decreto nº5.626, e apresenta o conceito de pessoa surda, especificando as características e as medidas técnicas que assim qualificam um indivíduo, conforme expressa o caput do seu artigo 2º em seu parágrafo único:

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

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz,1.000Hz, 2.000Hz e3.000Hz (BRASIL, 2005).

Por meio desse decreto, é possível perceber o alcance da lei em termos de benefícios para a pessoa surda na sua inserção em instituições de ensino, bem como na emancipação dessa população e sua participação mais efetiva na sociedade, no que diz respeito à vida educacional, profissional e nas suas relações interpessoais. Infelizmente, a população, de modo geral, apesar de apoiar a iniciativa, não dá à pauta a devida resolução, uma vez que o surdo continua sem poder participar e usufruir ativamente dos bens culturais, como o cinema, a música, a TV, e muitas outras atividades das quais eles sempre foram alijados pela incapacidade de ouvir. A população ainda não despertou para a necessidade de também conhecer a linguagem de Libras, a fim de conseguir se comunicar com as pessoas surdas.

Diante do exposto, estas legislações têm como finalidade o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma fonte legal de comunicação e/ou expressão, além de assegurar que as instituições públicas e empresas concessionárias que ofertam serviços públicos de assistência à saúde devem garantir o atendimento adequado aos portadores de déficits auditivos, conforme aponta o regulamento legal em vigor no território brasileiro. Assim, é notório que cabe ao Estado garantir à população os direitos que estão previstos e Expostos na Constituição, pois, dessa forma, a sociedade começa a atuar em prol da inclusão do deficiente auditivo.

À luz dos fatos descritos, torna-se necessário considerar os avanços obtidos pela população surda no decorrer desses últimos séculos; como se observou até aqui, a população público-alvo da educação especial ganhou visibilidade na sociedade; logicamente que isso ainda está longe de uma real inclusão, mas certamente, é um bom começo, pelo menos já possuem voz.

Ademais, neste capítulo, nosso objetivo era fazer um retrospecto histórico para conhecer os marcos legais que foram criados para garantir os direitos dessa

parcela da população. O capítulo seguinte traz um pouco dos conceitos acerca da formação docente inclusiva no campo da educação das pessoas com deficiência auditiva ou surdas, a partir dos anos 2000 aos dias atuais.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E O ENSINO DE LIBRAS

No capítulo anterior, conhecemos um pouco da história da educação de surdos e as principais legislações que asseguram a essa comunidade os direitos de participação nas atividades sociais e que os retira da invisibilidade a que estiveram submetidos por muito tempo.

Rememorando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1, reafirmamos que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir entre si num espírito de fraternidade”. São esses pressupostos que embasam o discurso de inclusão dos surdos nas práticas sociais. Assim, se todos são livres e iguais em dignidade e direitos, não há nada que sustente um discurso contrário.

Côncios deste princípio, os governos, atendendo ao clamor dessa parcela da sociedade, e o que se estabeleceu nas diversas declarações internacionais, começaram a estabelecer políticas públicas, em diversas áreas, a fim de proporcionar a participação das pessoas com deficiências. Especificamente sobre a inclusão dos surdos, uma das primeiras áreas em que se buscou sua inserção foi a da educação, com o estabelecimento de legislações, políticas, diretrizes, declarações e currículos que trabalhassem desde a formação inicial dos docentes com o ensino de Libras em múltiplos contextos educacionais. Eis o raciocínio que desenvolvemos neste capítulo: compreender os movimentos em prol da educação inclusiva, da formação docente inclusiva e do ensino de Libras no contexto formativo e inclusivo.

2.1 Educação Inclusiva

A Educação é um direito previsto tanto em nossa Constituição quanto em diversos documentos nacionais e internacionais, dos quais o Brasil é signatário, não se efetiva por si só, como expressão legal, no plano da vida cotidiana social e econômica, como aponta Souza (2013), mas sim contraditória, pois ao mesmo tempo que amplia o seu acesso, o limita para uma determinada parcela devido às múltiplas condições: sociais, econômicas, classe, gênero e pessoas com deficiências. Entretanto:

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247 apud SOUZA, 2013, p. 21).

Nesta dimensão, a década de 1990 é marcada por lutas que façam valer os direitos previstos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, dentre as temáticas, trazer à tona a discussão do processo de exclusão de determinados grupos e como promover não apenas educação, mas acesso e permanência destes grupos a todos os bens e serviços de nossa sociedade.

Além de um “pacote” de serviços e bens, que deveriam ser ofertados à toda uma população, um outro dado que foi debatido entre as múltiplas conferências nacionais e internacionais que envolver diversos órgãos, inclusive o Banco Mundial, foi a qualidade e a eficácia educacionais. Para tanto, seria necessário:

[...] ampla reforma no sistema, de cunho gerencial, pois o que define a crise é a ineficiência da gestão, das práticas pedagógicas, da qualificação profissional. A qualidade da educação se dará por meio de mudanças na prática pedagógica, no currículo oferecido pelas instituições educativas, na flexibilização da oferta educacional e, claro no gerenciamento eficiente das estratégias de gestão (SOUZA, 2013, p. 29).

Sob estas vertentes, e com uma face mais humanitária em prol do campo educacional, os conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança passaram a ser a pauta das discussões nos grandes fóruns dos quais foram publicizadas Declarações, Convenções e Legislações e, mesmo com tais documentos, podemos perceber que o conceito de inclusão é ainda novo, sobretudo no contexto educacional, em que requer uma série de ações concretas e uma grande mudança de paradigma na prática de ensino realizada pelas escolas que ainda carecem de ajustes, como nos ensina

Machado (2015):

A inclusão justa e verdadeira só acontecerá quando as diferenças de cada indivíduo não forem esquecidas nem desconsideradas, mas respeitadas. Respeitar não é tratar como igual aquele que é diferente, mas sim buscar de forma diferenciada soluções para atender seus anseios e necessidades (MACHADO, 2015, p.91).

No início desse processo de acolhimento da pessoa com deficiência, o objetivo era provocar a integração do sujeito numa sociedade que ainda não possuía uma consciência inclusiva. De acordo com essa visão, quem deveria se adaptar à escola é o aluno, afinal, ele deveria mostrar-se capaz de acompanhar o ritmo proposto, conforme expressa Sasaki (1997, p. 43): “Integração significa inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade”.

Para Mantoan:

A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros. O emprego do vocábulo é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para deficientes, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p. 2).

A respeito da inclusão, Machado (2015) reproduz as palavras de Ross (1998, p.245), elas são diretas ao afirmar que “[...] a inclusão é o processo através do qual a sociedade se adapta para incluir e capacitar as pessoas até então marginalizadas, permitindo a participação social ativa de todos”. Ao contrário da integração, o processo inclusivo é o ambiente institucional que se adapta às condições do aluno. Dessa forma, a educação inclusiva se mostra mais humana, por assim dizer, pois vai ao encontro do aluno, oferecendo meios para que ele possa se desenvolver dentro de suas potencialidades.

Na mesma direção, Ross (2002, p. 218) afirma que “[...] a educação inclusiva supõe uma escola na comunidade com o compromisso e a capacidade de educar todas as crianças que nela vivem”. Como se observa, o ensino inclusivo deve ser uma junção de compromisso e capacidade, em que por capacidade pode-se entender, entre outras coisas, a estrutura física e

pedagógica da escola que receberá o aluno que dela necessita. Contudo, muito mais abrangente é a definição da parte do autor.

O compromisso e a capacidade da escola referem-se à necessidade de contemplar politicamente no projeto pedagógico, as diferenças e necessidades dos educandos, fazendo da diversidade um recurso e um estímulo à criatividade, ao enriquecimento do ensino e da própria interação entre os alunos (ROSS, 2002, p.218).

É claro que mais importante que o discurso é a funcionalidade prática, o que se sabe nem sempre ocorrer de forma plena, seja por carência na formação docente, seja por questões físico-estruturais e pedagógicos, sobretudo nos lugares mais afastados dos grandes centros. Desse modo, muitas vezes, a inclusão não acontece ou acontece apenas parcialmente. Para Machado (2015, p.91), é muito comum a criança surda estar na escola, mas não estar incluída, porque, em suas palavras, “[...] muitas vezes a criança é a única surda na sala de aula”. Nessa situação, a criança, embora cercada de pessoas, acaba isolada, e não raras vezes, a “[...] comunicação não é fácil entre a criança, o professor e os colegas; e na maior parte das vezes a única pessoa com quem ela se comunica na escola é com o intérprete, isso quando a escola oferece um” (MACHADO, 2015, p.91).

É, portanto, necessário que ao se pensar em inclusão não se perca de vista a realidade de muitas escolas e comunidades, em que esse fenômeno acaba, muitas vezes, circunscrito às teorias encerradas em livros, sem que se torne prática diária para quem dela necessita. Isso ocorre por motivos diversos, que englobam a gestão educacional e a formação docente. Cabe aos gestores do ensino a supervisão e o cumprimento do que dispõe as legislações sobre a inclusão; quanto à formação docente, é importante notar o que diz Vitaliano (2007, p. 400).

Entendemos que, para os professores dos cursos de licenciatura conseguirem preparar os futuros professores, bem como oferecer programas de formação continuada aos professores atuantes para incluir alunos com NEE, é necessário, obviamente, que eles estejam preparados e saibam como atuar para incluir tais alunos.

Para Camargo (2017), é necessário também que tanto os sistemas de

ensino como os gestores e professores tenham bem claro e saibam estabelecer diferenças, pontos e contrapontos entre inclusão social, educação inclusiva e educação especial, pois juntamente com as questões de carência estrutural e formação docente, a confusão conceitual contribui para a não realização plena de um ensino que seja para todos.

Seguindo os princípios da educação democrática, acessível e para todos, na introdução do documento do MEC/Secadi – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o mesmo define educação inclusiva da seguinte maneira:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Mais do que inserção da pessoa com deficiência na escola, a educação inclusiva deve se constituir num modelo de pensamento tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade como um todo. Ou seja, ela precisa se tornar uma cultura geral. Mas isso ainda não acontece, apesar de o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) afirmar ser a educação inclusiva um paradigma.

Machado (2015, p. 89) discorre que “[...] a escola deve ser reconhecida como um lugar democrático, portanto, um lugar para todos, sem distinção ou discriminação de nenhuma espécie”, não obstante, ela afirma que, frequentemente, ainda que involuntariamente, a exclusão se faz presente nesse ambiente. Para exemplificar seu pensamento, a autora invoca o pensamento de Grannier (2002, p. 51), que diz que o aprendizado de Libras equivale ao aprendizado de um idioma diferente por suas especificidades tipológicas e genéticas e que isso representa uma grande dificuldade. Machado (2015) recorda ainda que, no caso da educação do surdo, isso torna “[...] o ensino ainda muito precário”. Para ela, “[...] a falta de professores fluentes em Libras, em todas as disciplinas e também a falta de intérpretes, muitas vezes, impede o surdo de continuar seus estudos, o que gera uma grande evasão escolar do aluno surdo” (MACHADO, 2015, p. 89).

É nesse sentido que Vitaliano (2007, p.400) vem afirmar que “[...] a

inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promoverem sua aprendizagem e participação”. Para o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p.15).

Desse modo, a educação especial se torna parte importante da educação inclusiva ao dizer quem precisa de atendimento especializado dentro de um ambiente plural e atuando juntamente com o “ensino comum”, diminuindo assim a desigualdade de condições. Em outras palavras:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

A realização do trabalho prático de ensino nas salas de aula regular, onde as diferenças possam se encontrar e se complementar, dando ao ensino específico e ao comum um caráter de unidade na diversidade, é o principal objetivo da inclusão, que:

Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para a sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2008, p.40).

Como se observa, a inclusão, muito mais do que a simples inserção do

aluno com deficiência nas escolas regulares, busca fazer com que este se sinta como de fato ele é, integrante e acolhido de uma sociedade diversa e ativa, onde ele pode atuar como ator de sua história e protagonista, numa comunidade em que as diferenças se completam formando a unidade do tecido social com os matizes socioculturais, características físicas e psicoativas das pessoas. Camargo (2017) corrobora com o que afirmamos acima, pois para ele a educação inclusiva, mais do que uma educação especial, tem a capacidade de promover transformação tanto no indivíduo quanto no seu ambiente.

Aplicando o conceito de educação inclusiva ao educando, público-alvo da educação especial, temos uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativa mente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela (CAMARGO,2017, p.2).

Percebe-se, dessa forma, o diferencial existente entre a educação especial e a educação inclusiva. Mas não se trata de afirmar que uma é melhor que a outra, mas sim que são complementares, conforme a fala do referido autor; a educação especial instrumentaliza o aluno e proporciona os meios para atingir o desenvolvimento, de acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que afirma:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.11).

No bojo das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, convém falar ainda acerca da educação especializada; e de acordo com esse documento:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação

dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.11).

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Nota-se que o atendimento educacional especializado visa munir a instituição de ensino a fim de capacitá-la a oferecer mecanismos que possibilitem que o aluno que dela necessita seja incluído no sistema de ensino, tendo à sua disposição todas as ferramentas para se desenvolver intelectualmente.

A educação inclusiva, na sua essência, deve propiciar ao aluno a possibilidade de seguir participando da vida social para além da escola, afinal, ela deve ser libertadora no sentido mais amplo do termo, capacitando e instrumentalizando o aluno para que ele adquira autonomia. Nessa linha de raciocínio, Camargo (2015, p. 1) diz que:

Não faz sentido, por exemplo, estudantes com deficiências participarem efetivamente apenas da educação básica. Quando concluírem o ensino médio, encontrarão espaços sociais para além dos muros escolares, prontos para a exclusão.

Na visão do autor, a inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas. Assim, a escola como um todo precisa ser capaz de trabalhar a partir desse novo paradigma, que é a educação inclusiva. Camargo (2015) aponta que na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processos de comunicação que deem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes. Na verdade, a educação inclusiva deve ser o primeiro passo na formação de uma sociedade inclusiva e, nessa perspectiva, a inclusão deixará de ser uma exigência apenas dos sistemas de ensino para se tornar uma exigência humana de todos.

Mesmo a passos lentos, observa-se que a educação inclusiva segue avançando. Um olhar em retrospecto permite perceber que a pessoa com deficiência tem se tornado visível para a sociedade e, cada vez mais, tem crescido a preocupação em atender essa população em suas mais variadas necessidades. Na escola, como se viu até aqui, muito já existe, sobretudo, no campo legal, para que todos sejam incluídos de fato; mas a verdade é que em

alguns aspectos ainda falta muito para a inclusão ocorrer.

Verificando tais necessidades e, sobretudo, fazer valer cumprir os compromissos em prol da educação inclusiva, duas legislações são aprovadas: a LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e a LEI n. 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que trazem em seu âmago a superação das desigualdades, com ênfase na promoção da cidadania, na acessibilidade e na erradicação de todas as formas de discriminação, assegurados por meio de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Existe um aspecto imprescindível para a efetivação da educação inclusiva, que é a formação dos professores. Este será o assunto do nosso próximo tópico, mas de antemão, já é possível observar que se trata de uma discussão ampla, sobretudo, entre os docentes, que sentem de perto a necessidade do domínio dessa habilidade, ora pelo trabalho com os alunos surdos, ora pela necessidade de ampliar o universo do trabalho docente de forma a não apenas incluir o discente, mas de acolher a toda a comunidade no exercício da docência.

2.2 Formação Docente Inclusiva

A formação de professores sempre foi um tema bastante discutido na área educacional, mas não sem motivo. O professor é um dos principais atores do fazer educativo, assim é justo que haja preocupação com a sua formação, para que o ensino tenha o máximo de qualidade possível. Mas para que isso seja possível, ou seja, para que o professor desempenhe da melhor maneira o seu trabalho, ele precisa adquirir conhecimentos acerca de sua atividade. Nas palavras de Mizukami (2004, p. 34):

O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como professores constroem conhecimentos sobre o ensino?

Essas são algumas perguntas que precisam ser respondidas quando se trata de formação dos professores, e, ampliando estes questionamentos para uma formação docente inclusiva, compreender como tudo isso se dá é de suma importância para a boa prática docente. Assim, é necessário, segundo Mizukami (2004), compreender a relação entre universidade e escola, já que ambas são instâncias formadoras, uma pela teoria e outra pela prática.

Na constituição destas relações, a formação dos professores deve ser um compromisso estabelecido entre os sistemas de ensino, que garantam aprendizagem e desenvolvimento a toda a sua comunidade, e comprometidos com a qualidade dos processos formativos devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com deficiências (PRIETO, 2006).

Desse modo, o acesso ao espaço educacional perpassa um novo olhar, pois:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19 apud Prieto, 2006, p. 57).

De acordo com Michels (2006) e Souza (2013), a formação do professor também deve estar atrelada às novas exigências da modernidade, às novas tarefas da educação e, sobretudo, ao sucesso escolar. Promover uma formação qualificada, que seja direcionada às aquisições de conhecimentos e de competências, contém:

[...] respeito ao que o professor deve saber: trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver problemas da escola, achar soluções criativas ao problema concernente ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida (MICHELS, 2006 apud SOUZA, 2013, p. 40-41).

Para Nóvoa (2006), algumas destas questões surgem como dilemas do processo educativo e, sob esta perspectiva, são evidenciados três dilemas, ficando evidente a necessidade de reorganização do pensamento que dirige a

prática do ensino. Ao falar do primeiro dilema: “a escola centrada no aluno ou na aprendizagem?”, o autor afirma que a pedagogia precisa deixar a antiga polarização de centrar na transmissão do conhecimento ou no aluno e olhar para a aprendizagem. Segundo o autor:

É evidente que a aprendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. E definirmos isso como nossa prioridade no trabalho dentro das escolas (NÓVOA, 2006, p. 6).

Ao falar do segundo dilema: “escola como comunidade ou como sociedade?”, o autor afirma que:

A palavra comunidade é difícilima, porque é de um enorme equívoco, é vista para muitas coisas e utilizadas de modos diferentes. É uma palavra que tem um conceito essencialmente positivo junto aos educadores. Mas há também alguns aspectos negativos (NÓVOA, 2006, p. 10)

Na sua visão, o mais adequado é considerar a escola como uma sociedade, pelo fato de que a sociedade apresenta regras sem as quais não é possível a boa convivência dos diversos grupos. Segundo ele:

A escola tem que dar a esses jovens mais sociedade, mais regras de vida em comum, mais regras do diálogo, de vida em sociedade. A escola deve ser mais crítica a essa comunitarização. Isso se faz com a escola como sociedade e não como comunidade (NÓVOA, 2006, p. 10).

Essa mudança, sem dúvida, passaria pela formação do professor, pois certamente também não é possível operar uma mudança de pensamento dessa magnitude sem renovar a formação docente.

O terceiro dilema questiona: “a escola como serviço ou como instituição?”, Nóvoa (2006) afirma que é preciso insistir na escola como instituição, pois ela é um espaço que institui o ser humano como consciente de direitos e partícipe da construção da autonomia de cada um.

Nóvoa (2006, p.11) afirma ainda que “[...] em torno dos três dilemas, que resolvo pelo lado da aprendizagem, da sociedade e da instituição, é que se pode configurar uma nova identidade profissional. É nesse tripé que deve estar baseada a identidade do professor”. No entendimento do autor:

[...] há uma tendência terrível: escolas para os meninos ricos centradas na aprendizagem e escolas para os meninos pobres centradas em tarefas sociais e assistenciais. Essa divisão, que tem aumentado nos últimos anos, configura a possibilidade de duas escolas diferentes para dois mundos sociais diferentes. (NÓVOA, 2006, p. 12).

A observação dessa diferença, segundo Nóvoa (2006) é que deve nortear a prática e a formação docente daqui para frente.

Esse tripé é que define verdadeiramente a possibilidade de uma escola baseada na inclusão. Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (NÓVOA, 2006, p. 12).

Nova (2006) vê como grandes paradoxos da profissão docente o excesso de exigências que partem da sociedade para o professor, ao passo que fragiliza seu estatuto; e também, retira seu prestígio no mesmo instante em que “glorifica a sociedade do conhecimento; finalmente:

[...] há um outro paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo (NÓVOA, 2006, p. 12).

Como solução para toda essa problemática, o autor sugere três desafios a serem superados pela profissão docente, a saber: “O primeiro desafio é a ideia de uma melhor organização da profissão”. Segundo ele, é necessário que haja uma profunda reorganização, a fim de que possa a docência ter mais força. “É preciso buscar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam, como a profissão está organizada” (NÓVOA, 2006, p.13).

O próximo desafio, segundo Nóvoa (2006, p. 14), é “[...] a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas”. Isso significa que a formação precisa se voltar efetivamente para a prática, pois os professores “têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática

coerente” (p.14). Ou seja, existe um distanciamento muito prejudicial entre a teoria e prática pedagógica. Para Nóvoa (2006, p. 16):

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão.

O terceiro e último desafio se refere à credibilidade da profissão. Segundo o autor, a profissão docente está em baixa credibilidade. É preciso melhorar a mesma por meio de avaliação mais séria e constante. É necessário que haja um olhar mais atento aos resultados que são entregues e se questionar por que apesar de tanto esforço o ensino continua de baixa qualidade.

De acordo com o autor:

Muitas vezes os professores são capazes de conviver por anos com colegas em salas ao lado que sabem que são irresponsáveis, que são medíocres e incompetentes, que têm comportamentos éticos inaceitáveis com os alunos e nada se faz a respeito. Não há mecanismos na profissão para intervir. É preciso ter. Porque se não existirem mecanismos entre os próprios professores, certamente, virão de fora. E vão vir cada vez mais (NÓVOA, 2006, p. 17).

Segundo o autor, “Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de personalidade, e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão”. A presença do profissional é indispensável e insubstituível, por isso sua formação precisa levar em conta a busca pela credibilidade profissional. É necessário “construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte personalidade” (NÓVOA, 2006, p. 18).

Conforme as palavras de Nóvoa (2006, p. 18):

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se

mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.

Nessa mesma linha de raciocínio, Tardif (2012) discorre que um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Ou seja, seus saberes devem estar estritamente ligados à sua prática diária, afinal, é nessa prática que o significado de suas teorias se faz concreto. Segundo o autor:

essa ideia possui duas funções conceituais: visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele faz, mas também ao que foi e fez,... em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo próprio trabalho (TARDIF, 2012, p.8).

Outro fio condutor de que Tardif (2012) diz valer-se é a diversidade de saberes que, de acordo com o próprio autor, refere-se ao pluralismo do saber do professor, segundo suas palavras, “[...] o saber do professor é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Esses saberes, segundo o autor, advêm não apenas dos cursos de formação de professores ou das universidades, mas sim de um apanhado de todas essas fontes somadas à prática diária nas salas de aula, por isso esse saber é tão plural e diverso.

A esse tipo de saber Tardif (2012, p.25) chama de saberes disciplinares, que:

[...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Ao lado destes, existem também os saberes curriculares, que nada mais são do que “[...] os correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2012, p.25).

Junto a esses saberes se somam os saberes experienciais, que são os resultados do conhecimento acumulado pela prática docente “incorporados aos saberes sociais e definidos pela universidade”. Segundo o autor:

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (TARDIF, 2012, p.26).

Deste modo, a necessidade de uma efetiva e verdadeira educação inclusiva tem sido tema de muitos estudos de pesquisadores sobre como esse processo deve se dar de maneira que, de fato, abarque o aluno com deficiência em sua inteireza. Pensando nisso, Carvalho e Ribeiro (2017) procuram abordar essa temática começando com algumas perguntas:

[...] como está sendo assegurado o direito à escolarização dos estudantes com indicativos para a Educação Especial? Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Como se dá a formação dos educadores? Como está se materializando essa questão no campo e na interface com outras diversidades? Quais são as condições concretas de trabalho dos profissionais da educação para a implementação de um projeto político-pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o ensino e a aprendizagem desses alunos? (JESUS; EFFGEN, 2012 apud CARVALHO; RIBEIRO, 2017, p.7).

Responder a tais perguntas já é um primeiro passo para o início das respostas. Atualmente, os cursos de formação de professores ainda estão tentando se organizar para que sejam de fato capazes de dar suporte ao futuro docente ao término do curso, capacitando-o verdadeiramente a atuar com alunos especiais.

De acordo com Hildete P. dos Anjos (2012, p. 367), “As relações entre as temáticas da deficiência (e, por extensão, da inclusão escolar) e do ensino superior têm sido exploradas de modos distintos pelos pesquisadores em educação”. Em seu artigo, Anjos se dedica a abordar o tratamento dado pela universidade enquanto espaço de pesquisa acerca da inclusão na própria instituição de ensino superior. De modo geral, segundo a autora (2012), no primeiro enfoque, as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas, na educação básica.

Na visão da pesquisadora, existe uma literatura vasta que aponta soluções para os professores na sala de aula com crianças deficientes, contudo, a própria universidade parece não ser muito cobrada nessa direção, pelo menos na Declaração de Salamanca (1994), na ótica da autora, o papel das universidades só aparece quando se trata da produção de informação e conhecimento acerca da inclusão.

Desse ponto de vista, o papel das universidades, segundo a autora, seria apenas o de assessorar a implementação da educação inclusiva no nível do ensino básico, contudo, com o passar do tempo, percebeu-se que o aluno com deficiência passou a adentrar também, ele próprio, nas universidades, e a buscar formação não apenas para atuar na educação básica, mas também na formação de professores. De acordo com Anjos (2012, p.369), “[...] a presença é registrada nas estatísticas e já correspondem, em 2009, a 0,34% dos alunos do ensino superior”. Números irrisórios? Por enquanto sim, mas tudo indicava que o lugar desses alunos era o nível inicial da educação básica, com o tempo eles estão alcançando espaço nas universidades.

A entrada gradual de pessoas com deficiência nas universidades, antes tímida e incipiente, agora, no segundo enfoque ganha mais vigor. Neste pensamento, as pesquisas trazem como objeto a própria ação docente nas universidades das pessoas com deficiência, conforme afirma Anjos (2012):

Assume como objeto de pesquisa a ação docente na educação superior propriamente dita, pela presença concreta da pessoa em situação de deficiências nas universidades, geralmente na qualidade de aluno, e pela exigência de oferta dos serviços correlatos (contratação de intérpretes, supressão de barreiras arquitetônicas, adoção de tecnologias assistivas etc.). Analisa as políticas e estratégias para garantir esses serviços. Enfoca o preconceito nas universidades, as concepções de “aluno ideal” do professor de ensino superior; os apegos aos métodos e formas de fazer tradicionais [...] (ANJOS, 2012, p.369).

Deste modo, a formação docente na perspectiva da educação inclusiva deve considerar não apenas os sujeitos que estão sendo formados, mas aqueles que também formam, tornando todos aptos ao ensino de toda a demanda escolar, considerando a perspectiva de que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente

como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2011, p. 36 apud SOUZA, 2013, p. 48).

No terceiro enfoque, Anjos (2012) também destaca a relevância das políticas de inclusão como as cotas para deficientes, que na visão dela, junto com outras iniciativas, foram o divisor de águas para que mais pessoas tivessem acesso à universidade. Desta forma, todas as modalidades de ensino passam a ofertar tanto os serviços de atendimento educacional especializado quanto a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades, garantindo:

[...] acesso aos ambientes da universidade [...], provimento de materiais adequados para o estudo, tais como adequações da biblioteca, o acesso a livros em Braille e/ou gravados em áudio [...], acesso a outros equipamentos que permitam o uso do computador [...] e o uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas específicas [assim como preparação de pessoal].

[...] As ações propostas ressaltam a necessidade do treinamento da equipe técnica de trabalho, tais como servidores, docentes e servidores, a fim de prepará-los para compreender, receber e oferecer uma educação de qualidade a qualquer pessoa, independente de sua condição (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 134 apud ANJOS, 2012, p. 370).

Considerando que a formação docente inicial perpassa múltiplos campos, é preciso considerar que:

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p. 140).

Isso era e é o clamor de muitos docentes da educação básica, pois havia uma legislação exigindo que a escola ofertasse a inclusão aos alunos com deficiência, entretanto, em muitos casos, sequer a escola dispunha de equipamentos mínimos de inclusão, tanto menos o professor possuía qualquer formação na área, quando muito recebiam alguma noção de braille, o que de fato colocava a inclusão apenas como um direito não realizável na realidade.

Do mesmo modo, Carvalho (2004) citado por Pimentel (2012) discorre que

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2004, p. 110 apud PIMENTEL, 2012, p. 141).

Contudo, para que isso se efetive é de suma importância que pessoas com deficiência adentrem todos os espaços formativos e que as práticas adotadas sejam, de fato, inclusivas e não meros processos integrativos para aos quais façam-se valer apenas as legislações. Assim, a inclusão deixaria de ser apenas um “discurso bonito” para se tornar uma prática efetiva.

É urgente que outras formas de deficiência, além da surdez, sejam contempladas, a fim de que os futuros professores e pedagogos possam ter reais condições de atendimento ao aluno com deficiência e ou altas habilidades. Os cursos de formação de professor precisam mais do que nunca investir em mecanismos que deem suporte aos professores acerca das mais variadas categorias de deficiência.

Nesse mesmo sentido, Pimentel (2012, p.147) afirma que “[...] a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita à formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente”.

Na mesma direção, afirma Pinheiro (2010) que:

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE,³ tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência. (PINHEIRO, 2010, p. 71 apud PIMENTEL, 2012, p. 147).

Pimentel (2012) aponta algumas lacunas na formação docente que interferem diretamente na prática educativa inclusiva, de fato. Segundo a autora, para que a formação de professores atinja o que preconiza “a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura”, é necessário que esta abarque:

As competências de ensino devem estar voltadas à aprendizagem do aluno; ao uso de tecnologias de informação e da comunicação, de metodologias e materiais inovadores; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. As competências de pesquisa abrangem o aprimoramento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem o acolhimento e trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (PIMENTEL, 2012, p. 147).

Ainda para Pimentel (2012):

Muito além do acolhimento e trato da diversidade, o professor formado para atuar com a educação inclusiva deve compreender a diversidade, problematizar o currículo a ela direcionado e buscar formas de ensinar de modo a favorecer a aprendizagem. (PIMENTEL, 2012 p. 148)

Juntamente com a falta de formação continuada, a falta de diversidade de deficiência nas formações atuais, para melhor instrumentalizar o professor, é uma lacuna no processo formativo de docência, que ainda precisa ser revisto, são perguntas sem respostas, são soluções que precisam responder aos dados da pesquisa citada por Pimentel (2012), que diz que:

[...] pesquisa realizada em 2008 no Vale do Jiquiriçá revelaram que 78% dos professores investigados em quatro municípios daquela região territorial do Recôncavo da Bahia não haviam participado de curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva (PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009 apud PIMENTEL, 2012, p. 149).

Apesar de toda essa preocupação, ainda não fica respondida a questão acerca de como formar esse professor para que ele seja de fato inclusivo. Esse parece ser precisamente o caminho percorrido por Souza (2013), quando em sua pesquisa analisou diversos outros estudos que versam sobre o mesmo assunto, a saber, formação docente inclusiva, e destaca em sua análise que a visão dos muitos autores sobre a formação docente diverge sobre diversos aspectos, contudo, convergem no ponto em que:

[...] as pesquisas circunscrevem-se na análise da formação inicial no curso de Pedagogia, seja através de documentos legais, institucionais, que norteiam o Projeto Político

Pedagógico, seja através de entrevistas, histórias de vida, estudos de casos (SOUZA, 2013, p.16).

Do mesmo modo, discute-se acerca de Políticas Públicas com foco na formação docente e na atuação do professor na escola regular, nesse sentido, são abordadas as relações entre teoria e prática que se fazem presentes nos cursos de formação, bem como “[...] as impressões dos futuros professores que também são assuntos das pesquisas sobre a formação de professores”.

Para Souza (2013), “as concepções expressas pelas práticas dos professores” são outro ponto que carece de destaque. Para ela, está claro que:

[...] diferentes discursos vão definindo posições e verdades sobre quem precisa ser incluído e que saberes seriam importantes para que o professor pudesse se sentir preparado para atuar, nhoque se convencionou chamar de escola inclusiva (SOUZA, 2013, p.17).

Em sua análise, Souza (2013) percebeu ainda a inclusão como ou aliada a “concepções clínicas, religiosas, psicológicas e educacionais corretivas que a produzem, determinando distintas condições para a inclusão”. Segundo a autora, tal questão “merece destaque, pois a prática do professor expressará as concepções que ele tem sobre inclusão e como se constituiu esse processo denominado inclusivo” (SOUZA, 2013, p. 17).

É fato que a educação brasileira está, conforme afirma Souza (2013), “alocada em determinações legais” e que estas estabelecem “medidas que devem ser cumpridas no estabelecimento das propostas educacionais, nesse sentido, alguns pesquisadores, como Braga (2009), analisam os documentos oficiais acerca da Educação Especial e entendem como as universidades devem atender a essa demanda”.

Para esse autor, existe uma flexibilização, por meio do emprego e conceitos diferenciados e ambíguos, e também a flexibilização no que se refere “à inserção de disciplinas que contemplam a Educação Especial nos cursos de formação do professor e declara que tais documentos não deixam claro qual concepção os embasa”, o que revela “[...] contradições entre eles e a realidade que desejam expressar” (BRAGA, 2009, p. 17).

Segundo Souza (2013), uma única pesquisa abordava a formação docente do ponto de vista do currículo abrangendo todas as licenciaturas. Essa pesquisa afirma que:

[...] Tal formação trata das questões sob ótica da diversidade humana. Há preocupações relacionadas ao acesso físico, adaptações de materiais, não sendo discutidas práticas inerentes ao ato de ensinar [...] Quanto aos currículos 13 cursos discutem a temática e 16 não abordam a temática. Tal discussão encontra-se num processo inicial que demanda muita discussão e inserção do tema nas licenciaturas analisadas (SILVA CRISTINA, 2009, s/p apud SOUZA, 2013, p. 17).

De acordo com Souza (2013), das doze pesquisas analisadas apenas cinco apresentam como foco a formação docente e, mesmo assim, apenas nos cursos de Pedagogia, em pleno acordo com a constatação de outros autores, como Bueno e Marin (2009, p.17-19), os quais observaram “[...] a baixa produção sobre formação inicial”, sobretudo, quando se abrange a “todas as licenciaturas que formam os professores da Educação Básica”.

Souza (2013) corrobora a ideia trazida por Bueno (1999), que estabelece que a formação do professor deve conter políticas que efetivem a qualificação do professor do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que modifica a visão do professor especialista, centrada na deficiência.

Na visão da autora:

[...] para que haja mudança na formação do professor e esta se constitua de fato, como formação qualificada que atenda as exigências postas, não por uma realidade imposta externamente, mas em uma realidade intrinsecamente ligada ao cotidiano do professor será necessário enfrentar os problemas, tanto no campo institucional quanto no campo curricular (SOUZA, 2013, p.81).

A prática do professor, segundo Souza (2013), não pode estar despreendida de uma reflexão sobre o seu ato. No mesmo sentido, Silva (2009) discorre que:

é preciso pensar uma perspectiva de formação de professores compromissada em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento humano seja compreendida para além de um padrão normativo de aluno. (SILVA, 2009, p. 123 apud SOUZA, 2013, p.83).

Assim, para que o ensino seja de fato inclusivo e eficiente, é necessário que os professores tenham formação e, posteriormente, em sua prática

cotidiana, a possibilidade de refletir sobre o que faz e como faz, para que eles não caiam na velha rotina repetitiva e infrutífera que parece inclusiva, mas que, na verdade, se revela uma prática perversa na medida em que mantém o *status quo* que simula ser inclusivos, mas que acaba por ser apenas meio inclusivo, posto que os resultados ao fim de tudo são pífios, no que concerne ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

2.3 Libras no Contexto Formativo e Inclusivo

A língua oficial para a educação dos surdos no contexto nacional é a Libras, sendo considerada a principal forma de comunicação entre os surdos, exercendo um papel fundamental de múltiplos olhares e de múltiplas reflexões para a inclusão social e educacional desses estudantes, sendo regulamentada como língua oficial no Brasil, a partir da Lei nº 10.436 de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-Libras e outros recursos de expressão a elas associados.

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, como estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (LEI 10.436, 2002).

A Língua Brasileira de Sinais, reconhecida tanto por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 quanto por meio do Decreto nº5626 de 22 de dezembro de 2005 constitui-se como língua, pois:

É um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística. A língua é a expressão linguística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas. As línguas naturais apresentam propriedades específicas da espécie humana: são recursivas (a partir de um número reduzido de regras, produz-se um número infinito de frases possíveis), são criativas (ou seja, independentes de estímulo), dispõem de uma multiplicidade de funções (função argumentativa, função poética, função conotativa, função informativa, função persuasiva, função emotiva, etc.) e apresentam dupla articulação (as unidades são decomponíveis e apresentam forma e significado) (QUADROS, 2004, p.7-8).

Estas legislações também conferiram à Língua Brasileira de Sinais o status de língua oficial dos surdos, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e da Língua Portuguesa como segunda língua, o Decreto apresentou também, em seu âmago, a proposta bilíngue de educação em prol da cultura surda.⁵

Lacerda (1998) entende o Bilinguismo como o ensino de duas línguas que deve ser desenvolvida nos espaços educacionais: a língua de sinais (por ser considerada “natural” ao surdo) e a língua oficial do país (a Libras e a Língua Portuguesa), propondo assim a efetivação destas línguas nos espaços escolares.

Embora o ensino bilíngue, para atender os surdos, tivesse se iniciado no Brasil na década de 1980, conforme Goldfeld (2002); Marconcin et al. (2013) afirmam que somente 22 anos depois, em 2002, com a Lei nº10.436, que a Libras passou a ser um componente obrigatório nos cursos de formação docente. Nas palavras do autor:

Com esta lei incluiu-se a Libras em cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, assim como sua integração nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que regem a Educação Básica no Brasil, proporcionando abertura para utilização da Libras nos estados brasileiros (MARCONCIN et al., 2013, p.4).

A partir daí, os novos profissionais de educação, durante sua formação na universidade, recebiam noções de Libras como disciplina dos cursos supracitados. Três anos mais tarde, em dezembro de 2005, foi aprovado, segundo o mesmo autor:

O decreto nº 5626 regulamentou a Lei nº 10.436/2002, incluindo nesse discurso outros sujeitos, surdos e ouvintes, na educação do aluno surdo: o intérprete de Libras, o instrutor surdo e os professores na disciplina de Libras. Em 2010, uma proposta há muito tempo esperada culminou na Lei n.º 12.319/2010,

⁵ A cultura surda considera os modos de vida e de interpretação dos significados da língua, produz formas de agir, de pensar e de sentir diferentes dos não ouvintes dos ouvintes, tendo como foco a abordagem socioantropológica (NUNES; ALMEIDA, CARAMEZ, 2020, p. 34).

conhecida como Lei dos Tradutores e intérpretes de Libras (MARCONCIN et al., 2013, p.5).

Desse modo, o tratamento destinado à pessoa com surdez passou a ser um pouco melhor, pois tal legislação já permitia a esse público uma visibilidade que até então não existia. Agora, uma grande quantidade de pessoas surdas e mudas ganha voz, literalmente, e passa a conquistar um espaço que lhe foi negado por muito tempo, inclusive, na formação docente, visto que:

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), na graduação de licenciados, caracteriza-se por tratar de uma demanda muito específica da Educação Especial e Inclusiva, a educação de surdos. Ela é mais específica por ter, no cerne dessa disciplina, a questão linguística, tão peculiar do povo surdo. A obrigatoriedade legal imposta pelo Decreto Federal nº 5.626/2005 não faculta aos cursos de formação de professores a opção de não ofertar a disciplina de Libras em suas matrizes curriculares. Do ponto de vista legal, é inegociável a condição da Libras na formação docente como disciplina obrigatória (KENDRICK; CRUZ, 2020, p. 571-572).

Deste modo, não apenas as instituições de ensino devem assegurar a formação docente inclusiva, mas toda a União, visando a criação e aprimoramento de sistemas, promoção e adoção de projetos, planejamentos e serviços, oferta de educação bilíngue, de Libras e intérpretes para os educandos surdos, pesquisas nos múltiplos campos educacionais, conforme determinação do artigo 28 da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

De acordo com Lélis (2015), as Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas. Ao contrário do que muitos imaginam, as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos ou pelos seus intérpretes para facilitar a comunicação. Mas possuem toda a uma estruturação sistemática, regras e padrão, fazendo com que ela seja tão importante como a língua falada, ademais são:

[...] compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística (LÉLIS, 2015, p.3).

Ainda, segundo Lélis (2015), a língua de sinais, assim como as demais línguas, precisa ser aprendida pelos que dela queiram utilizar-se. Nas palavras do autor:

O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas são denominados sinais nas línguas de sinais. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial. Assim, uma pessoa que entra em contato com uma Língua de Sinais irá aprender uma outra língua, como o Francês, etc. Os seus usuários podem discutir filosofia ou política e até mesmo produzir poemas e peças teatrais (LÉLIS, 2015, p.3).

Para Freitas (2015, p.6), o termo Libras refere-se à língua de sinais que os surdos do Brasil utilizam em suas interações, do mesmo modo que os ouvintes usam os diversos idiomas, assim, cada país terá seus códigos próprios para a língua de sinais. A característica que é comum a todas elas é o canal utilizado. Enquanto os ouvintes fazem uso da voz, para os surdos, “Os canais de recepção e produção são respectivamente os olhos e as mãos. Na produção de

frases, as mãos se combinam às expressões corporais e faciais, realizando os termos em um espaço”.

Aliás, é de suma importância as expressões faciais na comunicação por meio da linguagem de sinais. De acordo com Quadros et al. (2009):

Para os usuários de línguas de sinais, as expressões faciais têm duas funções distintas: expressar emoções (assim como nas línguas faladas) e marcar estruturas gramaticais específicas (como orações relativas), servindo para distinguir funções linguísticas, uma característica única das línguas de modalidade visual-espacial (QUADROS et al. 2009, p.7).

Sempre que observamos alguém comunicando-se por meio da língua de sinais notamos também diversas expressões faciais. Elas são muito importantes na compreensão da mensagem, pois denotam as emoções que se observam nas alterações da língua falada. Além disso, segundo Freitas (2015, p. 8), “O fato de produzir enunciados com a voz ou com sinais não desqualifica uma Língua. Os idiomas podem ser divididos em duas categorias: as línguas orais e as línguas de sinais. As duas vertentes citadas são legítimas e naturais”.

De acordo com Quadros et al. (2009, p.7), “As marcas linguísticas e afetivas das expressões faciais se diferem na ASL (*American Sign Language*) de várias maneiras. Existem, pelo menos, quatro distinções essenciais entre esses dois tipos de expressão facial que marcam o uso diferente de uma mesma musculatura facial”.

Tais distinções são, a saber:

(a) **rápido início e compensação da ativação do músculo:** as expressões faciais afetivas são inconstantes e inconsistentes nos seus padrões de início e de compensação. Em oposição, as expressões faciais linguísticas na ASL são claras, rápidas e específicas em seus padrões;

(b) **músculos faciais individualizados:** as expressões afetivas são globais e fazem uso de um conjunto de músculos faciais, enquanto as expressões faciais gramaticais podem escolher músculos faciais individuais que nunca são individualizados numa expressão normal de emoção;

(c) **escopo linguístico:** expressões afetivas podem ocorrer tanto antes como depois de uma produção linguística e não estão necessariamente associadas a um evento linguístico específico. Já as expressões faciais gramaticais estão intimamente ligadas aos sinais manuais. O escopo da expressão linguística facial demarca fronteiras gramaticais pontuais.

(d) **obrigatoriedade:** as marcas linguísticas faciais para a função específica a que pertencem (orações relativas ou condicionais, por exemplo) são requeridas na ASL, enquanto que a marca manual é opcional (QUADROS et al., 2009, p.7, grifos do autor).

Da mesma forma também se observa na Libras peculiaridades entre as expressões faciais e os sinais que na interação auxiliam a compreensão da mensagem, ou seja, para Freitas (2015, p. 6), “Levando em consideração esses fatores, a Libras é definida como uma língua visual-motora, visual-espacial ou gestual-visual”.

Mas este mesmo autor ressalta a importância de perceber que existem diferenças entre a Libras e meras gesticulações comuns; a língua de sinais é muito mais do que gesticulações que se usam em situações e ocasiões inusitadas em que é necessária a comunicação com um surdo, mas não se sabe a Libras. Assim, Freitas (2015) alerta que:

Libras é diferente de gestos comuns usados para contatos emergenciais. Pode ser que para as necessidades comunicativas dos sujeitos que se relacionam, alguns gestos sejam satisfatórios. Em alguns casos o próprio surdo não sabe a Língua de sinais e, portanto, usa gestos inteligíveis que reportam as mensagens necessárias, constituindo assim uma linguagem primária (limitada) (FREITAS, 2015, p.8).

Deste modo, a Libras no processo de formação docente inclusivo não deve trazer apenas a possibilidade de apresentar as características da educação de surdos e oferecer noções básicas linguísticas, mas sim de compreender os sujeitos que fazem uso desta língua e as contradições existentes entre os estudos surdos⁶, conforme assinalam Kendrick e Cruz (2020):

⁶ A história dos surdos é marcada, sobretudo, por duas concepções: a clínica médica, onde a surdez é vista e entendida como uma “deficiência” em relação à comunidade “ouvinte”, colocando os sujeitos surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população (SKLIAR, 1998). Decorrem daí os esforços no sentido de “normalização”, ou seja, no caso do surdo, torná-lo um “ouvinte”, ou de compensar seu déficit por meio de um treino sistemático da audição, da fala, da leitura labial, do uso de próteses, de implantes, de cirurgias, de audiometrias, de exercícios respiratórios, etc. (LULKIN, 1998). Neste caso a ênfase recai sobre a patologia e sobre a necessidade de intervenção clínica, já que a língua oral deve ser adquirida por ser a via de comunicação da comunidade ouvinte. Em uma outra direção, uma outra visão vem sendo construída para entender a surdez como uma diferença cultural e não como uma patologia médica: é a visão sócio-antropológica. Vários autores têm discutido o conceito de surdez considerando sua identidade cultural e linguística, como Wrigley (1996; apud SÁ 2002). Nessa visão, uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária, construindo sua identidade assentada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem

A língua de sinais é parte fulcral para os processos de ensino e de aprendizagem do surdo, pois compõe a sua identidade. Esta é, assim, uma premissa da comunidade surda, ter a língua de sinais não simplesmente como meio de acessibilidade ao currículo e à instrução escolar, mas como direito linguístico legítimo que lhe proporciona chegar ao conhecimento a partir dela, como L1. Por isso, há o posicionamento muito firme dos surdos sobre a sua inclusão no ambiente escolar. Mesmo com leis (Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto no 5.626 de 22 de dezembro de 2005; Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) que valorizam o espaço escolar ao surdo como um ambiente bilíngue, as práticas inclusivas têm se apresentado insuficientes e monolíngues na realidade, desconsiderando as especificidades de aprendizagem desses agentes, o que perpassa, objetivamente, pela língua de sinais (NASCIMENTO, 2017). Observa-se, por conseguinte, a responsabilidade atribuída à disciplina de Libras na formação de professores pela busca em tentar equalizar desigualdades estruturais construídas historicamente no campo da educação de surdos. Assim, ao considerarmos a Libras como disciplina curricular e sua responsabilidade formativa, não podemos desconsiderar outras forças envolvidas, como as relações existentes no campo acadêmico, que também irão ser pontuais na sua constituição como disciplina, na sua contribuição formativa ao futuro docente e no seu espaço ocupado ou outorgado no currículo (KENDRICK; CRUZ, 2020, p. 573).

Nesse sentido, sobre os conceitos de educação inclusiva e o ensino de Libras, cabe nos perguntarmos se na formação do professor, especificamente nas aulas de Libras nas licenciaturas, os alunos incorporam em seu aprendizado um olhar na perspectiva na educação inclusiva, ou se o ensino de Libras fica restrito à aprendizagem dos sinais? Como se configura a formação de professores no que concerne o ensino de Libras? Eis os dados e as discussões serão apresentados em nosso próximo capítulo.

(ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p. 5-6).

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa é qualitativa, pois parte da interpretação do pesquisador, por meio da escolha de aportes teóricos, das percepções assinaladas pelos alunos e alunas dos cursos de formação de professores sobre suas experiências com o ensino de Libras. Nesse cenário, o objetivo é investigar as concepções de educação inclusiva que perpassam o ensino de Libras. Esta subjetividade é característica das pesquisas nas ciências Humanas e, especificamente, na Educação. Gastaldo afirma, nesse sentido:

[...] a centralidade do/a pesquisador/a como principal ferramenta de pesquisa qualitativa resgata a subjetividade humana, para que ela seja utilizada para produzir saberes mais refinados e agudos sobre fenômenos sociais, sejam eles educacionais ou de outra ordem. O estado de questões não generalizáveis é, então, menos um limite e mais uma vantagem a ser explorada, uma vez que a produção de conhecimentos está colada a contextos específicos, encharcados de complexidade, impedindo simplificações, mas oportunizando a transferência de saberes para outros contextos de características semelhantes (GASTALDO, 2012, p.12).

Assim, aplicou-se questionário on-line, com nove questões fechadas e três abertas para alunos de Licenciatura. O intuito foi investigar as contribuições da disciplina de Libras para a formação docente numa perspectiva de educação inclusiva, de quatro instituições de ensino superior públicas e privadas na cidade de São Paulo e na cidade de Alfenas, MG, entre a 2ª e 8ª etapas dos cursos, que estivessem cursando ou já tivessem cursado a disciplina.

Os questionários foram respondidos durante os meses de março e abril de 2021. A escolha das quatro Universidades se deu por dois motivos. Primeiramente, pela necessidade de colhemos informações de públicos diversos, de instituição pública e particulares (comunitária e privada). Em segundo lugar, pela possibilidade de contato com as coordenadoras e diretoras desses cursos especificamente.

Os participantes, para responderem ao formulário, sinalizaram o consentimento livre e esclarecido (assim como os responsáveis pelos cursos). Os formulários foram encaminhados aos alunos, por meio dos coordenadores de

cursos. Para terem acesso ao questionário, os alunos precisavam estar entre a 2ª e 8ª etapas e já terem cursado, ou estarem cursando a disciplina de Libras.

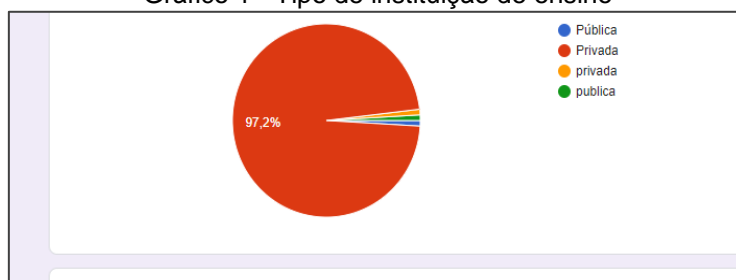
Na cidade de São Paulo, o questionário foi distribuído para as licenciaturas de duas instituições privadas. Uma universidade confessional, comunitária, para os cursos de licenciaturas presenciais em EAD, e uma que oferta apenas EAD. Ainda na cidade de São Paulo, o questionário foi distribuído entre alunos das licenciaturas de uma instituição pública, federal.

No estado de Minas Gerais, o questionário foi entregue a alunos de uma Universidade Federal da cidade de Alfenas.

O acesso ao questionário ficou aberto ao longo de um mês e obtivemos 108 participantes. A aplicação do questionário garantiu dois critérios dos respondentes: primeiramente, eles deveriam estar entre a 2ª e 8ª etapas do curso, e em segundo lugar estarem cursando ou já terem cursado Libras. Diante desse critério, houve uma redução significativa dos questionários válidos, a partir da 5ª questão, para a análise que nos propusemos. Assim, dos 108 respondentes, para o alcance do objetivo principal dessa pesquisa, pudemos nos basear em 16 participantes.

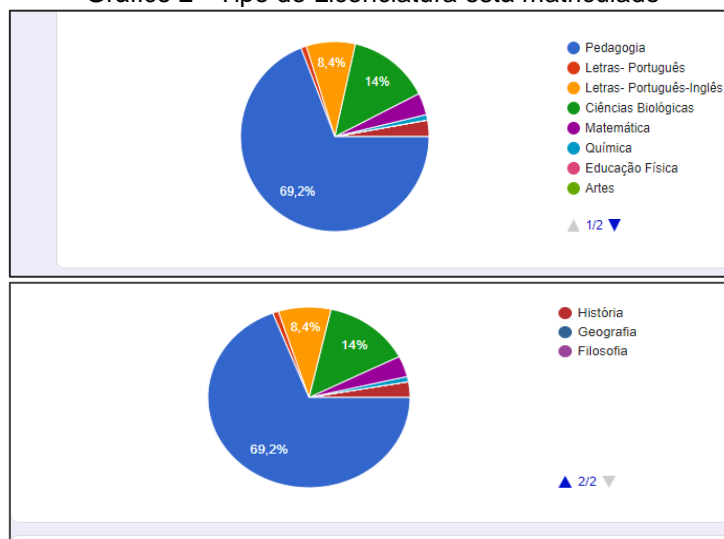
De modo geral, conforme aponta os Gráficos 1 e 2, dos 108 participantes iniciais, 97% foram das instituições particulares e predominantemente do curso de Pedagogia (69%), e em segundo lugar do curso de Ciências Biológicas com 14% e Letras com 8%.

Gráfico 1 - Tipo de instituição de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 - Tipo de Licenciatura está matriculado

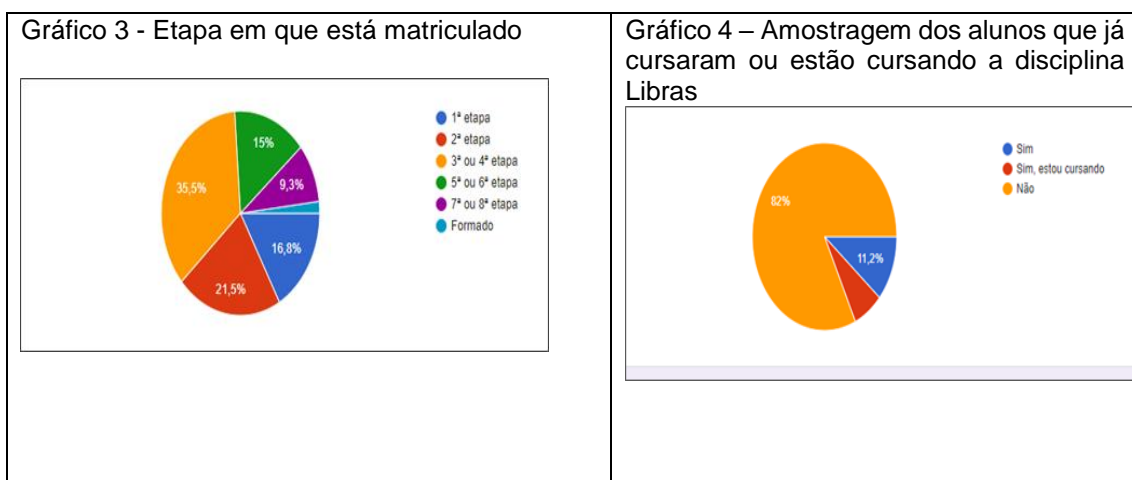


Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Gráfico 3 e 4, os critérios de exclusão começaram a impedir a continuidade de alguns alunos na pesquisa. Assim, 16% dos alunos foram impedidos a partir do Gráfico 3, pois se encontravam ainda na primeira etapa do curso. Dos participantes da pesquisa, 35,5% se encontram entre a 3ª e 4ª etapas, enquanto apenas 21,5% estão inseridos na 2ª etapa. Nesse caso, cabe ressaltar que todos os alunos da licenciatura precisam da disciplina Libras durante o processo formativo, conforme prevê a Lei: 5.626/05 que afirma que 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 de todo país. Conforme o Gráfico 4, 82% dos estudantes ainda não haviam cursado Libras, assim sendo, permaneceram como participantes, respondendo ao restante do questionário, 18% dos alunos.

De acordo com os critérios e levantamentos impressos no gráfico 4, verificamos que os alunos respondentes da 3ª a 7ª etapas que estão cursando a disciplina de Libras soma um total de 6,8% dos alunos. Os que já cursaram somam 11,2, e os que não cursaram trazem um número consideravelmente maior, no total de 82%. Dessa forma, podemos categorizar estes estudantes da seguinte forma: grande parte dos alunos das etapas referidas são respondentes do curso de Pedagogia, conforme revelado no perfil dos alunos, porém inserido nesse recorte se revelou que os matriculados da 3ª a 7ª etapas dos licenciados percorreu a pesquisa em todas as fases necessárias segundo os critérios de

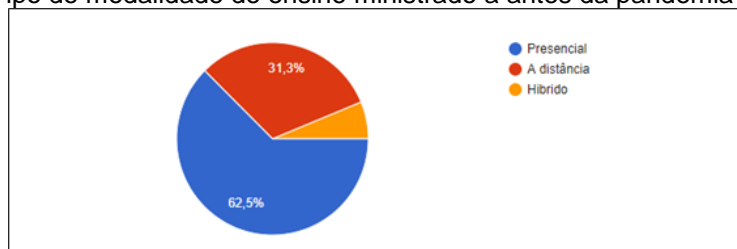
inclusão e exclusão estabelecidas na metodologia aplicada para enquadrar no nosso objetivo da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Desses 18% que permaneceram, totalizando 19 alunos, 62% são de cursos presenciais e 31% de cursos a distância (Gráfico 5). Destacamos que 4%, que corresponde a um aluno, apontaram curso híbrido, o que deve indicar que se trata da interpretação deles, da forma de oferta dos seus cursos, pois nas instituições que participaram não há esta opção.

Gráfico 5 - Tipo de modalidade de ensino ministrado a antes da pandemia da COVID 19



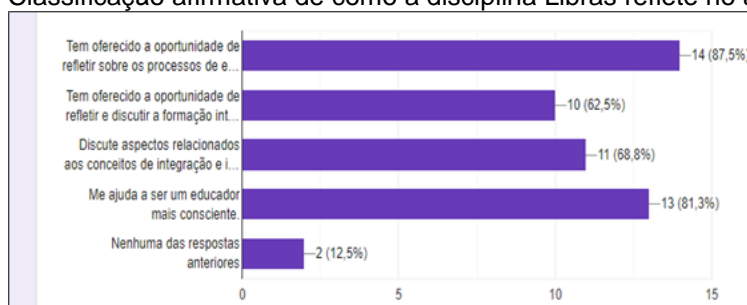
Fonte: Elaborado pelo autor.

A sequência do questionário afinou as perguntas para a busca das informações necessárias, de modo que pudemos responder nossa pergunta de pesquisa. Assim a questão 8, Gráfico 6, solicitou aos alunos que apontassem, entre cinco alternativas, as que correspondiam ao que descreve para eles a disciplina de Libras. Ressaltamos que os alunos poderiam escolher mais de uma alternativa. As afirmativas ofertadas foram:

- I) Tem oferecido a oportunidade de refletir sobre os processos de

- ensino e aprendizagem;
- II) Tem oferecido a oportunidade de refletir e discutir a formação integral;
 - III) Discute os aspectos relacionados aos conceitos de integração e inclusão;
 - IV) Me ajudar ser um educador mais consciente;
 - V) Nenhuma das respostas anteriores.

Gráfico 6 - Classificação afirmativa de como a disciplina Libras reflete no aprendizado



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados apontaram que 87,5% dos estudantes afirmam que a Libras oferece a oportunidade de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, 81,3% apontam que ajuda a ser um educador mais consciente; na sequência, 68% indicam que a disciplina discute os aspectos relacionados aos conceitos de integração e inclusão. Dando sequência a esses percentuais, 62% dos alunos sinalizam que Libras tem oferecido a oportunidade de refletir e discutir a formação integral; 12,5%, correspondente a dois alunos, apontam que nenhuma das afirmativas apresentadas trazem as reflexões mencionadas ao aspecto da disciplina Libras.

O destaque é para o apontamento de que a disciplina direciona para os processos de ensino e aprendizagem, revelando que o FOCO na linguagem efetivamente é forte. Pouco mais da metade deles indica perspectivas de inclusão, tais como: o apontamento para a educação integral e a integração e inclusão.

Dessa forma, para melhor compreensão dos dados levantados nas variantes respostas dos estudantes, faz necessária uma análise com alguns autores que discutem um pouco sobre essas respostas afirmativas.

Evidencia-se que o entendimento das Libras é o principal objetivo da disciplina (apesar de não chegar a 100% dos participantes indicando esse dado) por facilitar a comunicação com os surdos, e a compreensão de que incluir a Libras é uma oportunidade de melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes, como está garantido por lei o intérprete à disposição do surdo.

Para atendimento inclusivo do surdo, é necessária que haja uma compreensão da diversidade e da possibilidade de aceitar as diferenças, em que a inclusão do surdo seja um ato natural, sem discriminação e livre da percepção equivocada dos não surdos, que instituíam um padrão sectário de normalidade.

Neste sentido, Fernandez (2005) afirma que somente o domínio totalitário de uma língua e sua total fluência podem possibilitar ao indivíduo a assimilação dos signos, produzir novos signos, da junção entre signos e novas possibilidades para os signos já conhecidos, interferindo no processo de comunicação e no processo cognitivo.

Para Mizukami (2004), a formação docente sempre é um tema de discussão atual no segmento educacional, pois o educador é um dos principais atores do fazer educativo, portanto, torna-se justo que se preocupe com sua formação para que o ensino tenha o máximo de qualidade possível.

Para Nóvoa (2006), a instituição educacional necessita oportunizar aos jovens mais regras da vida em comum, do diálogo, do viver em sociedade, pois, em sua análise crítica, isso se faz com a escola enquanto sociedade e não comunidade.

Como está sendo assegurado o direito à escolarização dos estudantes com indicativos para a Educação Especial? Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Como se dá a formação dos educadores? Como está se materializando essa questão no campo e na interface com outras diversidades? Quais são as condições concretas de trabalho dos profissionais da educação para a implementação de um projeto político-pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o ensino e a aprendizagem desses alunos? (JESUS; EFFGEN, 2012 apud CARVALHO; RIBEIRO, 2017, p.7).

Responder a tais perguntas já é um primeiro passo para o início das respostas. Atualmente, os cursos de formação de professores ainda estão tentando se organizar para que sejam de fato capazes de dar suporte ao futuro

docente ao término do curso, capacitando-o verdadeiramente a atuar com alunos especiais.

A questão 9, mais uma vez, busca oferecer um elenco de assertivas que apontam características do ensino de Libras. As alternativas são:

- a) Ensina os sinais da língua;
- b) Ensina a comunicação com surdos;
- c) Ensina a cultura dos surdos;
- d) Prepara o professor para trabalhar de modo a incluir o surdo em salas; de aula de ouvintes;
- e) Prepara o professor para que ele ajude os alunos ouvintes a se integrarem e incluam o aluno surdo;
- f) Prepara o professor que quer ensinar classes de alunos surdos;
- g) Auxilia na percepção de outras questões relacionadas à inclusão.

O enfoque dado à formulação das alternativas visava aprofundar características que evidenciam se o ensino tem perspectiva inclusiva ou se é focado na deficiência em si.

Assim, o Gráfico 7 revelou que 87% dos alunos apontaram que o ensino de Libras os auxilia na percepção de outras questões relacionadas à inclusão. Esse dado, de certa forma, contrasta com o dado da questão 8 (Gráfico 6), pois lá os participantes indicaram que o foco era ensino e aprendizagem. Três alternativas empatam com 69%, indicando que a disciplina ensina a cultura dos surdos, prepara o professor para trabalhar de modo a incluir o surdo em salas de aula de ouvintes e prepara o professor para que ele ajude os alunos ouvintes a se integrarem e incluam o aluno surdo.

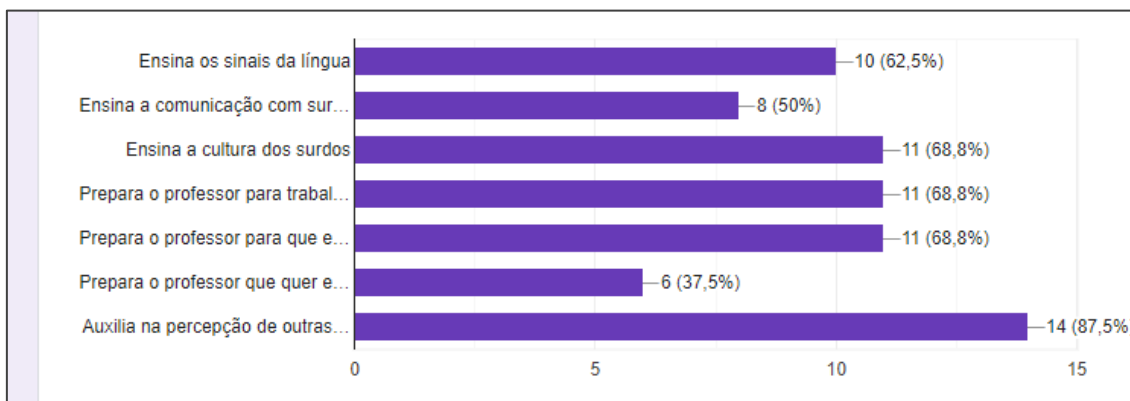
Na sequência, 62% apontam que a disciplina ensina a língua de sinais; 50% assinalam que ensinam como se comunicar com os surdos e, por fim, 37% indicam que a disciplina prepara o professor que deseja trabalhar com classes de alunos surdos.

Estará a disciplina de Libras, obrigatória nas Licenciaturas, dando conta de seu objetivo como política pública? Pelas respostas dessas alunas⁷, a

⁷ Os dados revelam que há um grande percentual do público feminino nos cursos de Licenciatura mapeados na pesquisa, porém não é o foco determinante do objetivo proposto a ser alcançado. Mas pode mostrar a demanda bem representativa do público feminino que atingiu a marca de

disciplina está mais focada nas questões da integração e inclusão do que exatamente no ensino da Libras.

Gráfico 7 – O ensino de Libras



Fonte: Elaborado pelo autor.

As questões 10 a 12 foram abertas e tiveram como objetivo aprofundar e verificar o conceito de educação inclusiva trazida pelos alunos e alunas e conferir a relação dele com a disciplina Libras, especificamente.

A questão 10 solicitou que escrevessem como o ensino de Libras contribuiria para a evolução da educação inclusiva. Apenas 15 alunos responderam à pergunta. Agrupamos as respostas em três categorias:

Inclusiva/integração – 7 (47%) dos alunos deram respostas que se enquadram numa perspectiva inclusiva. Apontam que a disciplina auxilia a evolução da educação inclusiva a partir de um enfoque reflexivo e integrador.

Comunicação – 4 alunos (27%) apontaram que a disciplina contribui, tendo foco nos processos de ensino da Libras e as metodologias de ensino.

Duas respostas sem enquadre - Ainda, na questão 10, mais duas respostas nos chamaram a atenção. Um aluno escreveu de modo a deixar uma dúvida sobre como a disciplina tem sido trabalhada nesse sentido:

Sujeito A - Até o momento, apenas na compreensão de como foi desenvolvida a língua na qual o aluno se comunica, pois o que auxiliaria de verdade o professor para incluir um aluno surdo é saber se comunicar com ele. Porém, logo na primeira e segunda aula já foi deixado claro que esse não é o objetivo

88.8%, enquanto ao masculino chegou a 11,2% bem inferior, demonstrando ser grande o interesse nos cursos para formação de professores por parte das mulheres.

da disciplina. Não é formar pessoas aptas a se comunicarem de verdade em Libras.

Outra resposta que chama a atenção se refere ao fato de que a disciplina, focada apenas nas temáticas de inclusão, não contribui para a evolução da educação inclusiva, pois se não houver aprendizagem do processo de comunicação, não haverá inclusão:

Sujeito – B – Contribuirá MUITO com o avanço, quanto mais pessoas e profissionais fluente (*sic*), ou pelo menos conseguir se comunicar com a comunidade surdo, teremos menos desigualdade. Faz muito tempo que tive Libras, na outra graduação e foi mais sobre inclusão que a língua em si.

Conclui-se que 14% entendem que a disciplina não ensina Libras e não dá conta de preparar o professor para uma prática inclusiva.

Tabela 1 - Categorização das respostas à questão 10

Categorias:	Nº de alunos: 15 respostas
De forma integral, todos devíamos ter estudo de Libras	Inclusiva/integração
O ensino de libras contribui para o avanço da Educação inclusiva pois facilita o acesso a comunicação entre pessoas com e sem algum tipo de deficiência auditiva	Inclusiva/integração
Os aspectos relacionados ao ensino de libras têm sido de grande relevância, pois contribui entre outros, na integração dos alunos.	Comunicação
Muitas pessoas, assim como eu, não faziam ideia do que seja libras, essa matéria ajuda tanto a entender a história de libras como a enxergar inclusão com mais empatia e amor.	Inclusiva/integração
Sim	Sem enquadre
Poderá contribuir de forma positiva e construtiva.	Sem enquadre

<p>Despertando o interesse em continuar repensando metodologias e práticas pedagógicas que sejam de fato inclusivas.</p>	<p>Comunicação</p>
<p>O ensino da Libras vem de modo a colaborar para que o professor esteja preparado para a comunicação, acolhimento e vínculo com os educandos surdos, de forma que o mesmo se sentirá incluso no processo do ensino e aprendizagem.</p>	<p>Comunicação</p>
<p>O ensino de libras contribui para o avanço da Educação inclusiva, pois facilita o acesso à comunicação entre pessoas com e sem algum tipo de deficiência auditiva.</p>	<p>Comunicação</p>
<p>É algo a mais oferecido ao professor que faz parte da sua formação sem que ele necessite buscar esse curso fora da universidade, o que demonstra uma preocupação da própria universidade em relação à inclusão e à adequação e preparação para uma realidade a ser enfrentada por todo professor em algum momento de seu percurso.</p>	<p>Inclusiva/integração</p>
<p>Contribui para que a educação inclusiva seja conhecida por todos e também para refletirmos sobre essa questão para olharmos com outros olhos.</p>	<p>Inclusiva/integração</p>
<p>O acolhimento entre aluno comum > aluno com alguma dificuldade/deficiência > pais e professores.</p>	<p>Inclusiva/integração</p>
<p>Nos faz refletir sobre as especificidades dos sujeitos e contribuí para um olhar mais atento.</p>	<p>Inclusiva/integração</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Análise: participante teve a opinião distinta no que se refere à pergunta central acima.

Diante dessa análise, cabe destacar que, segundo Pimentel (2012), a inclusão escolar requer professores preparados para atuar na diversidade, na compreensão das diferenças e na valorização das potencialidades de cada estudante. A falta de formação gera o fenômeno pseudoinclusão, ou seja, somente a figura do aluno com deficiência incluído no processo de aprender. Portanto, tem razão os sujeitos A e B, e inclusive os sujeitos da categoria Comunicação, pois para se proceder a uma prática inclusiva, os professores deverão ser formados para se comunicar com estes sujeitos.

Ainda, com foco nas questões de domínio da Libras e da comunicação, Ribeiro (2011) explica que toda a comunidade científica está de acordo quando se menciona que é necessário a valorização docente, principalmente no que diz respeito ao processo de sua formação inicial. Assim, por meio de sua pesquisa a autora explana uma discussão que envolve a formação dos professores de ciência para a inclusão da diferença como característica da espécie humana. Pois, é evidente que o docente só conseguirá atuar de forma eficaz caso ele seja preparado de forma inicial e continuada com as metodologias e aspectos que englobam a Educação Inclusiva.

Para Pinheiro (2010), a prática docente faz compreender a educação inclusiva, a partir de um olhar inclusivo, contribuindo com a ideia de que a prática requer possibilidade de melhora no processo de ensino e aprendizagem.

Pimentel (2012) traz à sua fala algo muito importante que sincroniza com a resposta da categoria acima. Para o autor, “[...] o acolhimento e trato da diversidade podem ir além, e o professor formado poderá atuar com a educação inclusiva buscando compreender a diversidade, problematizar o currículo e direcionar formas de ensinar de modo a favorecer a aprendizagem.

O autor ainda entende que a inclusão educacional necessita de docentes preparados para atuar em meio à adversidade, de forma que seja possível compreender as diferenças e saber valorizar as potencialidades de cada estudante, de modo a fazer com que o estudo favoreça a aprendizagem de todos, independente de suas dificuldades ou limitações. Pois, para o autor, estar

matriculado e frequentando uma classe regular não significa necessariamente conseguir se envolver com o procedimento de aprendizagem de um determinado grupo.

Assim, Pimentel (2012) afirma que a inclusão é amplamente abrangente e seu significado perpassa o sentido de simplesmente fazer parte sem ao menos garantir a ativa atuação do estudante em todas as atividades que envolvem o processo de aprendizagem.

A questão de número 11 solicitou aos alunos que escrevessem sobre a própria concepção que tinham de educação inclusiva. Categorizamos as respostas considerando: respostas que são coerentes com o conceito teórico; respostas equivocadas ou incompletas; respostas evasivas.

Tabela 2 – Categorização das respostas à questão 11

Respostas	Categorias (15 participantes)
Ainda tenho que pesquisar mais para colocar.	Evasiva
Minha concepção na educação inclusiva contempla a todos os seres humanos sendo eles com deficiência.	Equivocada/ incompleta
Muito importante, pois estamos vivendo uma transformação no ensino, o que cada vez mais se faz necessário incluir.	Evasiva
Educação que se preocupa e empenha em conscientizar sobre a existência da diversidade como um fato, da necessidade de o todo se adaptar ao diferente, pois já o fazemos, em graus diferentes, o tempo todo. Estruturas físicas preparadas para atender a todas e todos, de modo que o foco não seja as pessoas especiais o tempo todo, mas sim espaços e ambientes inclusivos que não escancarem a	Coerente

presença de pessoas com deficiência ou algum déficit.	
A educação é direito de todos e para que todos os alunos recebam uma educação de qualidade, todo professor deveria ser habilitado e capaz de atender a qualquer aluno que tenha uma necessidade diferente dos demais.	Coerente
Extremamente necessária, uma das questões que os docentes têm que mais estejam atentos.	Evasiva
Eu entendo que todo aluno tem a capacidade de aprender, para isso o professor precisa incluir o aluno com necessidade especial, ele precisa fazer parte de todo planejamento e quando necessário ser feita adaptações para ele.	Coerente
Incluir, na educação, é mais complexo do que apenas inserir um aluno com necessidades especiais em uma escola. A escola precisa estar preparada estruturalmente e com profissionais especializados em distúrbios da aprendizagem para que a inclusão possa de fato ocorrer (em questões de sociabilidade e desenvolvimento cognitivo).	Coerente
Educação inclusiva é quando incluimos todos sendo com	Equívocada/incompleta

deficiência ou não ocupe o mesmo local e tenha o mesmo ensino.	
TEM QUE SER OBRIGATÓRIA. (É na teoria, mas na prática não). Acho absurdo Libras como a segunda língua oficial não ser ensinado em escolas. Deveríamos, todos, ser fluentes em Libras.	Evasiva
Extremamente necessário	Evasiva
A ideia é abrir oportunidade de inclusão na sociedade	Equivocada/incompleta
Que ela é capaz de transformar a educação, onde poderemos incluir tudo que para os outros não cabe na sala de aula comum.	Evasiva
É muito importante, mas quando vamos às escolas durante os estágios encontramos realidades diferentes do discurso durante a graduação.	Evasiva
Incluir é você fazer com que o aluno participe de tudo dentro das possibilidades.	Equivocada/incompleta

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, 7 alunos (47%) emitiram concepções evasivas, que não definem o conceito, mas apenas emitem opinião sobre ele. 4 participantes (27%) emitiram concepções equivocadas e incompletas. Entre evasivas e incompletas ou equivocadas, tivemos 74% dos participantes. Apenas 27% dos alunos expuseram concepções corretas da educação inclusiva. Esses dados nos chamam a atenção, uma vez que a maioria dos alunos está acima da terceira

etapa, sendo que o maior número deles faz o curso de Pedagogia. Percebemos, com isso, que nem a disciplina de Libras e nem o curso estão formando uma concepção correta de educação inclusiva.

Considerando que os alunos, em número superior à maioria (87%), haviam apontado que a disciplina de Libras foca no desenvolvimento de metodologias, no processo de ensino e aprendizagem, levantamos a questão da relevância desse componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciaturas.

Finalmente, a questão de número 12 questionou-os sobre qual ou quais disciplinas nos seus cursos abordavam o conceito de educação inclusiva.

Tabela 3 – Categorização das respostas à questão 12

Respostas	Número de vezes mencionada
Políticas Públicas.	1
Prática Docente em Educação Inclusiva	2
Libras	6
Gestão	1
Educação Inclusiva	5
Em várias matérias	3
Não lembro/nada profundo	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

A disciplina de Libras evidentemente tem como propósito o trabalho com o conceito de educação inclusiva, contudo, evidencia-se que o conceito é mais aprofundado, de acordo com essas respostas, em outras disciplinas, alcançando uma soma de 12 (60%) do total. Apenas 30% dos alunos apontam a disciplina de Libras como responsável por essa formação em educação inclusiva.

Podemos levantar alguns questionamentos e incongruências dos dados: primeiramente, o percentual de 74% que não sabem definir educação inclusiva com um apontamento de 60% do ensino dessa concepção de estar espalhado por diversas disciplinas, o que pode nos apontar a necessidade de os cursos de licenciaturas abrirem espaços para reflexão sobre como formar professores com concepções e práticas inclusivas fundamentadas teoricamente.

Outro dado que chama a atenção é o apontado por 87% dos participantes, que Libras contribui para o desenvolvimento da concepção de educação

inclusiva, mas ao apontarem que disciplinas trabalham efetivamente com o conceito, apenas 30% das respostas são indicativas de Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado possibilitou a compreensão e a reflexão de como a educação inclusiva perpassa o ensino de Libras nos cursos licenciaturas na formação de professores. Nesse contexto, foi revelado de acordo com os resultados da pesquisa, bem como as amostragens, que os saberes docentes estão caminhando em sentido contrário à educação inclusiva.

Esta afirmação vem corroborar a *hipótese* levantada neste trabalho, de que o ensino de Libras está desvinculado da Educação Inclusiva. Dessa forma sob a ótica dos alunos entrevistados, hoje, muitos professores trabalham com Libras, ensinam Libras, mas não têm formação que os remeta aos conceitos de educação especial ou Educação Inclusiva. Toda a perspectiva de um trabalho com inclusão é deixada em segundo plano, focando-se apenas o trabalho como ensino de uma segunda língua. Esse pensamento nos leva a refletir que os professores em formação terão desafios para enfrentar, porque precisarão compreender o universo da comunidade surda e não somente conhecer a Libras.

O *objetivo geral* do estudo cumpriu a sua função quando investigou as contribuições da disciplina de Libras sob a ótica dos alunos, para a formação docente numa perspectiva de educação inclusiva, expondo nos capítulos apresentados os marcos históricos e legais do ensino de Libras; o conceito da formação de professores para a Educação Inclusiva; bem como o conhecimento, a partir da ótica dos alunos das licenciaturas, quais as contribuições da disciplina Libras para a formação docente numa perspectiva de educação inclusiva.

De um modo geral, os resultados das pesquisas dos discentes demonstraram a importância da disciplina Libras nos cursos de licenciatura, principalmente na Pedagogia, grande parte do recorte da pesquisa tinha a disciplina inserida com os alunos entrevistados que cursou ou já cursaram a disciplina. Logo, notou-se pelo resultado das amostras que nem a disciplina de Libras, nem o curso, estão formando uma concepção correta de educação inclusiva.

Para conseguirmos chegar a estas considerações, trabalhamos com a aplicação de um questionário on-line, pelo Google formulário, identificando junto aos alunos suas percepções sobre as aulas de libras. Inicialmente, foi

realizada a revisão sistemática do tema. Optamos por examinar no IBICT, e na base Scielo as palavras: Licenciatura, Formação de professores, Libras e educação inclusiva.

Fizemos a análise dos planos de ensino da disciplina de Libras e um exame da matriz curricular dos cursos para identificar se a disciplina trabalhava na perspectiva da educação inclusiva. A investigação se dedicou a observar as práticas e concepções de ensino de Libras, a partir do olhar de aluno, matriculados nos cursos de formação de professores, Licenciaturas. Para tanto, fizemos algumas escolhas das características desses participantes e o método utilizado para a escolha dos dados.

Os critérios de inclusão e exclusão foram os seguintes:

✓ **Inclusão:** alunos de cursos de Licenciatura entre a 2ª e a 8ª etapa, que estejam cursando Libras ou que já tenham cursado Libras; sejam maiores de idade (18 anos ou mais).

✓ **Exclusão:** não investigar alunos que não tenham cursado a disciplina Libras; menores de 18 anos.

Pensamos também em refletir sobre os benefícios da pesquisa para os participantes, de forma que concluímos que os alunos que responderem ao questionário tiveram a oportunidade de refletir efetivamente sobre a aprendizagem deles em relação à perspectiva da educação inclusiva, no que refere ao aluno surdo. Nesse processo, passamos por alguns riscos, como foi o caso de alguns alunos que, ao responderem ao questionário, sentiram-se desmotivados ou insatisfeitos, demonstrando desinteresse em prosseguir.

Dedicamo-nos também na caracterização das quatro instituições escolhidas para a pesquisa, concluindo que uma Instituição é categorizada como universidade privada, localizada no centro de São Paulo e confessional. Outra instituição é um centro universitário privado, comunidades espalhadas pela cidade de São Paulo. Além dessas, temos duas Federais da região sudeste do Brasil que aceitaram participar da pesquisa.

Já os participantes foram os alunos de licenciaturas, de quatro instituições de ensino superior públicas e privadas na cidade de São Paulo e na cidade de Alfenas, MG, entre a 2ª e 8ª etapa dos cursos, que estejam cursando ou já cursaram Libras.

Ficou evidente, a partir da fala dos alunos, que os objetivos desta

pesquisa foram alcançados, porém o problema da pesquisa ficou com algumas lacunas, na visão geral dos discentes com relação à concepção de educação inclusiva. Todavia, a educação inclusiva perante os resultados da pesquisa, percebeu que há uma necessidade de associar o aprendizado da Língua de Sinais, as concepções de educação inclusiva, visto que nos cursos não tem trabalhado nas especificidades nos cursos de formação. Os alunos também demonstraram muito interesse pelo tema e buscaram se informar sobre o assunto, principalmente pelo aprofundamento dos conceitos de educação inclusiva.

Dada a importância do tema torna-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que visem a formação inicial de professores que possam desencadear competências e habilidades para garantir o ensino de maior qualidade, que atenda às diferentes necessidades dos alunos e, assim, efetivar uma prática pedagógica vinculada aos conceitos e concepções da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Martins de. **Ver pelo mundo do toque e ouvir pelo silêncio da palavra**: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854 – 1937). Tese (Doutorado em educação: história, política, sociedade) – PUC/SP, São Paulo, 2018.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, Hilton José Silva de. **Concepções sobre Surdes e Linguagem e a Aprendizagem de Leitura**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>. Acesso em: 13 maio.2021.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior - Primeiras aproximações. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. EDUFBA Salvador/BA, 2012.

BARBOSA, Irenilson de Jesus. O panteão da inclusão: mitos e reflexões sobre a deficiência e a inclusão de pessoas com deficiência – **XXII EPPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste** - GT 15 – Educação Especial, Natal/RN, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/teste/Downloads/_arquivos_24146db4eb48c718b84cae0a0799dcfc_1026_o_panteao_da_inclusao_mitos_e_reflexoes_sobre_a_deficiencia_e_a_inclusao_de_pessoas_com_deficiencia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/teste/Downloads/_arquivos_24146db4eb48c718b84cae0a0799dcfc_1026_o_panteao_da_inclusao_mitos_e_reflexoes_sobre_a_deficiencia_e_a_inclusao_de_pessoas_com_deficiencia%20(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BARBOSA, Meire Aparecida. A inclusão do surdo no ensino regular: A legislação. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Barreiras no ensino superior. Ensaio pedagógico - **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**. Junho, 2013. Disponível em:<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BARROS, Denner Dias. **Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**: contribuições da disciplina de Libras. [UNESP], 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_2d319453efbfd4b40fef6593a679346. Acesso em: 20 abr. 2021.

BÍBLIA SAGRADA. Ed. Ave Maria. Disponível: em: <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/sao-joao/9/>. Acesso em: 7 marc. 2021.

BRAGA, Denise Redinski. **A formação inicial de professor para o trabalho com a educação especial nas classes de ensino regular**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Universidade de Tuiuti do Paraná. In: Reunião Anual da Associação de Pós-graduados e Pesquisa em Educação, 32, 2009, Caxambu. 2009a. Disponível: em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5205—Int.pdf>. Acesso em: 22 set. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Decreto Lei de LIBRAS nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 3, n. 5 Piracicaba, SP: Unimep, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco**, São Paulo: ABPEE, 2009.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlances – **Revista Scielo** - Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CAMARGO, E. P. **Cegueira congênita e trabalho científico**: um estudo sobre a percepção de professores em formação em Ciências da Natureza. (Tese de Doutorado). XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física, SNEF, 2015 Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2004. 261 p.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. Instituto de Psicologia de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, nº1, 2000.

CARVALHO, Dulcimar Lopes; RIBEIRO, Sônia Maria. A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. **EDUCERE** – Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível

em:https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24088_12361.pdf. Acesso em: 20 maio.2021.

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

CICCONE, Marta. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2.ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COIMBRA, Ana Cristina Cardoso. **Análise de uma disciplina da Pedagogia fundamentada na abordagem CCS**: políticas educacionais, formação inicial e TDIC. Universidade do Oeste Paulista 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_f7c88193a181db356877183fe2c43f55 Acesso em: 20 abr. 2021.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação especial**. v.1, 5. reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p.

CORRÊA, N. M. Exclusão social e subjetividade: um estudo sobre a relação deficiência visual e trabalho no contexto da globalização. In: **IV Congresso Internacional de Educação**, 2005, São Leopoldo (RS). A educação nas fronteiras do humano. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. p. 1-15. v. 1.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. / Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_20ed24a9de334f3f1a3d2923e36ba018 acesso em abr de 2021

CRUZ, Gilmar de Carvalho; KENDRICK, Denielli. Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. Relato de Pesquisa. **Rev. bras.educ.espec**.26 (4). Oct-Dec 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito a educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>. Acesso em: 30 maio.2021.

FREITAS, Enos Figueredo de. **LIBRAS, ABORDAGEM TEÓRICA – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO** – Senhor do Bonfim – BA, 2015. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2015/03/TEXT0-BASE-LIBRAS-pagina-cursos-superiores.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho**: histórico e o contexto contemporâneo. Campinas, SP, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286387/1/Garcia_ViniciusGaspar_D.pdf. Acesso em: 16 out.2020.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria – metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-14.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda**: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa. São Paulo: Plexus, 1997. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=bM_MhU5SUWsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 19 out. 2020.

GRANNIER, D. M. Português-por-escrito para usuários de LIBRAS. In: **Integração**, n. 24, 2002.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). **Anais do Seminário Surdez**: Desafios para o Próximo Milênio - Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro/RJ, 2000.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira: Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.): **Formação , práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: **Seminário de Pedagogia**, 3. 2012, Irati, PR. Anais Eletrônicos... Irati, PR: UNICENTRO, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

KOSLOWSKI, Lorena. et al. O modelo bilíngüe / bicultural na educação do Surdo. In: **Seminário Surdez**: Desafios para o Próximo Milênio. 2000.

LACERDA, Cristina. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, Campinas, setembro, 1998.

LÉLIS, Gabriel. **LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais**. UNIFAP – Universidade Federal do Amapá, 2015. Disponível em: http://www.geracaodahora.org.br/images/Apostila/Apostila_LIBRAS_Lingua_Brasileira_de_Sinais.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

LEMOS, Douglas. **Deficiência e exclusão social**: Uma contribuição à inclusão sócio-jurídica dos portadores de necessidades especiais. Monografia do curso de bacharel em Direito da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2009.

LIMA, M.S.C. Surdez, **bilíngüismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. Tese (Doutorado). Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2004. 261 p.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **Inclusão educacional**: em foco a formação de professores de educação física. [UNESP], 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_07b0f6268cfc276705fb9ae1de5c9c7d. Acesso em: 20 abr. 2021.

MACHADO, Eielza da Silva Cruz. O surdo na rede regular de ensino: integração X inclusão. **Revista Transformar**. 7. ed. Itaperuna-RJ. 2015. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/27>. Acesso em: 23 nov.2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos**. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2003. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm. Acesso em: 21 nov. 2020.

MARCONCIN, Loraine Isabel do Rocio Pinto; ANTUNES, Luciana de Araújo; FERREIRA, Luciana da Costa; FESTA, Priscila Soares Vidal; SCHOLOCHUSKI, Virgínia do Carmo. O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior. Ensaios Pedagógicos - **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**. OPET ISSN 2175-1773 – jun. 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Cortez Editora, 2011. 231p.

MEC. **CENESP**. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1985.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar – UFSC. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. (2004). **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**, 2014. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 4 jun.2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Educação: **Revista do Centro de Educação UFSM**. v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004 Santa Maria/RS.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. **Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 41-48. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vvv89rcb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MORGAN, Sophie. **O país onde deficientes são acorrentados e violentados.** Acra, Gana, 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150815_deficientes_violencia_hb. Acesso em: 16 out.2020.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da Educação dos Surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE** - Universidade Estadual de Maringá/PR, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em: 19 out.2020.

NASCIMENTO. A. C. S. G. (2017). **O direito à Libras como língua materna:** um estudo sobre a política Educacional de Educação Infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. In: CRUZ, Gilmar de Carvalho; KENDRICK, Denielli; Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. Relato de Pesquisa. Rev. bras.educ.espec.26 (4). Oct-Dec 2020.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** SIMPRO SP – Sindicato dos Professores e São Paulo, 2006 p. 1-15. v. 1.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev.bras. educ. espec.**, Bauru, v.25, n.4, p.571-586, Dec. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400571&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio. 2021.

PERLIN, Gladis e STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos,** UFSC, Florianópolis/SC, 2008.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão - Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares.** EDUFBA Salvador/BA, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ; Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: **Seminário Nacional Educação e pluralidade sociocultural: instituições, sujeitos e o professor e a educação inclusiva.** 2009. Feira de Santana. Anais... Feira de Santana: UEFS, 2009.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais:** o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, 50p.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L.C. (Org.). **Temas em educação especial IV**. São Carlos: Ed UFSCar, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais I – CCE – Cento de Comunicação e Expressão – UFSC**, Florianópolis/SC, 2009.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. 2011. **A educação inclusiva na formação de professores de Ciências**: um estudo sobre a realidade de uma instituição de ensino superior em Jataí – GO. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências). Universidade Federal de Goiás.

ROCHA, Marisa Lopes da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul./set. 2008.

ROSS, Paulo Ricardo. **Estado e educação**: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. Curitiba/PR: EDUCAR, n. 19, p. 217-227. 2002.

ROSS, Paulo Ricardo. Necessidades educacionais especiais: um projeto de educação inclusiva. In: **Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**, 3. Foz do Iguaçu. Anais... Brasília: MEC/SEESPI, 1998. p. 243-247.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO. Rio de Janeiro, 19 a 22 de setembro 2000/. Organização: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Divisão de Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro.151p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>. Acesso em: 30 maio.2021.

SILVA, Eliete Antônia da, 1968 - **Entre lutas, normas e preconceitos: pessoas com deficiência e os (des)caminhos da inclusão social** - Uberlândia - 2000 a 2010. Uberlândia, 2012. 139 f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16444/1/ElieteAntonia.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, Lazara Cristina. 2009. **Formação de Professores em Educação Especial**: A experiência da UNRSP Marília. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje** - São Paulo--CEDAS, 1987.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUTO, Máira Wood Almeida. **Oralismo x bilinguismo: filosofias educacionais historicamente contrastantes e presentes na educação para o surdo** - EDUCARE – IV SIRSSE – Seminário Internacional de representações Sociais, Subjetividade e Evolução, VI – SIPD/CÁTEDRA UNESCO – Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25285_12446.pdf. Acesso em: 8 mar.2021.

SOUZA, Sirlene Brandão de. **A formação de professores na perspectiva da inclusão e alunos com deficiência: Análise de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade). PUC-SP, São Paulo-SP, 2013.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 2 nov.2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 2 nov.2020.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais - **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set. 2007. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/ccdd/813c5abc41b29b332e20c3974c4c660dbb52.pdf?_ga=2.80974359.1895566338.1606363719-869537336.1606363719. Acesso em: 23 nov. 2020.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição n.º 24/2002.

ZINI, Rodrigo. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE1_63e94841cd5948522a5d2eb738a300a9. Acesso em: 20 abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INVESTIGAR A OPINIÃO DOS ALUNOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA SOBRE O ENSINO LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

1. Perfil do Licenciado

Masculino

Feminino

Adicionar feedback individual

2. Idade

18 - 24 anos

24 - 31 anos

31 - 36 anos

37 - 40 anos

40 acima

3. Sobre a sua instituição de ensino e seu curso. A instituição em que está matriculado é pública ou privada?

Pública

Privada

4. Qual Licenciatura em que está matriculado? Assinale uma alternativa

Pedagogia

Letras- Português

Letras- Português-Inglês

Ciências Biológicas

Matemática

Química

Educação Física

Artes

- () História
- () Geografia
- () Filosofia

5. Sendo aluno de Graduação, em que etapa está matriculado? Assinale uma alternativa.

- () 1ª etapa
- () 2ª etapa
- () 3ª ou 4ª etapa
- () 5ª ou 6ª etapa
- () 7ª ou 8ª etapa
- () Formado

6. Você já cursou a disciplina de Libras ou está cursando agora essa disciplina? Assinale uma alternativa

- () Sim
- () Sim, estou cursando
- () Não

7. Em que modalidade era ministrado o curso de Libras antes de entrarmos na Pandemia da Covid19 e no ensino remoto?"

- () Presencial
- () A distância
- () Híbrido

8. A disciplina de Libras: (Você poderá assinalar mais de uma alternativa)

- Tem oferecido a oportunidade de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem
- Tem oferecido a oportunidade de refletir e discutir a formação integral
- Discute aspectos relacionados aos conceitos de integração e inclusão
- Me ajuda a ser um educador mais consciente.
- Nenhuma das respostas anteriores
- Adicionar feedback individual

9. O ensino de Libras nas licenciaturas: (Você poderá assinalar mais de uma alternativa) *

- Ensina os sinais da língua
- Ensina a comunicação com surdos
- Ensina a cultura dos surdos
- Prepara o professor para trabalhar de modo a incluir o surdo em salas de aula de ouvintes
- Prepara o professor para que ele ajude os alunos ouvintes a se integrarem e incluam o aluno surdo
- Prepara o professor que quer ensinar classes de alunos surdos.
- Auxilia na percepção de outras questões relacionadas à inclusão

10. Em sua opinião, como o ensino de Libras poderá contribuir para o avanço da educação inclusiva?

11. Qual sua concepção ou ideia sobre a educação inclusiva?

12. Em que disciplinas, do seu curso, o conceito de educação inclusiva tem sido trabalhado?

APÊNDICE B – TABULAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

PERFIL DO LICENCIADO	
sexo	quantidade de respostas obtidas
feminino	95
Masculino	12
idade	quantidade de respostas obtidas
14 a 18	55
24 a 31	15
31 a 36	14
37 a 40	11
40 para cima	12
CURSO	quantidade de respostas obtidas
Pedagogia	74
Letras- Português	1
Letras- Português-Inglês	9

Ciências Biológicas	15
Matemática	4
Química	1
Educação Física	0
Artes	0
História	3
Filosofia	0
Geografia	0
visão DO ENTREVISTADO	
<i>A disciplina de Libras NAS LICENCIATURAS:</i>	QUANTIDADE DE RESPOSTAS OBTIDAS
Tem oferecido a oportunidade de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem	14
Tem oferecido a oportunidade de refletir e discutir a formação integral	10
Discute aspectos relacionados aos conceitos de integração e inclusão	11
Me ajuda a ser um educador mais consciente.	13
Nenhuma das respostas anteriores	2
<i>O ensino de Libras nas licenciaturas NUMA PERSPETIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:</i>	QUANTIDADE DE RESPOSTAS OBTIDAS
Ensina os sinais da língua	10
Ensina a comunicação com surdos	8
Ensina a cultura dos surdos	11
Prepara o professor para trabalhar de modo a incluir o surdo em salas de aula de ouvintes	11
Prepara o professor para que ele ajude os alunos ouvintes a INTEGRAR/INCLUIR o aluno surdo	11
Prepara o professor que quer ensinar classes de alunos surdos.	6

Auxilia na percepção de outras questões relacionadas à inclusão	14
Em sua opinião, como o ensino de Libras poderá contribuir para o avanço da educação inclusiva?	<p>QUANTIDADE DE RESPOSTAS OBTIDAS</p> <p>16</p>
Qual sua concepção ou ideia sobre a educação inclusiva?	16
Em que disciplinas, do seu curso, o conceito de educação inclusiva tem sido trabalhado?	16