



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA – UNILAB
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – ICEN
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA -
CNeM**

FRANCISCO MARCIO MORAIS DE OLIVEIRA

**OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA COM ESTUDANTE
SURDO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO
EM REDENÇÃO-CE**

**ACARAPE-CE
2017**

FRANCISCO MARCIO MORAIS DE OLIVEIRA

**OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA COM ESTUDANTE
SURDO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO
EM REDENÇÃO-CE**

Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Física.

Orientador: Professor Dr. Elcimar Simão Martins.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Oliveira, Francisco Márcio Morais de.

O42d

Os Desafios do ensino e aprendizagem de física com estudante surdo: um estudo de caso numa escola pública de ensino médio em Redenção-CE / Francisco Márcio Morais de Oliveira. - Acarape, 2017. 50f: il.

Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Ciências da Natureza e Matemática, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins.

1. Surdos. 2. Física. 3. Ensino Aprendizagem. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 371.912

FRANCISCO MARCIO MORAIS DE OLIVEIRA

OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA COM ESTUDANTE SURDO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM REDENÇÃO-CE

Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Física.

Orientador: Professor Dr. Elcimar Simão Martins.

Aprovado em: ___/___/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof(a). Dr^a. Mylene Ribeiro Moura Miranda [Examinadora]
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof(a). Dr^a. Sinara Mota Neves de Almeida [Examinadora]
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Este trabalho é dedicado aos meus queridos Pais.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por se fazer presença constante em minha vida, me dando forças para enfrentar os desafios com saúde e amor.

Aos meus pais, Antônio Ramos de Oliveira e Maria Rita Morais de Oliveira, pelo apoio durante todo o período da minha trajetória acadêmica e a todos da minha família que são meu porto seguro.

A minha querida sobrinha Clarice Oliveira pelo incentivo e contribuição para a elaboração deste trabalho.

A minha amiga Meire Lourdes Ribeiro de Souza pelos conselhos e sopros de esperança.

Ao meu amigo Johny Freitas pelo incentivo e pela imensa contribuição na construção deste trabalho.

Às professoras Dra. Sinara Mota e Dra. Mylene Ribeiro por terem aceitado fazer parte da minha banca, contribuindo assim diretamente nesse processo tão importante da minha vida.

A todos os professores que me acompanharam durante a graduação e aos meus colegas de estudo que colaboraram com o meu crescimento acadêmico e profissional.

De forma especial, ao meu orientador, o professor Doutor Elcimar Simão Martins pela orientação, dedicação e confiança. Obrigado! O senhor ampliou meu olhar de pesquisador e possibilitou que eu enxergasse as curiosidades impulsionadoras da pesquisa.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, muito obrigado!

Este trabalho é o resultado do encontro de muitos fios, um processo iniciado com a aurora e sempre estendido até o profundo silêncio da noite, das noites. Aqui está um entrecruzamento de linhas e ideias de vários estudos e pesquisas que me ajudaram a construir este tecido. (Elcimar Simão Martins)

É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza. Não nascemos prontos! (Mario Sergio Cortella)

RESUMO

A educação obteve grandes avanços nas últimas décadas, em especial, a educação inclusiva. Discussões a respeito da inclusão educacional de pessoas com deficiências são constantemente apresentadas. A educação de surdos enfrenta muitos desafios que devem ser conhecidos para serem ultrapassados; para isso se faz necessário conhecer e analisar os principais desafios enfrentados por estudantes surdos no cotidiano escolar, além de políticas públicas direcionadas para a formação continuada dos profissionais da educação. O ensino de Física tem suas próprias barreiras e dificuldades por esta ser considerada uma ciência de difícil assimilação e também pela falta de metodologias que apresentem essa disciplina com algo que se relacione ao cotidiano. Foi diante desta problemática que o presente trabalho investigou a partir de um estudo de caso as principais dificuldades encontradas por professor e estudante surdo no ensino e aprendizagem de Física. A pesquisa foi realizada com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em uma escola situada no centro do município de Redenção-CE. Participaram da investigação uma estudante surda e o seu professor de Física. O trabalho foi realizado através de observações em sala, sendo feitas anotações por meio de um diário de bordo e entrevista semiestruturada com o professor de Física e a estudante surda. O estudo revelou a importância da inclusão para as pessoas com deficiência e para os profissionais da educação, exigindo formação contínua dos profissionais e a busca constante de estratégias, recursos e métodos que colaborem para com o processo de inclusão, sobretudo na área de Física.

Palavras-chave: Surdos. Libras. Física. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Education has made great strides in recent decades, especially inclusive education. Discussions regarding the educational inclusion of people with disabilities are constantly presented. Deaf education faces many challenges that must be known to be overcome. For this it is necessary to know and analyze the main challenges faced by deaf students in school life, as well as public policies aimed at the continuing education of education professionals. The teaching of physics has its own barriers and difficulties because it is considered a difficult science to assimilate and also due to the lack of methodologies that present this discipline with something that is related to daily life. It was in the face of this problem that the present study investigated from a case study the main difficulties encountered by deaf teachers and students in the teaching and learning of Physics. The research was carried out with a first year high school class in a school located in the center of the municipality of Redenção-CE. A deaf student and her physics teacher participated in the investigation. The work was done through observations in the room, and notes were made through a logbook and semi-structured interview with the physics teacher and the deaf student. The study revealed the importance of inclusion for people with disabilities and education professionals, requiring continuous training of professionals and a constant search for strategies, resources and methods that contribute to the inclusion process, especially in the area of Physics.

Keywords: Deaf people. Pounds. Physical. Teaching. Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	13
2.1 Ensino médio no Brasil Contexto Histórico.....	13
2.2 Reforma Ensino Médio / Lei 13.415/2016.....	16
2.3 PCN Ensino Médio / Física.....	19
3 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	21
3.1 Educação de Surdos.....	24
3.2 A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	26
4 ANÁLISE DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	28
4.1 Percurso metodológico.....	28
4.2 Observação da sala de aula.....	30
4.3 A Inclusão na visão do docente.....	37
4.4 A Inclusão na visão da discente.....	40
5 CONCLUSÃO.....	46
REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

A educação obteve grandes avanços nas últimas décadas, em especial, a Educação Inclusiva. Discussões a respeito da inclusão educacional de pessoas com deficiência são constantemente investigadas. Muitos debates sobre o assunto estão sendo feitos e iniciativas governamentais têm levantado questões relevantes em relação à visão e ao trabalho com as diferenças.

A Educação Inclusiva faz parte de um sistema educacional que garante aos alunos com deficiência a matrícula em escolas regulares, tanto públicas quanto privadas. Também é assegurado por lei que esses alunos recebam um profissional que os auxilie, como também materiais pedagógicos para que possam acompanhar as aulas como os demais colegas de turma.

Para os estudantes surdos um dos grandes avanços foi a criação do Decreto Federal nº 5626/2005, que determina a presença de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula para auxiliar o professor e também oferecer uma maior e melhor aprendizagem aos estudantes.

A educação de surdos, em particular, enfrenta muitos desafios, que devem ser investigados para serem ultrapassados. Para isso se faz necessário conhecer e analisar os principais desafios enfrentados por estudantes surdos no cotidiano escolar, além de políticas públicas direcionadas à formação continuada dos profissionais da educação.

O ensino de Física tem suas próprias barreiras e dificuldades por esta ser considerada uma ciência de difícil assimilação e também pela carência de metodologias que, muitas vezes, apresentam esse campo do conhecimento como algo apartado do cotidiano dos estudantes.

O ensino e aprendizagem dessa disciplina não é responsabilidade exclusiva do professor, mas também depende da escola, que deve oferecer os recursos necessários para propiciar uma aprendizagem significativa. Para isso, é necessária a adoção de materiais didáticos adequados para a melhor compreensão dessa ciência, a fim de que os estudantes possam enxergar uma Física que vai além de fórmulas e conceitos.

Referente ao ensino de Física voltado para os estudantes com surdez, é imprescindível lançar um olhar inicial para as seguintes indagações: Quais são as principais dificuldades referentes ao processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina para alunos surdos? Existem profissionais intérpretes na sala de aula? A formação (continuada) do professor é adequada

para se trabalhar com estudantes surdos? Como deve ser feita a articulação do trabalho pedagógico entre professores e intérpretes para garantir a identificação das necessidades dos estudantes surdos e, conseqüentemente, a reformulação metodológica das aulas de Física?

Também é necessário investigar o processo de formação dos professores, de forma que se possa compreender a maneira pela qual estes profissionais têm sido preparados para lidar com a inclusão educacional. Iniciando-se com eles e contando com a colaboração dos sujeitos que compõem o espaço escolar, pode-se materializar e tornar possível a compreensão crítica e situada dos limites e possibilidades da inclusão educacional de surdos no contexto escolar.

Ao iniciar o trabalho como docente, percebemos que nossa formação, como licenciando em Física, não conseguiu, apesar da preocupação existente e expressa no Projeto Pedagógico do Curso com a inclusão educacional, nos preparar de forma consistente para lidar com os desafios deste processo, pois ao trabalhar em uma escola dos anos finais do ensino fundamental, no maciço do Baturité, onde havia um estudante com deficiência, eu, enquanto professor da turma, não sabia quais estratégias utilizar para transmitir o conhecimento a esse estudante. Esse adolescente recebia apenas uma nota média e era aprovado para o ano seguinte. Tal prática revela a incapacidade da escola para desenvolver seu principal objetivo social: incluir os educandos no seio da sociedade.

O acesso ao conhecimento tem de ser primordial independente do estudante, com ou sem deficiência. O direito à Educação deve estar em primeiro lugar e o Estado deve garantir o acesso ao conhecimento, dando suporte ao atendimento adequado às crianças e jovens com deficiência. Apesar de todos os debates e leis garantindo a inclusão desses alunos, o respeito às diferenças está ainda muito distante da prática cotidiana das escolas.

No período em que trabalhei como professor, na escola acima mencionada, iniciei a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Durante a disciplina de LIBRAS, os professores dividiram suas experiências, apresentando relatos sobre o dia a dia de pessoas surdas, as dificuldades na comunicação com as demais pessoas e até mesmo o desrespeito ao direito de ir e vir, pela dificuldade de comunicação. O mais impressionante foi a exposição de relatos sobre a reação das famílias ao descobrir que o filho era surdo. O não saber lidar com a surdez é o maior obstáculo para a relação do surdo com a família, em particular, e com a sociedade, em geral.

Em 2017 comecei o curso de LIBRAS básico no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE) como forma de me aprofundar

mais ainda na temática da Educação Inclusiva, a fim de contribuir para minha formação enquanto educador.

Foi após ter vivenciado a realidade de estudantes com deficiência em sala de aula que surgiu o desejo de pesquisar sobre Educação Inclusiva e também ter cursado a disciplina de LIBRAS, conhecendo assim a história e um pouco da realidade dos surdos, que despertou a necessidade em me aprofundar nessa temática, buscando descobrir como os estudantes com deficiência estão assimilando conteúdos de Física no Ensino Médio, tendo em vista a grande importância dessa ciência para a vida cotidiana dos jovens.

A partir desse contexto, o presente estudo tem como intuito investigar os desafios do ensino e aprendizagem de Física para estudantes surdos no Ensino Médio. Para alcançar tal objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir o ensino de Física no Brasil a partir das reformas do Ensino Médio; verificar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e as políticas públicas educacionais brasileiras tratam a inclusão das pessoas com deficiência, em particular, as pessoas surdas; além de analisar como se dá o ensino de Física a estudantes surdos em uma sala de aula do ensino médio.

A Educação Inclusiva é aqui abordada tendo como enfoque o ensino de Física no Ensino Médio. Diante do que foi exposto, optamos por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo. A escolha desta metodologia de pesquisa foi devido ao contexto a ser investigado, bem como o problema proposto.

Definimos como *lócus* de investigação deste estudo de caso uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola situada no município de Redenção-CE. Os sujeitos desta pesquisa são o professor de Física da turma citada, uma estudante surda e a profissional intérprete da sala.

As estratégias de pesquisa e coleta de dados foram: observações em sala, com o intuito de visualizar como se dava a interação entre os sujeitos pesquisados e a forma como o professor considerava a estudante surda e suas necessidades; diário de bordo, utilizado para registrar todas as observações e o que foi ocorrido na sala de aula bem como a interação entre os sujeitos da pesquisa; entrevistas semiestruturadas com o professor de Física e a estudante surda, buscando extrair informações contidas na vivência e na interação dos sujeitos da pesquisa.

O presente trabalho está organizado em três capítulos além da introdução e da conclusão, conforme segue.

No capítulo “**O Ensino Médio no Brasil**” fizemos um breve histórico do Ensino Médio, abordando as reformas, em especial a última Medida Provisória - Reforma Ensino Médio / Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e discutimos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Física.

No capítulo “**A Inclusão Escolar no Brasil**” discutimos as Políticas Educacionais Brasileiras, a Educação Inclusiva e a Educação de Surdos.

No capítulo “**Análise da inclusão no contexto escolar**” discutimos as informações contidas nas entrevistas bem como as observações realizadas em sala de aula.

Na conclusão apresentamos as reflexões obtidas com as observações do estudo bem como as conclusões do mesmo.

A partir do que foi exposto, percebe-se que nosso intuito é encontrar respostas para as indagações suscitadas durante a pesquisa, tendo o intuito de contribuir e discutir sobre a educação, a fim de ampliar os horizontes da política de inclusão educacional. Assim sendo, o presente trabalho visou contribuir para o ensino e aprendizagem de Física e também para que essa ciência seja transmitida e assimilada por estudantes com deficiência, em especial, os surdos, através de uma educação inclusiva de uma forma efetiva.

2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Neste capítulo discutimos brevemente sobre a formação, estruturação e consolidação do Ensino Médio no Brasil, analisando os processos de reformas instituídas pelo poder público ao longo do tempo. Inicialmente, lançamos nossa atenção para as reformas ocorridas no século passado, quando o país passou por transformações econômicas e sociais, até chegar à última reforma, em 2016, Medida Provisória - Reforma Ensino Médio, que culminou com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além disso, refletimos sobre as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Física, visando compreender quais são as bases teóricas que sustentam o ensino dessa disciplina.

2.1 Ensino Médio no Brasil: Contexto Histórico

A educação, em sentido amplo, é constantemente discutida nos diversos espaços-tempos da vida em sociedade, não apenas nas escolas ou na Universidade, pois ela não se manifesta apenas nos locais formais, está integrada no dia a dia das pessoas (MARTINS, 2014).

Ainda de acordo com Martins (2014, p. 54)

a educação ultrapassa o trabalho desenvolvido nas escolas, pois também se aprende na convivência com as pessoas mais experientes, com os familiares, com os exemplos da vizinhança. Esse processo se chama educação informal. Também há a educação não-formal, que são as atividades educacionais intencionais e, portanto, planejadas, mas que acontecem fora das escolas e não promovem seriação.

O citado autor arremata com a educação formal, que é justamente o processo sistemático vivenciado nas escolas e universidades, com sequência lógica, seriação e, ao final, certificação.

De acordo com Biesdorf (2011) a educação, seja ela formal ou informal, busca repassar e proporcionar aos indivíduos conhecimentos e comportamentos que os tornem aptos a atuarem em todos os setores da sociedade. Aliando-se a esse pensamento, Martins (2014, p. 54) afirma que “a educação formal trabalha com objetivos claros, segue uma sequência hierárquica de progressão gradativa”.

Na educação formal temos a educação básica e o ensino superior. A educação básica é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

Ao longo da história, o Ensino Médio no Brasil, tem sido classificado como um espaço indefinido, que ainda busca sua identidade. De todo modo, é possível inferir as marcas propedêuticas associadas à última etapa da educação básica.

Segundo Moehlecke (2012), o Ensino Médio no Brasil foi organizado tomando como base o modelo de seminário-escola dos jesuítas, ou seja, um lugar para poucos escolhidos, que tinha como objetivo a preparação da elite local para o ingresso em cursos superiores. Seu currículo era voltado às humanidades, com pouca relação com as ciências experimentais.

Um dos períodos decisivos para se compreender as reformas educacionais foi a década de 1930, quando se construiu um debate sobre os rumos da educação básica no Brasil. A partir do conflito ideológico surgido nesse período, foram instituídos dois projetos educacionais distintos:

[...] os grupos dos renovadores da educação, os “pioneiros”, na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os “conservadores” representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Moehlecke (2012) relata que algumas mudanças surgiram com as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, justamente quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante, que era destinado às “classes menos favorecidas”. O ensino secundário (nomenclatura da época) começou a ser reorganizado a partir de 1931, com o decreto n. 19.890/31, consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário decreto-lei n. 4.244/42, que dividiu esse nível de ensino em duas etapas: um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino.

Nascimento (2007) também apresenta esse período da história da educação brasileira como um dos mais importantes, pois foi marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que ficou sob a responsabilidade do então ministro Francisco Campos.

Somente na década de 1960 é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/61, instituindo o ensino primário com quatro anos e o secundário com sete anos, este por sua vez, abrangia o ginásio (quatro anos) e o colegial (três anos). É preciso frisar que “Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessário a aprovação em um

exame de admissão” (QUEIROZ et al, 2009, p. 3).

Dez anos depois, surge a segunda LDB – Lei 5692/71, criada no governo dos militares, trazendo algumas modificações na estrutura de ensino. Segundo Queiroz (2009), nessa reforma houve a unificação do ginásio com o primário, originando o primeiro grau (com oito anos de duração), e o que antes era denominado colegial, transformou-se em segundo grau, ainda com três anos de duração.

Para Nascimento (2007), o Ensino Médio, nesse período, ganhou um tom extremamente profissionalizante, como o foco de habilitar os estudantes para o mundo do trabalho. Sendo, portanto, considerado uma medida desastrosa, servindo apenas para conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores e segregando as pessoas nos grupos dos que desejavam ingressar na universidade e dos que queriam apenas ser mão-de-obra para o mercado.

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação é publicada em 1996: Lei 9394/96. Novamente o Ensino Médio é reformado. A atual LDB restabeleceu a nomenclatura Ensino Médio, última etapa da educação básica, considerado ensino obrigatório e oferecido gratuitamente pelas escolas públicas, com gestão a cargo dos governos estaduais, como aponta Moehlecke (2012, p. 41):

Afirmou-se o dever do Estado em asseverar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (art. 208, inciso II), indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população, medida que se refletiu no processo de ampliação da oferta do ensino médio, ocorrida nos anos que se seguiram.

A identidade do Ensino Médio, na atual reforma, é constituída pedagogicamente de acordo com um currículo diversificado e flexibilizado, que é considerado o grande eixo das mudanças na última etapa da educação básica. Essa etapa, portanto, deve incorporar as necessidades locais, com efetiva participação de professores e famílias na configuração do que é adequado a cada instituição escolar.

Assim, o currículo envolve a base comum nacional e a parte diversificada, com conteúdo e habilidades definidos de acordo com os sistemas de ensino e as escolas, considerando os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, adequando-se às necessidades dos estudantes e ao contexto em que estão inseridos (art. 7º). De acordo com a LDB de 1996, em seu artigo 35, as finalidades do ensino médio são:

I — a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no

ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 II — a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III — o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV — a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL,1996, p.51).

Rezende et al (2012) discorrem sobre o Ensino Médio, argumentando que independente do seu objetivo e de sua identidade, essa etapa da educação se constitui com um fecundo espaço para a implantação de projetos vários, pois envolve diretamente jovens e, indiretamente, seus familiares. A juventude engajada pode encampar lutas que melhorem o acesso e a qualidade do ensino, além de compreender o ensino médio como uma etapa para outras possibilidades, como o ensino superior.

2.2 Reforma Ensino Médio: Lei 13.415/2016

Ao longo da história da educação brasileira aconteceram várias reformas. Em se tratando do Ensino Médio, a mudança mais recente ocorreu em 2016, promovida pelo ministro da educação, Mendonça Filho, que por meio de uma Medida Provisória (MP) e de maneira autoritária e unilateral, impôs mais uma reforma educacional, modificando as diretrizes curriculares, ampliando a carga horária e precarizando a atividade docente no ensino médio, conforme vemos a seguir:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2016, p. 1).

Para que essa mudança na carga horária seja eficiente é imprescindível pensar em um projeto pedagógico sólido. De nada adianta a ampliação da carga horária sem que haja o investimento na qualidade do ensino, na capacitação e na valorização do professor, que será um dos principais afetados com as mudanças ocorridas por intermédio da MP.

Os motivos que culminaram com a construção dessa reforma do Ensino Médio foram de natureza estritamente política, mais especificamente, relacionado ao contexto político

vivido pelo país no período. Após um golpe parlamentar, efetivado contra a democracia brasileira que, afastou sem provas e por meio de um julgamento midiático e político, a presidente eleita democraticamente Dilma Rousseff, assumindo a presidência da república o seu vice, Michel Temer, o que desencadeou uma série de medidas prejudiciais aos interesses da nação, principalmente no tocante à educação.

No campo educacional, todas as discussões construídas foram feitas pelo presidente e a equipe que compõe o Ministério da Educação sem qualquer diálogo com os principais interessados: a comunidade geral, sobretudo, docentes e discentes. Entre as medidas e reformas feitas no Ensino Médio, estabeleceu-se a Medida Provisória nº 746/2016, que culminou com a Lei 13.415/2016.

Um dos principais pontos dentro do conteúdo dessa reforma foi o conjunto de modificações feitas na matriz curricular das escolas, e que trata da retirada da obrigatoriedade de alguns componentes, como filosofia e sociologia, priorizando, praticamente os estudos de língua portuguesa, de matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil como podemos conferir:

§ 1º Os currículos a que se refere o **caput** devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (BRASIL, 2016, p. 1).

Dessa forma, retira-se do estudante a capacidade crítica, pois ausentam das escolas de nível médio as discussões sobre filosofia e sociologia além de cortarem a possibilidade de refletir e discutir sobre os quadros políticos e sociais atuais.

Ainda segundo a medida provisória, o estudante, depois de ter estudado três semestres e ter visto todas as disciplinas, a partir de uma Base Nacional Comum Curricular, contendo: Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas e formação técnica e profissional, deverá escolher nos três semestres seguintes, se pretende se aprofundar em uma das áreas do conhecimento, chamados itinerários formativos ou se pretende se especializar para o mundo do trabalho, ficando a oferta das possibilidades a cargo do sistema estadual de ensino como está inserido no artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos

sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional.

§ 2º A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2016, p.2).

A MP deixa claro que a organização das áreas ficará a critério de cada instituição de ensino, ou seja, cada instituição escolherá se fornecerá ou não as cinco áreas do conhecimento. Pode ocorrer de as redes estaduais de ensino voltarem seus esforços para formar estudantes com capacidade apenas para ler, escrever e contar, dando-lhes apenas formação profissional já que esses são os requisitos mínimos para o mundo do trabalho, o que pode gerar mão-de-obra barata para as grandes empresas. Enquanto as escolas particulares poderão reforçar as suas metodologias de ensino em todas as áreas de conhecimento, ofertando todas as disciplinas aos seus alunos e possibilitando a eles a vantagem no acesso às universidades públicas brasileiras. Quem sairá em desvantagem, provavelmente, serão os estudantes pobres de periferia que, possivelmente, não terão tantas opções de escolha, tendo que optar por apenas uma delas, como a formação técnica e profissional, por exemplo.

Outro ponto a ser destacado com a reforma do Ensino Médio é a não valorização do professor, pois segundo a MP é considerado profissional da educação básica também os profissionais de “notório saber”, que mesmo não tendo formação em licenciatura, poderão ministrar aulas no Ensino Médio o que vai contra a valorização do magistério e causará impacto sobre os estudantes que terão aulas com pessoas sem formação pedagógica. Nesse sentido, o artigo 61 explica que:

Art. 61. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2016, p. 3).

Nesse ponto, a MP apresenta a não valorização do magistério. Para ser profissional da educação não necessita um diploma de licenciatura; para isso basta apenas de saber notório, ou seja, provavelmente pessoas de empresas sem formação para lecionar irão ministrar cursos

nas escolas, o que causará um impacto nas aulas, pois os estudantes irão estudar com pessoas sem a devida formação pedagógica.

2.3 PCN Ensino Médio / Física

A ciência desperta curiosidade e olhares mais atentos sobre temas relacionados a fenômenos naturais, avanços científicos e tecnológicos. “A Física, em particular, tem contribuído de forma significativa nesse sentido, principalmente para o desenvolvimento da medicina e das engenharias” (FILGUEIRA; SOARES, 2008, p. 2). É preciso ressaltar que a Física na etapa do Ensino Médio precisa acompanhar a evolução, atendendo aos anseios dos estudantes em relação a conhecimentos científicos atualizados (OLIVEIRA et al, 2007).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio - Conhecimentos de Física - espera-se que o ensino de Física, na última etapa da educação básica, contribua para a formação de uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte da própria natureza em transformação. De todo modo, é preciso ressaltar que o ensino de Física vem se realizando com frequência apenas com a apresentação de conceitos, leis e fórmulas, de maneira distante da realidade e do mundo vivido pelos estudantes (BRASIL, 2002).

Para Oliveira et al (2007, p. 448), os conhecimentos Físicos são essenciais para a formação científica do cidadão e “o estudo dos conceitos físicos deve ser contextualizado de forma a interagir com outras disciplinas e ganhando sentido quando aplicado ao dia a dia de jovens e adolescentes”. Assim, estamos de acordo com os PCN quando afirmam que “é imprescindível considerar o mundo vivencial dos alunos, sua realidade próxima ou distante, os objetos e fenômenos com que efetivamente lidam ou os problemas e indagações que movem sua curiosidade” (BRASIL, 2002, p.23).

As habilidades e competências precisam ser construídas no ensino de física de forma a dar significados aos conhecimentos adquiridos e “os critérios que orientam a ação pedagógica deixam, portanto, de tomar como referência primeira ‘o que ensinar de física’, passando a centrar-se sobre o ‘para que ensinar física’” (BRASIL, 2002, p. 23).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Física é apresentada como uma ciência extremamente ligada ao contexto do dia a dia, enfatizando que o Ensino Médio não tem a função de formar profissionais físicos e que essa ciência deve ser focada em dois

aspectos básicos: a Física como cultura e a Física como possibilidade de compreensão do mundo:

[...] Partimos da premissa de que no ensino médio não se pretende formar físicos. O ensino dessa disciplina destina-se principalmente àqueles que não serão físicos e terão na escola uma das poucas oportunidades de acesso formal a esse conhecimento. Há de se reconhecer, então, dois aspectos do ensino da Física na escola: a Física como cultura e como possibilidade de compreensão do mundo (BRASIL, 2006, p. 53).

É indispensável que o ensino de Física no Ensino Médio possibilite ao estudante adquirir competências e habilidades necessárias para que ele possa compreender os fenômenos existentes no seu dia a dia. Para isso é imprescindível instigar e resgatar no estudante o espírito questionador e investigador.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O processo histórico sofrido pelas pessoas com deficiência em diversas partes do mundo é semelhante. Geralmente, elas compartilham de uma mesma situação de segregação e exclusão. São simplesmente ignoradas, abandonadas, devido à diferença do conceito de normalidade. Santos e Teles (2012, p. 78) relatam que

Durante a Idade Média, o modo de tratamento desses indivíduos se modificava de acordo com as concepções de caridade ou de castigo, esses eram os tipos de tratamento que a sociedade dava a essas pessoas que acabavam sendo de uma forma ou de outra excluídas.

Um dos grandes marcos para a promoção da Educação Inclusiva em todo o mundo é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca. Essa conferência aconteceu entre 7 e 10 de junho de 1994, sendo promovida pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO, que acabou resultando em um dos documentos mais importantes, que norteou caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos os indivíduos. Uma das questões principais que o documento apresenta é a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais. Segundo o documento essa clientela deve ser inserida no sistema regular de ensino, sobre a qual a Declaração de Salamanca discorre.

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todo, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

A Declaração ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estivessem conseguindo se beneficiar com a escola, independente de qual motivo fosse. As crianças e jovens com necessidades especiais deveriam ter acesso à escola regular, que deveria se adequar através de uma pedagogia que fosse capaz de ir ao encontro das necessidades dessa clientela.

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, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Para Santos e Teles (2012), uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo a Declaração de Salamanca:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17).

O documento infere sobre as mudanças ocorridas em favor da Educação Inclusiva, apresentando a escola inclusiva como um espaço no qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, de modo a promover a qualidade da educação ofertada aos estudantes com deficiência, elevando, conseqüentemente, o rendimento escolar desses aprendizes e a qualidade do ensino.

A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 21).

A Declaração afirma a importância de assegurar uma educação de qualidade a todos os estudantes. Segundo Santos e Teles (2012, p. 79) a história da educação no Brasil começou a ser construída a partir século XVI, quando “pedagogos e profissionais da saúde já trabalhavam acreditando na possibilidade de educar os indivíduos considerados incapazes e ineducáveis”. A finalidade era diminuir a exclusão que historicamente existia para com as pessoas com deficiências. Os autores citam também que apesar de o olhar voltado para uma educação diferenciada os cuidados voltavam-se apenas ao assistencialismo, isolando essas pessoas do convívio social.

[...] os cuidados eram de cunho meramente assistencialista e eram desenvolvidos em asilos e manicômios. Quando se deu início ao pensar em uma educação diferenciada o tratamento de doentes mentais eram feitos

dentro de clínicas psiquiátricas e os institutos tiravam e isolavam surdos e cegos de convívio com as outras pessoas fazendo assim uma exclusão social desses indivíduos que não precisavam de um isolamento (SANTOS; TELES, 2012, p. 79).

As principais mudanças para a educação inclusiva no Brasil começaram a surgir a partir da década de 1990, que se caracterizou como um período de reformas em vários âmbitos educacionais, atingindo todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial. Segundo Garcia (2011), a proposta política, naquele momento, tanto para a Educação quanto para a Educação Especial, tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. Ele ainda ressalta que:

A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores) [...](GARCIA, 2011, p. 107).

Foi também na década de 1990 que aconteceu um dos marcos para a educação brasileira, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDBN 9394/96, que tratou a Educação Especial em Capítulo específico com três artigos e que apresentou o atendimento a estudantes com deficiência como dever do Estado e sua educação sendo pública e gratuita. A referida lei garantiu que estudantes com deficiência recebessem um profissional que os auxiliassem, acompanhando-os nas aulas como os demais colegas de turma. Nessa lei a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, o que representa um grande avanço na discussão sobre inclusão.

[...] Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 54).

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), elaborado e disseminado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva

(2003-2010), apresenta a educação especial com uma proposta de um atendimento educacional especializado centrado em recursos e serviços.

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 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 mais recente legislação em prol da educação inclusiva foi a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei cria um novo conceito de integração total, avançando na cidadania das pessoas com deficiência ao tratar questões relacionadas à acessibilidade, educação e discriminação, como podemos ver nos artigos Art. 4º e Art. 5º da lei:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Todas essas leis em prol da Educação Inclusiva fortalecem a compreensão da educação como um direito de todos, favorecem a aprendizagem, além de valorizar as diferenças através do atendimento das necessidades de cada estudante.

3.1 Educação de Surdos

A educação de surdos no Brasil iniciou-se após a chegada de Harnest Huet durante o Segundo Império. Ele era um educador francês e surdo, que dominava a língua francesa de sinais. Ao chegar ao Brasil trouxe o alfabeto manual francês e a língua francesa de sinais. Foi

a partir de sua chegada que se originou a Língua Brasileira de Sinais, tendo, portanto grande influência da Língua Francesa de Sinais (HONORA; FRIZANCO, 2009)

Huet teve grande importância para a educação de surdos, pois além de trazer documentos fundamentais para a disseminação da língua de sinais no Brasil, foi um dos principais responsáveis pela criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, quando solicitou um local próprio para educar pessoas com surdez. Assim, “para fundar, em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio [...] ainda não havia escolas especiais” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 27).

Barbosa (2007) relata que o instituto recebeu o nome de Instituto de Surdos-Mudos através da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. Em 1957, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3198, de 6 de julho, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

No ano de 1880, em Milão na Itália, ocorreu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos. Nesse congresso ocorreu uma votação que definiu qual seria a melhor forma de educar uma pessoa surda. A partir desta votação, foi recomendado que o melhor método seria o Oralismo, abolindo oficialmente o uso da Língua de Sinais na educação dos Surdos. Honora e Frizanco (2009, p. 25) ressaltam que apenas um surdo participou do congresso, mas não teve direito de voto, sendo convidado a se retirar da sala de votação. Assim, “As determinações do Congresso foram: A fala é incontestavelmente superior aos Sinais e deve ter preferência na educação dos Surdos; o método oral puro deve ser preferido ao método combinado”.

Honora e Frizanco (2009) relatam que o INES inicialmente utilizava a Língua de Sinais, mas passou a adotar o Oralismo puro, seguindo a determinação do Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Milão. Esse foi um período bastante delicado para a comunidade surda, pois foi o momento em que lhe foi privado o uso de uma língua própria que poderia permitir um conhecimento do mundo. As autoras ressaltam que

[...] esta foi uma fase de extrema importância para entendermos o processo que se deu na educação dos Surdos. Quando eles já estavam em uma situação diferenciada, sendo instruídos, educados e usuários de uma língua que lhes permitia conhecimento de mundo, uma determinação mundial lhes colocou de novo em uma posição submissa, proibindo-os, a partir daquela data, de usarem a língua que lhes era de direito (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 25).

Após o congresso de Milão na Itália, vários países da Europa adotaram o Oralismo

como método de ensino para pessoas surdas, pois se acreditava que esta seria a melhor forma para o surdo receber a instrução no ambiente escolar e obter êxito no ensino, porém esse não foi o melhor método de ensino para pessoas surdas.

Segundo Barbosa (2007, p. 43), após muitas tentativas fracassadas com o uso do método oral, o INES optou por mudar o método de ensino para pessoas surdas, passando a utilizar “o Bilinguismo, que pressupõe a utilização de duas línguas pelo surdo: a Língua de Sinais ou a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como sendo sua primeira língua e a Língua Portuguesa sua segunda língua”. Com posicionamento semelhante, as pesquisadoras Honora e Frizanco (2009, p. 25) enfatizam também que “muitos estudiosos defensores do Oralismo, depois de uma vida de tentativas, resolveram aceitar o uso da Língua de Sinais como possibilidade para o Surdo”.

Os motivos que levaram a essa decisão foi a experiência dos países desenvolvidos como a França, os Estados Unidos e a Alemanha, que iniciaram e influenciaram com suas metodologias o ensino de surdos. Esses países também desistiram do método oral e começaram a pesquisar sobre a Língua de Sinais, sua importância para a identidade surda e para a educação dos surdos.

3.2 A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Em 24 de abril de 2002, o Brasil reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a língua da comunidade surda brasileira através da lei nº 10.436. No referido dispositivo legal, a LIBRAS é tratada como uma língua própria:

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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

No artigo 4º, a lei garante o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos cursos de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de

formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, p. 1).

A LIBRAS, portanto, é reconhecida como língua legítima a partir da lei 10.436/2002, ganhando, com isso, respaldo na comunidade surda. Entretanto, para que ela fosse cumprida era necessário a criação de um decreto que a regulamentasse. Assim, em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, a LIBRAS foi legitimada e conquistou uma série de benefícios para a comunidade surda.

No referido decreto, mais especificamente, no artigo terceiro, o documento apresenta a LIBRAS como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 11).

Ao inserir a LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, o dispositivo legal contribui para a formação do profissional da educação, visto que há necessidade de conhecimento da língua para que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes, tanto para o professor quanto para o estudante surdo.

A lei também determina a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS em sala de aula para auxiliar o professor e proporcionar uma maior e melhor aprendizagem ao estudante surdo. Para Alves (2010), o decreto foi fundamental para a Educação Especial, pois a determinação da presença de um profissional tradutor/intérprete nas escolas que possuam alunos surdos garante o auxílio ao estudante e, conseqüentemente, ao professor, que interliga o seu trabalho com os demais sujeitos da escola. O profissional intérprete, portanto, é um sujeito fundamental na educação do estudante surdo, facilitando a mediação de conteúdos e informações necessárias para a formação do surdo.

Ao reconhecer a LIBRAS como língua, o dispositivo legal fortaleceu o vínculo e a identidade da comunidade surda, possibilitando assim uma configuração linguística própria, que garante a essa língua uma autonomia nos espaços de sociabilização.

4 ANÁLISE DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para analisarmos as práticas de inclusão no contexto escolar, inicialmente, organizamos o trabalho com a realização de observações em sala, analisando as aulas de Física. Em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada com o Professor de Física e com a Estudante Surda, a fim de compreender os limites e as possibilidades da inclusão de alunos surdos em sala de aula e a relação entre os sujeitos participantes.

Com o objetivo de manter o sigilo e o anonimato dos entrevistados, iremos adotar os seguintes nomes para os sujeitos da pesquisa: Professor de Física (o docente entrevistado) e a Estudante Surda (a discente entrevistada).

A entrevista com a Estudante Surda foi realizada com o intermédio de uma intérprete, que acompanha a discente em todas as disciplinas na escola. Essa profissional teve fundamental importância na obtenção e fidedignidade dos dados de nossa pesquisa. Ela será citada ao longo das observações e análise dos dados das observações em sala.

Assim, apresentamos o tipo de pesquisa e a abordagem utilizada para a aproximação com a realidade e o contexto escolar, buscando acessar o universo de suas compreensões sobre inclusão. Em seguida, analisamos os dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas realizadas com o Professor de Física e a Estudante surda.

4.1 Percorso metodológico

O presente trabalho é sustentado por uma pesquisa de abordagem qualitativa, se concretizando nos processos de ensino e aprendizagem por meio da observação das interações entre os sujeitos pesquisados. Para tanto, partiu de uma pesquisa exploratória, pois se relaciona a temas pouco explorados, “torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p.28), tendo como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, ela é desenvolvida a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como retratam a perspectiva dos participantes.

Ainda seguindo as ideias de Gil (2008), buscamos descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, no nosso caso a inclusão de estudante surdo no

ensino médio. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário, a entrevista, a observação sistemática, para citar algumas.

Pela complexidade do tema estudado, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. Segundo Yin (2001), essa metodologia de pesquisa necessita ser aplicada em estudos de eventos atuais por intermédio de observações diretas e entrevistas. O estudo de caso é caracterizado pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências documentais, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 19).

O desenvolvimento desta pesquisa deu-se no ambiente escolar, com a observação das aulas de Física e das práticas educativas utilizadas pelo professor, com ênfase na educação de surdos em uma turma de ensino médio.

Nossas aproximações com o contexto escolar tiveram início com a realização de processos de observação sistemática que nos permitiram compreender de maneira situada o fenômeno da inclusão educacional de surdos.

Assim sendo, tal postura está em consonância com as orientações expressas por Gil (2008), pois segundo ele, a observação é uma estratégia fundamental ao ciclo da pesquisa, que tem início na construção do problema e se encerra na análise dos dados.

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva (GIL, 2008, p. 100).

Após as reflexões apresentadas pelo autor, seguimos com o processo de observação ao longo da pesquisa, visualizando quais eram as formas de inclusão e como elas eram percebidas/trabalhadas dentro do contexto escolar.

Utilizamos também como estratégia de pesquisa a entrevista semiestruturada com o professor e a estudante envolvida no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Física, tendo como ponto de reflexão a maneira como se tem desenvolvido o processo de inclusão na escola em que se realizou a pesquisa.

Após a utilização dos métodos de pesquisas descritos, obtivemos os resultados que serão apresentados a seguir.

4.2 Observação da sala de aula

As observações das aulas de Física iniciaram-se em 06 de dezembro de 2016. O período de observação se deu nesse contexto devido à greve geral dos professores da Rede Estadual de Ensino do Ceará, que teve início em 25 de abril de 2016, finalizando em 09 de agosto do mesmo ano; com isso o calendário letivo das escolas de Ensino Médio teve que ser refeito.

As observações foram realizadas em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, com 24 estudantes matriculados, sendo uma delas surda. A carga horária da disciplina de Física é distribuída em duas aulas, cada uma com a duração de 50 minutos, separadas pelo momento de intervalo.

No primeiro dia de observação, antes de iniciar a aula, a estudante saiu acompanhada pela intérprete para ir ao banheiro. O conteúdo da disciplina de Física abordado nessa aula foi Trabalho. O conceito de trabalho, em Física, tem um sentido diferente do conceito de trabalho no cotidiano. Segundo Gaspar (2009) o trabalho, no dia a dia, está relacionado ao desempenho de algum serviço ou tarefa que pode, ou não, exigir força ou deslocamento. Na Física, no entanto, o termo trabalho é utilizado quando falamos no Trabalho exercido por uma força, ou seja, o Trabalho Mecânico. Uma força aplicada em um corpo realiza um trabalho quando produz um deslocamento no corpo. Porém se não houver força ou deslocamento, não há trabalho. Para o autor “a definição de trabalho em Física tem essa característica porque seu objetivo é possibilitar a medida de energia” (GASPAR, 2009, p.106). Ainda sobre essa temática, o autor ressalta que

O consumo de energia que alguém gasta para realizar trabalho, intelectual, por exemplo, é praticamente nulo por isso esse tipo de atividade, do ponto de vista da Física, não pode ser considerado Trabalho. Da mesma forma, as vezes o trabalho é nulo, mas o consumo de energia existe e não é desprezível: é o caso de alguém segurando uma carga sem sair do lugar durante algum tempo (GASPAR, 2009, p. 106).

A atividade proposta pelo professor da turma se constituía em uma lista de exercícios que devia ser resolvida em dupla. Após sua chegada, a estudante fez dupla com outra colega, que se comunica com ela através de LIBRAS. No primeiro momento, a aluna surda apenas realiza a leitura silenciosa dos enunciados sem a ajuda da intérprete. Ao tentar solucionar as questões, ela demonstrou ter dúvidas e a intérprete aparentava não compreender alguns conceitos da disciplina de Física. Ao se referir à energia, que fazia parte do conteúdo

abordado, ela fazia o sinal de energia em LIBRAS enquanto sinalizava para a lâmpada no teto. Essa foi a forma que a profissional encontrou para transmitir e traduzir o conteúdo abordado pelo professor, o que foi uma ótima estratégia de transmissão de conteúdo, pois segundo Gaspar (2009) o conceito de energia não possui uma definição independente do conceito de Trabalho pela ciência. Para o autor, “essa circularidade mostra que a ciência não é capaz de definir energia, ao menos como conceito independente” (GASPAR, 2009, p. 150).

Em outro momento, para explicar o que seria trabalho, a intérprete fez o sinal em LIBRAS (trabalhar), o que mais uma vez foi uma maneira que a profissional encontrou para traduzir e transmitir o conteúdo já mencionado.

Uma questão que foi constatada é que a estudante surda não se comunicava com os demais colegas a não ser por intermédio da intérprete, como por exemplo, para pedir emprestado um objeto. Havia também pouca comunicação entre o professor e a estudante surda.

As relações professor-aluno e aluno-aluno eram poucas, sendo a relação intérprete-aluno a predominante. Assim, a socialização, desejada pela inclusão, praticamente não existia. Nos momentos em que o professor explicava a resolução das questões, a intérprete tentava entender a explicação para repassar à estudante, que ficava esperando sem compreender o que o professor explicava.

Botan (2012, p. 12) relata que “a presença do intérprete nas situações de ensino-aprendizagem é o fator mais importante, à medida que é por meio deste profissional que se dá a maioria das interações em sala de aula”. Vargas e Gobara (2014, p. 451) apresentam o intérprete como um mediador entre as relações aluno-aluno e aluno-professor, porém os autores ressaltam que “o que tem sido constatado é que esse profissional está adquirindo responsabilidades que não são atribuídas a ele. O intérprete está exercendo o papel do professor, isso porque o professor não está preparado para comunicar-se com o aluno com surdez”. Tal constatação também se deu na turma investigada, pois a intérprete era responsável por todo o processo de comunicação com a estudante surda.

A aula expositiva, por não ter sido preparada pelo professor em conjunto com a intérprete, dificultava o acompanhamento e compreensão da estudante, que demonstrou dificuldades acerca dos conteúdos mais teóricos da disciplina. Segundo Botan (2012, p. 127), “a falta de interação entre os intérpretes e professores no planejamento e execução das atividades e a desconsideração pelo professor da presença do surdo em sala [...] leva ao desenvolvimento de aulas inadequadas que não permitem que estes estudantes aprendam”.

Nesse primeiro dia de observação, foi notória a dependência da Estudante Surda pela intérprete, diminuindo assim a interação entre os demais estudantes e, principalmente, a interação aluno-professor. Houve pouca comunicação entre os sujeitos centrais da pesquisa: Professor de Física e Estudante Surda.

A segunda observação foi realizada em 13 de dezembro de 2017. Nesse dia, a aula de Física começou com um pouco de atraso. Ao iniciar, o professor faz uma breve revisão sobre as Grandezas e Unidades, indagando aos estudantes se os mesmos recordavam desse conteúdo. Gaspar (2009, p. 19) conceitua Grandeza como “tudo que pode ser medido. Comprimento, Massa, tempo, velocidade [...]”. Essas Grandezas podem ser resumidas em unidades de medidas criadas através do Sistema Internacional de Unidades (SI), responsável pela padronização dessas medidas.

No momento em que o professor indagava aos estudantes e fazia a explanação do conteúdo, a estudante surda observava o profissional atentamente sem ajuda da intérprete, pois ela havia saído antes mesmo do docente entrar em sala. Ao questionarmos se a estudante estava compreendendo o que o professor explicava, ela relatou que entendia pouco e que precisava da intérprete para explicar o conteúdo. Isso demonstrou o que Vargas e Gobara (2014) constataram em seu trabalho, que o profissional-intérprete está assumindo responsabilidades que não são suas. Mais uma vez a intérprete “assumia” uma função que deveria ser do professor, que, pelo que foi observado, não possuía habilidades ou conhecimento da língua de sinais, dificultando a comunicação e transmissão do conteúdo com a estudante.

Nos momentos em que a intérprete não estava em sala de aula, a comunicação entre a estudante e o professor era mínima. Apenas uma colega se comunicava com a Estudante Surda. Nesse dia, além da intérprete, houve comunicação entre a Estudante Surda e uma colega de sala. Ao indagarmos o motivo de elas sempre estarem juntas, a estudante surda explicou que ambas se conheciam desde criança, eram vizinhas na mesma localidade em que residiam. A amiga decidiu aprender um pouco de LIBRAS para que a comunicação entre as duas melhorasse.

Nesse dia, também, o professor fez uma revisão do conteúdo potência. Gaspar (2009, p. 143) conceitua potência como sendo “a quantidade de trabalho (ou energia de uma força) efetuado por unidade de tempo, o que equivale à velocidade de mudança de energia num sistema ou ao tempo despendido para realizar um trabalho. Portanto, a potência é igual à energia total dividida pelo tempo”.

O docente escreveu algumas atividades na lousa e, em seguida, entregou mais algumas questões em folha para que os estudantes pudessem exercitar o conteúdo. Vale ressaltar que no momento da resolução a estudante surda conseguiu com êxito resolver as atividades de cálculos, porém não obteve o mesmo êxito nas atividades teóricas, que exigiam leitura e interpretação.

Para Avelar e Freitas (2016), essa dificuldade em entender e interpretar questões contextualizadas se dá devido ao precário ensino oferecido pelas escolas, que utilizam métodos pedagógicos inadequados para seus alunos surdos. Os autores ressaltam que

Uma das maiores dificuldades desses alunos é a leitura de palavras em Português. Desde a educação infantil, é obrigatório o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos Surdos, tal como previsto no art.14, parágrafo 1º, inciso II. Para os alunos Surdos, é importante que mergulhem no conhecimento aprofundado da primeira língua oficial do País, o Português, que é usada pela sociedade em geral, com o intuito de reduzir as barreiras e facilitando a comunicação com os ouvintes, tanto na escrita, quanto na leitura (AVELAR; FREITAS, 2016, p. 17).

As dificuldades apresentadas pela estudante nesse dia de observação se deram inicialmente pela falta de compreensão das atividades e questões mais contextualizadas. Isso decorre da falta de um projeto pedagógico que aproxime a LIBRAS, que é a primeira língua do surdo, da Língua portuguesa, dificultando, dessa maneira, o aprendizado da estudante surda.

A terceira observação aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017. O professor de Física iniciou sua aula copiando questões de revisão para uma prova que aconteceria na semana seguinte. A sala estava um pouco agitada, mas a estudante surda copiava atentamente as questões. Houve momentos em que o professor conversava com a turma e ria em instantes de descontração. Nesses momentos, a estudante olhava para o professor e para a intérprete querendo entender o que acontecia, porém não tinha retorno de ambos.

As atividades do professor eram apenas escritas pela estudante, sem que ela efetuasse as resoluções. A intérprete também copiava alguns cálculos no caderno dela tentando ajudar na resolução das questões. Indagamos à intérprete se na prova haveria esse mesmo tipo de auxílio; ela explicou que não, na prova o auxílio seria apenas de tradução de palavras não entendidas e interpretação de contexto das questões, os cálculos seriam efetuados pela própria estudante.

A primeira aula de Física, antes do intervalo, foi apenas copiar as questões de revisão para a prova. Após o intervalo, ao retomar a aula, o professor fez a resolução dos exercícios com os estudantes enquanto a intérprete auxiliava a estudante surda nas explicações apresentadas pelo professor. A maioria dos alunos demonstrou dificuldades em entender questões que necessitavam de um pouco mais de interpretação, inclusive a estudante surda, que embora tivesse o auxílio da intérprete, não conseguia ler e interpretar satisfatoriamente as questões. Mais uma vez ficou evidente que o professor pouco se comunicava com a estudante surda.

Na aula do dia 27 de dezembro houve avaliação para os estudantes, porém a prova aplicada nesse dia não foi de Física, sendo a prova de Física aplicada por outro professor em dia e horário diferentes das observações, por esse motivo não foram concluídas as observações, sendo elas feitas na semana seguinte, no dia 03 de janeiro de 2017. Ressaltamos mais uma vez que em virtude de uma greve geral dos professores da Rede Estadual de Ensino do Ceará, o ano letivo sofreu alterações, por isso as aulas ocorreram em um período letivo não habitual.

No dia 03 de janeiro, a intérprete não compareceu à escola. Com a ausência dela, a colega de sala que possuía um pouco de domínio de LIBRAS ajudou a estudante surda, traduzindo simultaneamente as explicações do conteúdo que o professor apresentara em sala de aula.

A aula iniciou-se com o professor de Física entregando o resultado da prova e fazendo a discussão das questões com os estudantes. Após esse momento, a estudante nos apresentou sua prova, exibindo uma questão que exigia um pouco mais de interpretação devido à extensão e densidade contedística de um texto relacionado à resolução. Ela chegou a nos perguntar qual seria a resposta correta, pois não havia compreendido o enunciado da questão. A estudante demonstrou-se insatisfeita com o resultado da prova, mesmo tendo alcançado a média exigida pela escola. O motivo dessa insatisfação devia-se ao fato da prova ser formada por questões um pouco mais interpretativas, sendo a prova dela diferenciada da dos demais estudantes da turma, o que na teoria deveria ajudar em seu desempenho escolar.

Segundo a estudante surda, as questões interpretativas eram mais difíceis e ela preferia questões com “números” e cálculos. Essa dificuldade com questões teóricas se dá pela falta de compreensão dos aspectos ortográficos da língua portuguesa que são diferentes aos da LIBRAS. Segundo Avelar e Freitas (2016) se faz necessário a prática de leitura e de escrita em Língua Portuguesa para que os estudantes surdos treinem os aspectos ortográficos e

gráficos próprios das estruturas dessa língua.

Após a resolução das questões da prova, o professor falou sobre Notação Científica, copiando no quadro a definição do conteúdo e algumas questões. Depois de alguns minutos, ele faz a resolução das questões com os estudantes. Um ponto a ser destacado nesse dia é que a estudante surda constantemente tentava tirar dúvidas do conteúdo com o pesquisador/observador, talvez por este se comunicar um pouco com ela através de LIBRAS, havendo aí um pouco mais de confiança para tirar dúvidas.

No dia 10 de janeiro do ano de 2017 não houve aulas de Física para a referida turma, pois aconteceu a premiação de uma das gincanas ocorrida na escola e os estudantes foram encaminhados para essa atividade.

No dia 17 de janeiro de 2017, aconteceu a última observação. Ao iniciar a aula, o professor entrega algumas questões relacionadas ao conteúdo e os estudantes deveriam resolvê-las em duplas. A estudante surda começa a ler as questões sempre tirando dúvidas com a intérprete, que escrevia constantemente algo no caderno da estudante. O professor se movimenta pela sala para auxiliar e para tirar dúvidas dos estudantes, mas dificilmente ia ao encontro da Estudante Surda indagar sobre possíveis dúvidas, talvez pelo fato de confiar e deixar esse trabalho para a intérprete.

Nas observações, o professor utilizou-se apenas de aula expositiva. Em nenhum momento houve recursos visuais que auxiliassem a estudante surda na compreensão acerca dos conteúdos de Física ministrados por ele.

Percebemos certo distanciamento entre o professor e a estudante surda. Em nenhuma das observações feitas o professor auxiliou a estudante, ficando esse trabalho exclusivamente para a profissional intérprete, que se esforçava para acompanhar e interpretar as explicações realizadas pelo professor. Entretanto, observou-se que a profissional intérprete apresentava dificuldades acerca dos conteúdos de Física abordados. Talvez essa falta de compreensão é ocasionada pela sua formação acadêmica, fazendo com que ela não compreendesse corretamente alguns conceitos da disciplina de Física. Isso nos leva a refletir que, talvez, não houvesse um diálogo entre professor e intérprete no planejamento e elaboração das atividades.

Ficou perceptível nas observações realizadas que a intérprete assumiu a característica de professora, constantemente explicando e corrigindo as atividades realizadas pelo professor de Física. Nestas circunstâncias, coube o seguinte questionamento: como a estudante surda se sente numa sala “inclusiva” em que a interação professor-aluna parecia fragilizada?

4.3 A Inclusão na visão do docente

A entrevista semiestruturada foi realizada com o professor de Física, que apresentou sua visão acerca do ensino de Física, suas práticas metodológicas, as dificuldades e experiências de se trabalhar com discentes surdos em sala de aula.

A análise do perfil docente se deu a partir da utilização da entrevista semiestruturada em que obtivemos informações importantes acerca da formação, experiência e vivências do professor pesquisado.

O professor entrevistado, apesar de ministrar a disciplina de Física, é formado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo cursado a Licenciatura nos anos de 2003 a 2008. A partir de 2008 iniciou seu trabalho docente na escola de Ensino Médio como contratado, exercendo a docência há nove anos.

Santos e Curi (2011, p. 3) relatam que a carência na área do Ensino de Física faz com que aulas desta disciplina quase sempre sejam atribuídas a profissionais formados em outras áreas do conhecimento. Segundo os autores

O artigo 13 da Resolução SE nº 90/2005 prevê que, quando, no histórico de um curso de licenciatura, for observado o mínimo de 160 horas de estudos de disciplinas correlatas, este histórico permite atribuição de aulas da disciplina correlata. Isso quer dizer que a legislação permite aos licenciados em Matemática ministrarem aulas de Física, desde que suas cargas horárias contemplem as 160 horas de Física na estrutura curricular do curso de licenciatura de Matemática.

Apesar de existir leis que proporcionem ao profissional de uma área afim, como a matemática, lecionar a disciplina de física, cabe questionar se essas aulas estão sendo lecionadas de forma a oportunizar aos estudantes um aprendizado efetivo de Física, pois existem disciplinas no curso de física que exigem uma interpretação mais aprofundada desta ciência, o que já não ocorre no curso de matemática, por exemplo. Isso faz com que possa ocorrer de quando o professor ao lecionar a disciplina de Física ministre a aula de uma forma excessivamente matemática.

Iniciamos a entrevista com o professor de Física, indagando-o sobre inclusão e qual a importância dela para a educação. Segundo o professor, a inclusão social é um tema muito importante, que deve ser trabalhado nas escolas estaduais e municipais, mas para isso deve haver um investimento por parte do poder público, com políticas públicas voltadas para a inclusão social. Em relação a esta indagação, o professor relata que

Quando a gente fala em inclusão é um tema muito complexo e existem vários problemas e devemos unir forças para que esses problemas sejam resolvidos. Eu creio que a inclusão social acontece quando a gente faz com que o aluno se sinta aluno de verdade e protagonista do conhecimento dentro da sala de aula (Trecho da Entrevista com o Professor de Física).

Perguntamos ao referido profissional se ele possuía alguma formação continuada na área da educação inclusiva, o mesmo respondeu que não possuía nenhum curso ou formação direcionada à inclusão social, pois no município no qual o profissional reside e trabalha não há formações mais específicas. Segundo ele,

O estado ainda não disponibilizou um curso voltado para essa área além do cotidiano escolar que as vezes impossibilita de fazer outros cursos a mais. A carga horária, o dia a dia faz com que a gente não tenha tanta disponibilidade para fazer uma formação continuada (Trecho da Entrevista com o Professor de Física).

No ano de 2016, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), por meio do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE), ofertou, gratuitamente, cinco cursos voltados para a área da Educação Inclusiva, tendo como prioridade professores da rede estadual e municipal de ensino. Entre os cursos ofertados estavam o Curso de LIBRAS Básico, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Transtornos do Espectro Autista (TEA), Deficiência Visual (DV) e Deficiência Intelectual (DI) (SEDUC, 2016). Entendemos que a dinâmica de aula e a distância entre a escola na qual o professor trabalha e o local em que o curso é ofertado tornam-se barreiras para que essa formação continuada se concretize, principalmente para profissionais que residem em cidades localizadas no interior do estado, impedindo assim que a formação para a educação inclusiva atinja a todos os profissionais docentes.

Ao indagarmos se o docente já havia tido algum contato com pessoas surdas fora do contexto da escola, ele respondeu que sim, porém teve dificuldades ao se comunicar, pois não possui domínio da LIBRAS, ficando complicada a comunicação entre ambos. Segundo o professor, é um desafio se comunicar com uma pessoa que tem essa especialidade, pois “*você não conhece os sinais e fica sem saber como se comunicar. É complicado, mas foram contatos rápidos eu não convivo com pessoas que tem essa especialidade*”. Alves (2010, p. 4) infere a respeito desse primeiro contato de uma pessoa ouvinte com um surdo, apresentando-o como um momento impactante, que a princípio causa estranheza e incompreensão. Segundo ele,

O primeiro contato de uma pessoa ouvinte com uma pessoa surda pode ser um momento impactante. A primeira impressão é de estranhamento pela Incompreensão que leva as pessoas ouvintes a não entender como o surdo pode expressar suas ideias através de movimentos das mãos em relativa velocidade e também por considerarem o surdo uma pessoa que possui uma doença. Isto acontece, pois, as concepções sobre a surdez e o surdo ainda tem fundamento na natureza clínico-patológico tornando-se um imenso paradigma.

Perguntamos ao professor o que ele acha da iniciativa de incluir estudantes com deficiência em sala de aula regular, especialmente estudantes surdos. Ele respondeu que incluir um estudante com deficiência em uma sala de aula regular é uma proposta interessante até por conta dos demais que estão ao redor, a interação entre eles, mas por outro lado é perceptível a dificuldade encontrada por professores quando necessitam atuar com estudantes com deficiências.

Esse relato do Professor de Física vai ao encontro ao pensamento de Alves (2010, p. 54) que afirma que “os professores e os futuros professores não se sentem capazes de atuar com alunos com deficiência”. Para ele, infelizmente, nem todos os professores possuem habilidades para trabalhar com determinadas especialidades.

Para o professor entrevistado deveria haver uma escola voltada para esta questão, com o a finalidade de formar profissionais voltados para esse tipo de aluno e sua especialidade, pois é necessário ter profissionais com habilidades para se trabalhar com estudantes com deficiência para que a inclusão aconteça de uma forma mais concreta. Ele nos relatou sua reação ao saber que iria ter uma estudante surda em sua sala de aula. Segundo ele, no início, sua reação era de medo por não saber o que “falar”, pois qualquer sinal ou gesto executado de maneira incorreta poderia ser mal interpretado. A respeito dessa pergunta, o profissional relatou que

Uma vez aconteceu de uma aluna surda achar que eu estava dizendo um palavrão com ela, mas não era. Como já havia intérprete nessa época ela me ajudou a resolver esse mal-entendido. A intérprete foi e disse para a aluna que não era bem assim e que ela havia entendido o sinal de uma forma errada. Isso aconteceu em uma turma do terceiro ano. É muito complicado. É preciso ter uma formação específica para isso. Eu fiquei com medo. Eu explicava o conteúdo para a intérprete e ela explicava para a aluna já para evitar um mal-entendido (Trecho da Entrevista com o Professor de Física).

Borges e Costa (2010) debatem sobre a importância do investimento e da valorização do profissional para atuar com pessoas com surdez, ressaltando a importância de uma

formação não apenas na graduação, mas uma formação continuada na área da Educação de surdos para esses profissionais. Os autores ressaltam que “os cursos de formação de professores são insuficientes no sentido de que não possibilitam, aos professores, conhecerem o surdo e as especificidades apresentadas no trabalho de docência (linguagem, vocabulário etc.)” (BORGES; COSTA, 2010, p. 571).

Ao relatar sobre a estudante surda, o docente a caracteriza como uma pessoa interativa, inteligente, que aprende com facilidade e rapidez o conteúdo. Perguntamos ainda ao professor como ele percebia a relação professor-aluna em sua sala de aula. Segundo ele, a relação professor-aluna existe, mas há certo distanciamento pela numerosa quantidade de estudantes em sala de aula. Porém, ele cita isso como algo bom para a estudante, uma forma de ela procurar ajuda.

Esse distanciamento professor-aluno dificulta o processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem. A falta de interação priva a estudante de assimilar conteúdos relacionados à disciplina de Física e que são importantes para sua formação.

As aulas de Física, segundo o docente, não são preparadas com a profissional intérprete. O professor relata que é inviável planejar a aula de Física com a intérprete, pois esta profissional não tem horário para planejamento, tendo que estar em sala de aula todos os dias. Silva e Oliveira (2016, p. 703) destacam que, mediante a garantia desse planejamento, os processos de ensino e aprendizagem voltados para o aluno surdo são potencializados. Assim,

O acesso aos objetivos e conteúdo abordados na aula previamente, no planejamento, possibilita esclarecimento de dúvidas e proporciona eventuais orientações, bem como permite o diálogo entre professor regente, coordenação pedagógica e intérprete de Libras acerca do desenvolvimento do estudante surdo.

Sobre a fidedignidade em relação aos conteúdos que a intérprete media com a estudante surda, o professor demonstra total confiança nessa profissional. Ele relata que ela é uma excelente profissional. Está sempre procurando entender o conteúdo para traduzir de uma melhor forma para a estudante.

Em relação à avaliação da estudante surda e às metodologias utilizadas para a sua avaliação, o docente relata que esta é feita de uma forma especial para a estudante. Geralmente, são questões mais contextualizadas, repletas de figuras para que ela possa entender, resolver e conseguir aprovação na avaliação. Vale ressaltar que nem sempre questões contextualizadas facilitam o aprendizado do estudante surdo, pois se faz necessário

um método pedagógico que aproxime a LIBRAS – que é a primeira língua do surdo – à Língua portuguesa, facilitando o aprendizado da estudante surda.

Para finalizar, o professor deixa um recado aos docentes que trabalham ou trabalharão com estudantes especiais:

Primeiro, nós temos que ter muito amor pela profissão, segundo ter uma formação continuada, mas de forma a atender as necessidades que o nosso aluno tem e resolver os conflitos e vencer barreiras que nossos alunos precisam vencer. E nós que somos professores e quem ainda está se formando precisa entender que o aluno precisa de você para ser alguém na vida, para obter uma formação na vida. Eu sempre digo aos meus alunos que a escola forma o aluno não só para a universidade, mas para a vida porque é na vida que ele vai mostrar quem ele é. Nós como educadores precisamos ter a consciência de que o aluno precisa da gente. Nós somos mediadores do conhecimento (Trecho da Entrevista com o Professor de Física).

A entrevista com o Professor de Física nos apresenta elementos importantes para entendermos como se dá o processo de inclusão no âmbito escolar a partir da visão docente. É notória a necessidade de uma formação continuada para o profissional docente, voltada para a Educação Inclusiva, em especial para atuar com estudantes surdos, pois tanto o professor quanto o discente se tornam dependentes do profissional intérprete e esse profissional acaba assumindo funções no âmbito escolar que não são suas.

Nas falas do professor percebemos a necessidade de um planejamento em conjunto com a intérprete de LIBRAS, o que seria uma maneira de o professor perceber as dificuldades existentes no ensino de Física para com a estudante, visto que o contato entre professor e aluna era diminuto.

No tópico a seguir, trataremos a visão da discente em relação à inclusão no âmbito escolar bem como as dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem de Física. Buscamos analisar criticamente os dados coletados com a entrevista semiestruturada, trazendo elementos importantes para entendermos como se deu esse processo de inclusão a partir da visão da estudante surda.

4.4 A Inclusão na visão da discente

A entrevista semiestruturada foi realizada também com a estudante surda com o objetivo de conhecermos a visão da estudante no que tange à inclusão escolar bem como as metodologias utilizadas pelo professor de Física em sala. Vale ressaltar que para a obtenção

dos resultados da entrevista tivemos o apoio da profissional Intérprete de LIBRAS que nos auxiliou na tradução das indagações do entrevistador bem como a visão da estudante surda nas questões relacionadas à inclusão.

A entrevistada à época da entrevista estava com dezessete anos. cursava o primeiro ano do Ensino Médio e residia em uma localidade situada no interior da cidade onde estudava.

Indagamos à estudante sobre como ela se descobriu surda. Ela relata que se descobriu surda quando pequena. Isso se deu quando ela percebeu que a comunicação com as demais pessoas era muito difícil. Ela notou que as pessoas moviam os lábios e as outras pessoas entendiam, enquanto ela não compreendia nada. Ela relata ainda que:

A comunicação com a família e amigos quando criança era muito difícil, porque a gente não tinha conhecimento da Libras. Meus pais falavam, esqueciam que eu era surda e eu não entendia nada. Eu ficava meio que pelos cantos triste, angustiada, mas aí depois eles me ensinaram a ler. Eles iam escrevendo e eu entendia o que eles queriam falar (Trecho da Entrevista com a Estudante Surda).

Para Dizeu e Caporali (2005, p. 591) é fundamental para a criança com surdez receber um suporte familiar através do contato com a língua e a cultura surda já quando criança. Isso, pois,

Quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança e quando esta base não está firme advirão consequências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações.

Assim, é imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condições para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico.

Indagamos à estudante sobre quando e como foi seu primeiro contato com a LIBRAS. Ela relata que foi por intermédio de uma amiga que fazia um acompanhamento especializado em uma escola no mesmo município em que a estudante surda residia. Foi assim que ela começou a ter contato com a LIBRAS. Os atendimentos eram semanais e gratuitos, segundo relatou a estudante. Quanto ao seu primeiro contato com a Língua, ela apresenta o seguinte relato:

Eu fiquei emocionada a primeira vez que eu vi, poxa vida! Com as mãos eu posso me comunicar? Era um sonho saber que eu poderia aprender. Ter um futuro bom. Fazer cursos. Quem sabe até ser professora. Foi como uma vida nova surgindo para mim, as portas se abrindo e fazendo tudo ficar mais fácil (Trecho da Entrevista com a Estudante Surda).

Ao contar seu primeiro contato com a LIBRAS, a estudante expõe a importância da aproximação e aprofundamento com a comunidade surda para sua construção, educacional, emocional cultural etc. Dizeu e Caporali (2005) ressaltam a importância do convívio e do contato da pessoa surda com sua comunidade, inferindo que quando o sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. A essa temática os autores apontam que

É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem se isolar da comunidade majoritária. O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 593).

Perguntamos à estudante surda como era seu aprendizado quando cursava o ensino fundamental e ela nos relatou que:

A professora ficava falando e eu sentada sempre vendo mover os lábios, isso até o nono ano. Não tinha intérprete. Era muito complicado. Eu não entendia muita coisa. Alguns amigos às vezes me ajudavam. Era sempre um problema. Eu recebia reclamações porque não fazia as atividades, mas eu não podia fazer, pois não entendia nada (Trecho da Entrevista com a Estudante Surda).

Percebemos com o relato da estudante que apesar de leis que garantem a presença de um profissional que auxilie o estudante na sala de aula, essa prática ainda é muito distante da realidade.

A estudante, ao se referir ao seu primeiro dia de aula no Ensino Médio, nos relatou que teve medo e se sentiu estranha ao saber que haveria um profissional que a auxiliaria nas disciplinas, principalmente um profissional intérprete de LIBRAS, o que não acontecera na escola de Ensino Fundamental. Ela relata que

Achava que ia ser um pouco difícil, mas poxa vida! Principalmente nas aulas de Matemática eu amei, foi emocionante, eu vi que tudo se tornou mais fácil, era como se eu pudesse ouvir. O que era difícil passou a ser mais fácil. Redação que eu não sabia, eu aprendi. Então tudo facilitou com a presença do intérprete. O que eu pensei que fosse muito difícil no ensino

médio se tornou muito bom. Muitos conhecimentos novos, amigos novos. Eu fiquei surpresa, estou amando (Trecho da Entrevista com a Estudante Surda).

Ao relatar sobre seu primeiro dia na escola de Ensino Médio, a estudante apresenta a importância do Profissional intérprete com facilitador. “A presença do intérprete nas situações de ensino-aprendizagem é o fator mais importante, à medida que é por meio deste profissional que se dá a maioria das interações em sala de aula” (BOTAN, 2012, p. 12).

Perguntamos à estudante como ocorreram as primeiras aulas no Ensino Médio, em especial as aulas de Física; segundo ela, no início das aulas de Física foi cansativo, pois o professor ensinava rápido. Porém, ele começou a perceber que havia uma surda na sala de aula e diminuiu o ritmo de ensino e começou a explicar mais devagar. Segundo a estudante, o professor de Matemática aprendeu Libras para se comunicar melhor ela.

Ele me dá atenção quando está se comunicando, sempre procura ver se eu entendi, senta ao meu lado, ensina, então é bem melhor. O professor de Física gosta muito de escrever no quadro, ele explica na lousa, mas eu consigo entender. Às vezes eu participo, respondo as perguntas no quadro e ele me parabeniza pelas respostas, mas ele é um pouco rápido quando está explicando. Para mim fica meio cansativo tentar acompanhar, mas eu consigo entender (Trecho da Entrevista com a Estudante Surda).

Com relação à interação e comunicação professor-aluno, a estudante relata que em momentos de dúvidas no conteúdo da disciplina de Física ela apresenta as dúvidas à intérprete e esta, por sua vez, relata ao professor, que transmite a explicação do conteúdo novamente para a profissional intérprete. Percebemos com esse relato da estudante que a interação em sala de aula acontece exclusivamente entre intérprete-estudante. Pode acontecer de a profissional não compreender o conteúdo de Física abordado pelo professor e com isso o processo de ensino e aprendizagem não ocorrerá de forma satisfatória.

Segundo Borges (2010) o profissional intérprete pode transmitir ideias de acordo com o seu conhecimento e experiência de vida, podendo inclusive transmitir uma informação divergente da ansiada pelo professor, pois a LIBRAS possui um conjunto de sinais reduzidos se comparada a outras línguas.

Perguntamos a estudante sobre quais seriam suas principais dificuldades relacionadas às avaliações, em especial, as avaliações da disciplina de Física. Segundo ela, as questões que envolvem cálculos não conteriam tanta dificuldade, já as questões conceituais, que envolviam leitura a deixavam confusa.

Nos cálculos eu não tenho mais tanto problema, porém na leitura eu tenho dificuldades para entender, principalmente quando o enunciado é muito grande. Fica complicado! Porque meu vocabulário é limitado. Uma questão com um enunciado pequeno para o surdo fica muito mais fácil (Trecho da Entrevista com a Estudante Surda).

Fica notório aqui que as dificuldades apresentadas pela estudante se deram pela falta de compreensão de atividades e questões mais contextualizadas, isso decorre da falta de um método pedagógico que aproxime a LIBRAS à Língua portuguesa, dificultando com isso, o aprendizado da estudante surda.

Ao se referir ao profissional intérprete, a estudante relata que a presença desse profissional em sala de aula é de grande importância para facilitar a comunicação e entendimento do conteúdo em sala. *“Às vezes eu estou com uma dúvida e ela tira. Fica bem melhor! É muito importante que o surdo tenha um intérprete em sala de aula porque eu já tive a experiência de frequentar aula sem intérprete e vi que realmente a diferença é enorme”*.

Pedimos à Estudante Surda que relatasse um pouco sobre suas experiências, desafios e expectativas enquanto aluna com surdez dentro do ambiente escolar. Além disso, solicitamos que a aluna dissesse algo motivador para os demais estudantes surdos. Em relação a esse pedido, ela relatou o seguinte:

Eu aconselho as pessoas que procurem à escola, que procurem estudar, que briguem pelo direito de ter um intérprete em sala de aula, não fiquem só observando de longe venha para cá, todos podem vir estudar. O surdo tem sim a sua inteligência, o surdo é capaz de entender. Os professores com paciência estão começados a se acostumar com isso. Então, por favor, venha você pode aprender a ler, a escrever, a ter um futuro melhor. Não apenas surdos, mas cadeirantes, cegos, quem tem deficiência intelectual. Eu amo a inclusão, amo ver todas as pessoas juntas dentro da sala de aula. Ver que todos são capazes, somos especiais, mas temos nossas potencialidades e isso me deixa muito feliz. Somos todos iguais. Não temos preferências, temos os mesmos direitos: da fila para merendar às regras na sala de aula para cumprir. Então nós não somos diferentes, somos iguais a qualquer um, cumprimos as mesmas regras e isso é importante (Trecho da Entrevista com a Estudante Surda).

Solicitamos também para que a estudante deixasse um recado para os docentes que trabalham com estudantes com deficiência:

Eu também no futuro sonho em ser professora, quero fazer faculdade e o que eu digo para os professores ouvintes é que estudem, busquem capacitação dentro da área especial, aprendam um pouco sobre as pessoas especiais, pois isso é responsabilidade, você ter a responsabilidade de

conhecer o aluno que está em sala de aula e procurar se preparar para trabalhar com eles. Busquem formação, ampliem seus conhecimentos, isso é muito importante. Não devemos ter preconceito. O professor precisa tratar o aluno por igual. Precisa estar preparado para se comunicar com ele (Trecho da Entrevista com a Estudante Surda).

Percebemos, a partir da entrevista realizada com a estudante surda, que ela busca, apesar das dificuldades encontradas em sala, trazer um esforço pessoal para aprender os conteúdos ministrados. Quanto ao docente é necessário destacar, dentro desse contexto, que assim como a estudante tem o direito de aprender, ele também deve investir em sua formação continuada para atender às demandas da sala de aula.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou de maneira geral investigar quais os desafios do ensino e da aprendizagem de Física para estudantes surdos no Ensino Médio. O que nos levou a realizar este trabalho foi a vivência em sala de aula com a realidade de estudantes com deficiências, o que fez brotar o desejo de pesquisar sobre Educação Inclusiva, além da experiência quando cursamos a disciplina de LIBRAS nesse curso de licenciatura.

Conhecendo a história e um pouco da realidade dos surdos, houve um despertar, quase um anseio, em aprofundar essa temática, buscando descobrir como os estudantes com deficiência estavam assimilando conteúdos Físicos no Ensino Médio, tendo em vista a grande importância dessa ciência e do conhecimento científico para a vida cotidiana.

Discutimos neste trabalho os principais avanços na Educação Inclusiva e na educação voltada para estudantes surdos. Um dos principais avanços apresentados foi a criação do Decreto Federal nº 5626/2005, o qual determina a presença de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula para auxílio do professor e também para uma maior e melhor aprendizagem para os estudantes surdos. No caso desse estudo, fizemos um recorte para o ensino médio.

As estratégias de pesquisa e coleta de dados para a realização deste trabalho foram: observações em sala, com o intuito de visualizar como se dava a interação entre os sujeitos pesquisados e a forma como o professor considerava a estudante surda e suas necessidades, e entrevistas semiestruturadas com o professor de Física e a estudante surda, extraindo informações contidas na vivência e interação dos sujeitos da pesquisa, buscando compreender os limites e possibilidades no contexto da inclusão.

A partir da análise dos dados obtidos através da observação de sala de aula e das entrevistas semiestruturadas realizadas com o professor de Física e a estudante surda foi possível obter algumas considerações pertinentes ao processo de inclusão de surdos e ao processo de ensino e aprendizagem de Física para e pelos surdos.

A respeito das observações realizadas em sala, percebemos que existia uma dependência entre a estudante surda em relação à intérprete de LIBRAS. A estudante não se relacionava com os demais estudantes a não ser por intermédio da intérprete. Sabemos que a presença do intérprete nas situações de ensino e aprendizagem é um fator importante na medida em que é por meio deste profissional que se dá a maioria das interações em sala de aula. Porém, ficou aqui evidente que com essa dependência entre estudante e intérprete essa

profissional assumia características não atribuídas a ela, como a de professora, que constantemente explicava e corrigia para a estudante surda as atividades realizadas pelo professor de Física, o que não deveria acontecer, pois na teoria a intérprete deveria apenas traduzir do português para LIBRAS o conteúdo da disciplina de Física apresentado pelo professor. Nestas circunstâncias, cabe questionar como a estudante surda se sente numa sala “inclusiva” em que a interação professor-aluna era mínima ou quase inexistente?

Observamos também que esta profissional encontrava dificuldades com conteúdos mais teóricos da disciplina de Física, uma vez que demonstrou em determinados momentos não ter entendido determinados conteúdos ou conceitos de Física, o que acaba por comprometer a transmissão do conteúdo de Física e, por sua vez, compromete o ensino e a aprendizagem dessa ciência à estudante surda. Isso se deu pela falta de interação e de planejamento entre o Professor de Física e a intérprete na execução das atividades e a desconsideração pelo professor da presença do surdo em sala, sendo o contato professor-aluno o mínimo, o que leva ao desenvolvimento de aulas inadequadas, não permitindo que a estudante assimile o conteúdo. Consideramos que a simples presença de um intérprete de LIBRAS em sala de aula, sem de fato executar uma política de ação que envolva capacitação dos professores em ensino de surdos e língua de sinais, não será capaz de conduzir uma inclusão que oportunize um aprendizado significativo aos estudantes surdos, em especial, no ensino de Física.

O professor entrevistado, apesar de ministrar a disciplina de Física, é formado em Matemática, o que nos levou a questionar se as aulas estão sendo trabalhadas de forma a oportunizar a estudante um aprendizado efetivo de Física, pois existem disciplinas no curso de Física que exigem uma interpretação mais aprofundada desta ciência, o que já não ocorre no curso de Matemática, por exemplo. Isso fez com que o professor lecionasse a disciplina de Física de uma forma excessivamente matemática.

Quanto ao processo avaliativo da estudante surda, observamos que o conteúdo e as estratégias avaliativas são diferentes para os alunos surdos e ouvintes. As avaliações para os estudantes ouvintes eram elaboradas de forma a mesclar questões conceituais, que exigiam leitura e interpretação, mas também havia questões que exigiam cálculos matemáticos. Para a estudante surda a avaliação era diferenciada; as questões da avaliação eram apenas interpretativas, porém a discente não obteve êxito com tal estratégia. Essa dificuldade em entender e interpretar questões contextualizadas se dá devido ao precário ensino oferecido pelas escolas, que muitas vezes utilizam métodos pedagógicos inadequados para os alunos

surdos.

Quanto ao Professor de Física a entrevista realizada com esse profissional nos aponta elementos importantes para entendermos como se dá o processo de inclusão no âmbito escolar a partir da visão docente. É notória a necessidade de uma formação continuada para o profissional docente voltada para a Educação Inclusiva, em especial para atuar com estudantes surdos. A falta de formação voltada para educação inclusiva gera um distanciamento entre professor e estudante, o que dificulta o aprendizado dos estudantes com deficiência, comprometendo também a transmissão dos conteúdos da disciplina de Física. Tanto o professor quanto a discente se tornam dependentes da intérprete e essa profissional acaba assumindo funções no âmbito escolar que não são suas. Nas falas do professor percebemos a necessidade de um planejamento em conjunto com o intérprete de LIBRAS, o que seria uma maneira de o professor perceber as dificuldades existentes no ensino de Física para com a estudante, visto que o contato entre professor e aluna era diminuto.

Em relação à aprendizagem da estudante surda, vimos que em relação aos conteúdos de Física foi pouca a sua assimilação dos conceitos envolvidos. Isto ocorreu pelo fato de a interação professor-aluna, em sala de aula ter sido mínima e as aulas, sempre expositivas, ministradas pelo professor de Física não oportunizaram que a estudante obtivesse uma maior compreensão e êxito nos conteúdos Físicos, pois as aulas eram elaboradas apenas para estudantes ouvintes, sem levar em consideração a presença de uma estudante surda em sala.

Percebemos com este trabalho que o processo de inclusão é de grande importância para as pessoas com deficiência e para os profissionais da educação e nós na condição de futuro professor de Física devemos nos sentir motivados a continuar aprendendo sobre inclusão, em especial para estudantes surdos, e ao mesmo tempo nos sentimos motivados e desafiados a construir estratégias, recursos e métodos que colaborem com o processo de inclusão desses estudantes, com a aprendizagem dos conteúdos de nossa área de conhecimento, que é o ensino de Física.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. S. **Ensino de Física para pessoas surdas: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar.** / Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

ALBRES, N. A. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva.** São Paulo: Harmonia, 2015.

AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 12-24, jan./jun 2016

BARBOSA, M.A. **A inclusão do surdo no ensino regular: A legislação.** Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

BIESDORF, R. K. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, Jul.-Set., 2014

BIESDORF, R. K. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Revista eletrônica do curso de pedagogia.** Jatai-UFG ,volume 1 n.10, 2011.

BORGES, F. A.; COSTA, L. G. Um estudo de possíveis correlações entre representações docentes e o ensino de ciências e matemática para surdos. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 567-583, 2010

BOTAN, Everton. **Ensino de Física para surdos: Três estudos de casos da implementação de uma ferramenta didática para ensino de cinemática.** Dissertação de Mestrado, UFMT, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, da inclusão das libras como disciplina curricular. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 01/08/16.

BRASIL, MEC. INEP. **LDBEN 9394/96** que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em 23/07/16.

BRASIL, **PCNs+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, 2002

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**, volume 2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.135 p.

BRASIL/Ceará. **Seduc oferece cursos gratuitos de Libras, Atendimento Educacional Especializado e Transtornos do Espectro Autista** (2016). Disponível em: <http://ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/15235-seduc-oferece-cursos-gratuitos-de-libras-atendimento-educacional-especializado-e-transtornos-do-espectro-autista> Acesso em 23/06/16.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexão sobre a prática educativa. **Revista da Educação Especial**, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>> Acesso em 23/07/16.

FILGUEIRA, S. S.; SOARES, M. H. F. B. O lúdico no ensino de física: elaboração e desenvolvimento de um minicongresso com temas de física moderna. In: **XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física** – Vitória -ES – 2008

GASPARIN, Camila. **Educação inclusiva**: elementos a serem considerados no ensino de física para surdos. Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.; MASSI, G.; PAULA, M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330

GARCIA, R. M.; MICHELS, C. M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago. 2011. Edição Especial

GASPAR, A. **Física**. Volume único. Exata. São Paulo: Ática, 2009.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIMA, M. C. **Ensino de cinemática para a comunidade surda**. Dissertação de Mestrado, UNIR, 2015.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura**: O olhar do professor dos anos finais do ensino Fundamental. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr.

2012.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. In: **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, jun. 2007.

OLIVEIRA, F. F.; VIANNA, D. M.; GERBASSI, R. S. Física moderna no Ensino Médio: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. 29, n. 3, p. 447-454, (2007)

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de Pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

QUEIROZ, Cintia Marques, et al. Evolução do ensino médio no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2009, Uberlândia. Anais... Minas Gerais: UFU, 2009. p. 1–15.

REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M. R ; DANTAS, F. B. A.. Reflexões sobre a questão da qualidade no ensino médio. *Ensino em Re-vista*, UFU, Minas Gerais, v. 19, p. 119–130, 2012.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. **3º simpósio de educação e comunicação**: Possibilidades de ensinar e aprender, 2012.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016.

SANTOS, E. S. Comunidade surda: a questão das suas identidades. In: DÍAZ, F., et al., (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, C. A. B.; CURI, E. Um estudo sobre os cursos de formação de professores que ensinam a disciplina de física no ensino médio. **Revemat**, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 1-18, 2011.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. Interações entre o Aluno com Surdez, o Professor e o Intérprete em Aulas de Física: uma Perspectiva Vygotskiana. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, Jul.-Set., 2014

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.