PUC Minas
A B A K Ó S
Instituto de Ciências Exatas e Informática

Licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported

O atendimento educacional especializado e o ensino de física para pessoas surdas: uma abordagem qualitativa*

Specialized educational service and Physics education for deaf people: a qualitative analysis

Fábio de Souza Alves[1]
Eder Pires de Camargo[2]

Resumo

O presente trabalho discute o ensino de Física para alunos surdos, contextualizando a formação do professor de Física, o atendimento educacional especializado e a participação dos tradutores e intérpretes da língua de sinais. Analisamos qualitativamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a legislação e os pareceres nacionais referentes à profissão docente, no âmbito do ensino de Física. A partir da análise dos documentos, foi possível identificar as limitações e contradições em relação ao atendimento educacional especializado e ao ensino-aprendizagem em Física.

Palavras-chave: Ensino de física. Atendimento educacional especializado. Educação especial. LIBRAS. Surdo.

*Recebido: 29 de outubro de 2013 / Aceito: 7 de novembro de 2013
[1]Doutorando , Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), proffabiofisica@gmail.com
[2]Livre docente , Universidade Estadual Paulista (UNESP), camargoep@dfq.feis.unesp.br

Abstract

The present work discusses the Physics education for deaf students, including the formation of the Physics education professional, the specialized educational service and the participation of translators and interpreters of the Sign Language in this process. We analyzed qualitatively the national policy for specialized education in the inclusive vision, legislation and national opinion related to the teaching profession in Physics. Using documentations, it was possible to identify the limitations and contradictions related to specialized educational service and the teaching and learning process in Physics.

Keywords: Physics education. Specialized educational service. Special education. LIBRAS. Deaf.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a discussão sobre o tema inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais e superdotação tem promovido intensos debates sobre a presença ou não desses alunos nos contextos de sala de aula comum das escolas públicas e/ou privadas por todo país. Por se tratar de um tema transversal, o conceito da inclusão passa a configurar-se e a materializar-se de maneiras distintas, ora mais próximo, ora mais distante dos pressupostos teóricos da inclusão.

Muitas são as motivações para a existência dessas diversas interpretações a respeito da inclusão, às vezes confundida com a definição de integração. Tal equívoco fica explícito nas atitudes e formas com que as pessoas lidam com indivíduos com deficiência, transtornos globais e/ou superdotação. Essa confusão emerge por algumas razões, seja pela falta de compreensão sobre o tema, pelo despreparo profissional nos mais diversos setores, por interesses desconexos das finalidades da inclusão, por disputa de grupos políticos, pela falta de métodos educacionais, pela contenção de recursos financeiros, materiais e humanos, pela interpretação equivocada da lei, entre outros.

No contexto da história brasileira, a educação especial foi por um longo período tratada como uma forma substitutiva ao ensino comum, assumindo um papel de ensino paralelo ao modelo regular. Na década de 80, no contexto internacional, surgiu o movimento da inclusão, tendo como princípio a igualdade de oportunidades para todos, inclusive a do acesso à instituição escolar. No Brasil, a Constituição de 1988, denominada "Constituição cidadã", assimilou princípios desse movimento inclusivo, tal como podemos observar em Teixeira (2009, p.147):

> O direito à educação é um direito fundamental que se inclui entre os direitos sociais previstos na Constituição, no artigo 6º, segundo o qual "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (TEIXEIRA, 2009, p.147).

Segundo José Silvério Baia Horta, citado por Bobbio (1992), os direitos sociais precisam ser protegidos, pois são de mais difícil proteção em relação a outros, tendo em vista as exigências e as pretensões que eles alcançam. Ainda segundo o autor mencionado, em se tratando da educação, a garantia do direito avançará quando este for considerado subjetivo, ou seja, no caso de a pessoa ter o poder e as ações de defesa e de garantia do direito (HORTA, 1998).

No momento histórico atual, a busca por novos direitos está atrelada à manutenção dos já consolidados. Isso implica o reconhecimento tanto da igualdade dos cidadãos perante a lei como das desigualdades oriundas dos meios sociais, sendo que o conjunto de ações que atuem nesse sentido permitirá que a garantia dos direitos sociais se torne efetiva.

No que diz respeito ao acesso à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais e superdotação, não se pode negar que esse caminho tem sido construído nas últimas décadas. Entretanto, os desafios para a consolidação de processos e momentos educacionais de qualidade são imensos, pelo fato de o tema ser complexo e possuir grandes contradições e grupos de interesses conflitantes.

Assim sendo, acerca da construção de uma escola inclusiva, apresentaremos nosso posicionamento na reflexão sequente. Ele não só pode como deve ser estendido a outras instâncias sociais como, por exemplo, o âmbito do trabalho.

A crise gerada pela presença de alunos com deficiência, transtornos globais e superdotação nos bancos escolares brasileiros é muito bem-vinda, uma vez que ela mobiliza reflexões em torno de práticas e ambientes excludentes que de outra forma jamais se modificariam. Por isso, é preciso falar em inclusão no sentido prospectivo, visto que ela não está dada *a priori*, constituindo uma meta a ser atingida, uma meta de uma nova sociedade e de um novo modelo social.

Por outro lado, é preciso tomar os pontos de tensão originários da presença de alunos com deficiência, transtornos globais e superdotação na escola como referencial retrospectivo à promoção de inclusão. Por exemplo: não é possível manter a mesma prática de ensino, material instrucional, entre outros elementos da prática pedagógica, tendo um aluno cego na classe; não é possível manter o mesmo padrão de comunicação tendo um aluno surdo na sala de aula, sendo necessário contar com o trabalho do tradutor/intérprete e apropriar-se da LIBRAS. Portanto, de forma retrospectiva e com o apoio de conhecimentos acumulados na área da educação especial e das normas legais, a escola deve ser adaptada em relação aos padrões de acessibilidade física, atitudinal e também no que respeita às questões didático-pedagógicas.

A inclusão é um processo e como tal implica a ideia de construção permanente. É preciso entender que o ser humano é inesgotável em suas possibilidades presentes e futuras, o que significa que ele não está pronto. Sendo assim, sempre haverá novos seres humanos, novas escolas, novas possibilidades de relações. Por isso, não se pode pensar numa escola fixa e acabada, na qual alunos, professores, corpo diretivo, conhecimentos e saberes devam permanecer estáticos. Além disso, como mencionamos, esses desafios são potencializados pelas desigualdades, pela exclusão social, pela marginalização dos indivíduos e pela completa indiferença das autoridades do Estado.

Diversas são as demandas no contexto escolar que transcendem o conteúdo proposto em sala de aula, sendo que devemos levar em conta que cada área de conhecimento possui suas exigências e peculiaridades. Numa situação nova, tal como a de atuar com alunos com deficiência, transtornos globais e superdotação, produzem-se novos desafios aos profissionais que necessitam desenvolver suas atividades no contexto escolar. Como forma alternativa e não substitutiva, foi ofertado a esses alunos o atendimento educacional especializado. Entende-se que essa alternativa deve ser complementar e/ou suplementar aos conteúdos propostos em sala

de aula.

Discutiremos a seguir a temática do atendimento educacional especializado voltado para alunos surdos, buscando uma aproximação com os conteúdos escolares específicos do ensino médio e, no caso em questão, do ensino de Física. Desenvolveremos essa discussão já que assumimos a educação como um direito social. Nesse sentido, alunos surdos devem ter garantido o acesso ao rol de conteúdos escolares do qual a Física é parte integrante, além de essa ciência representar conhecimento central ao exercício de cidadania, entendida aqui em termos de participação social efetiva. Em outras palavras, assumimos que seu ensino tem o compromisso de construir indivíduos adequados à tomada de decisão acerca de temas sociais cada vez mais influenciados pelos saberes da Física.

Como o surdo se comunica em outra língua, a língua brasileira de sinais (LIBRAS), que não é a mesma do ouvinte, nos questionamos como fica a construção de significados em Física, uma vez que esta se dá fundamentalmente pela aquisição da linguagem. Devem os ouvintes participantes da aula apropriar-se dessa língua? Em nossa opinião, temos aqui um problema de intercâmbio cultural no contexto do ensino de Física. Questões como as aqui apresentadas também nos motivaram a produzir a discussão tecida na sequência.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O ENSINO DE FÍSICA

A história da educação especial apresenta diversos desdobramentos, lutas políticas entre grupos de interesses distintos e concepções filosóficas divergentes. O objetivo deste artigo não é discutir a história da educação especial no Brasil, mas sim os princípios que a cercam e suas relações com áreas de conhecimentos específicos. Para o caso em questão, faremos um recorte sobre a educação especial de alunos surdos no contexto do ensino de Física.

Durante as duas últimas décadas, construíram-se interpretações sobre o tema inclusão que levaram a certas distorções quanto às atitudes em relação aos sujeitos surdos. Num primeiro momento, foram criadas as escolas especiais ou o atendimento institucionalizado aos alunos com deficiência (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005; SOUZA; LEDEFF; BARLETTE, 2012; COSTA, 2010). Nos diversos países do mundo, a interpretação em relação ao acesso da pessoa com deficiência foi construída em bases legais e em documentos oficiais de forma bastante distinta. Iniciativas com origem nos países escandinavos, por exemplo, nortearam um processo denominado primeiramente de Integração (CARDOSO, 1992; CARVALHO, 1994; GLAT, 1998; MANTOAN, 1997; MENDES, 2006). Nesse processo, os indivíduos com deficiência passariam a conviver com pessoas consideradas "normais", eufemismo inaceitável nos contextos inclusivos.

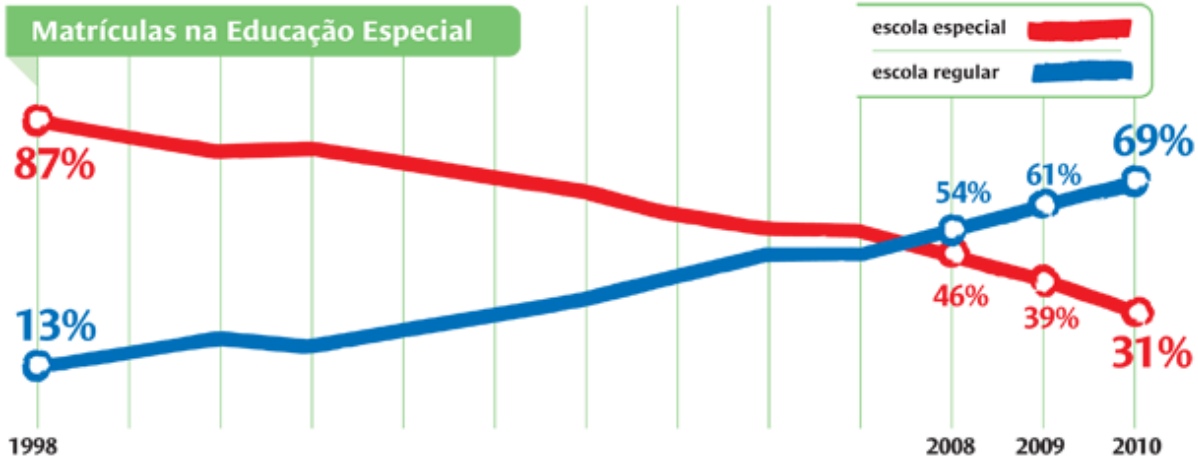
O conceito de normalidade, a princípio, não possuía a pretensão de normalizar os indivíduos, sendo algo que fornecia critérios a partir dos quais os serviços em diversos níveis seriam

oferecidos e avaliados (MC CORD, 1986 apud MENDES 2006). Já Mendes (2006) aponta que a integração das pessoas com deficiência possui características positivas, tais como a participação das mesmas nos ambientes de aprendizagem mais desafiadores, a oportunidade de observar e aprender com alunos mais competentes e a vivência em contextos mais normalizantes e realistas, a fim de promover aprendizagens significativas e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Também traria benefícios aos colegas sem deficiência como, por exemplo, ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, além de promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Para assegurar os objetivos da inclusão, a Constituição, em seu artigo 206, inciso I, diz que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". No entanto, ainda nesse período da promulgação constitucional, em 1988, a educação especial era tratada de forma substitutiva, sendo uma forma paralela ao ensino comum e apresentando-se, portanto, mais próxima ao conceito de integração.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de janeiro de 2008, reafirma o direito desses alunos à educação. O censo escolar da educação básica, de 2010, aponta a mudança de matrículas de alunos com deficiências. Esses alunos migraram da educação especial substitutiva da década de 1990, entendida como escolas especiais, para as salas de aula comum (BRASIL, 2008).

Gráfico 1 - Matrículas da educação especial - Censo Escolar MEC/INEP/DEED - 2010



Fonte: Elaborado pelos autores

O Gráfico 1 mostra a mudança de posicionamento em relação ao entendimento da educação como um direito social, na qual as matrículas de alunos com deficiências se concentravam majoritariamente nas escolas especiais substitutivas nos anos finais da década de 90. Já no ano de 2010, o aumento de matrículas no ensino regular demonstra o avanço das políticas públicas sobre o tema.

Essas escolas especiais mantinham o atendimento educacional de diversas pessoas com as mais diferentes deficiências, sendo que algumas instituições recebiam, inclusive, recursos

públicos para funcionar, o que significa dizer que, na prática, o Estado se ausentava da sua responsabilidade, transferindo-a para outrem.

Além disso, nota-se que o número de matrículas aumentou progressivamente nas escolas comuns.

Tabela 1 – Matrículas dos alunos em escolas especiais e em classes comuns
Censo Escolar MEC/INEP/DEED - 2010

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas					CLasses Comuns (Alunos Incluídos)						
		Total	Ed. Inf.	Fund.	Médio	EJA	Ed.Profi.	Total	Ed. Inf.	Fund.	Médio	EJA	Ed. Profi
2007	**654.606**	348.470	64.501	224.350	2.806	49.286	7.545	306.136	24.634	239,506	13.306	28.295	395
2008	**695.699**	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	**639.718**	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	**702.603**	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.965	41.385	1.096
2011	**752.305**	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
%2010/2011	**7,1**	**-11,2**	**-32,9**	**-7.7**	**17,3**	**-5,2**	**16,7**	**15,3**	**15,6**	**15,0**	**19.7**	**14.425**	**24,2**

Fonte: MEC/Inep/DEED (BRASIL, 2010)

O Gráfico 1 e a Tabela 1 mostram que as matrículas nas escolas especiais vêm diminuindo ano a ano. Esses dados refletem as diretrizes do Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172/2001, que destaca que *"o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana"* (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, de janeiro de 2008, define a educação especial como:

> uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.15).

Essa definição nos faz refletir que a educação especial tem uma atribuição muito mais ampla do que se imagina. Ainda no mesmo documento, relaciona-se a educação especial ao atendimento educacional especializado (AEE), que tem por finalidade

> identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora del (BRASIL, 2008, p.16).

Com base nesse trecho da Política Nacional de Educação Especial, percebe-se que essa modalidade de educação não deve ser substitutiva, encarada como um ensino paralelo; ela deve, pelo contrário, ser complementar e suplementar à educação básica, isto é, à educação infantil e aos ensinos fundamental e médio. De acordo com a Política, o AEE deve organizar os recursos pedagógicos de maneira a diferenciá-los dos que são realizados em sala de aula, ou seja, no atendimento educacional especializado, deve-se trabalhar com aquilo que é específico ao aluno e que é decorrente de sua necessidade educacional especial.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamenta que o AEE será

> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p.1).

São objetivos do AEE, de acordo com o Artigo 3º:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

O AEE não é obrigatório, podendo a família optar pelo atendimento, devendo ser desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e funcionar no contraturno ao período das aulas do ensino regular.

Em relação à sala de recursos multifuncionais, o texto do decreto postula, no Artigo 5º, que:

> § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, p.2).

Todas as ações do AEE devem estar em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola e os profissionais que nele atuam devem seguir a seguinte instrução:

> O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da Tecnologia Assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.18).

Embora seja estendido a todas as etapas de ensino, o AEE se restringe a uma parcela que consideramos inicial na formação de um aluno surdo. Essa definição nos permite questionar os conteúdos destinados a áreas como a Física, no que concerne a esse perfil de aluno, tendo em vista que essa ciência constitui um campo do saber que possui suas peculiaridades linguísticas.

Vejamos então uma importante questão contraditória que emerge da inclusão do surdo no contexto que vimos discutindo, a saber, a educação em sala comum, com atendimentos educacionais especializados em lugares e tempos distintos e com atividades complementares e suplementares. Façamos isso também no contexto do ensino de Física, considerando-se suas peculiaridades.

No âmbito de um contexto de inclusão e de uma perspectiva socioantropológica, o surdo é considerado minoria linguística, pois ele se comunica através da língua de sinais, sua primeira língua, sendo que a língua portuguesa adquire o papel de segunda língua. Explicando melhor, numa sala de aula comum, por exemplo, a maioria dos alunos, por ser ouvinte, se comunicará de forma oral e escrita em língua portuguesa, enquanto que o surdo se comunicará em LIBRAS, sua primeira língua, e escreverá em língua portuguesa, sua segunda língua. Para o surdo, portanto, a escola será bilíngue. Nesse caso, encontramos uma contradição em relação à escola bilíngue e o AEE, visto que o surdo deverá estar na sala de aula comum com os alunos ouvintes e, no contraturno, aprenderá sua língua de comunicação e expressão, uma língua que em tese ele já deveria saber para se apropriar de conceitos veiculados em sala comum por um profissional contratado para isso, o tradutor/intérprete de LIBRAS. Notou a contradição? Ele aprenderá uma língua na sala de recurso, a LIBRAS, língua esta que está sendo utilizada por um tradutor/intérprete na veiculação de conceitos em sala comum. Note que o mesmo não ocorre com o aluno ouvinte, já que ele aprendeu sua primeira língua desde quando foi inserido junto à vida social, ou seja, no ambiente familiar. Excetuamos da análise desse contexto o surdo que nasceu numa família de surdos e que desde o nascimento se apropriou da LIBRAS.

Além disso, não percebemos a preocupação do AEE em relação ao ensino das áreas das ciências especificamente, uma vez que ele se concentra fundamentalmente no ensino de LIBRAS. Outra questão refere-se à formação dos professores que irão atuar com esses alunos na sala de recursos. Sobre isso, a Política determina que

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.20).

De acordo com a forma como se constitui a educação especial e o AEE, percebemos que a Política ignora as áreas de conhecimento distintas daquelas relacionadas à LIBRAS, pois o objetivo principal centra-se na formação básica. O texto do documento não deixa claro e nem indica como será quando o aluno abordar conhecimentos específicos em ciências, particularmente em Física, fazendo-nos questionar sobre as competências desses profissionais em relação ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos no que tange a essa área tão importante do saber.

Esse tipo de situação, de acordo com nossa abordagem crítico-teórica, não é confortável, ainda mais se considerarmos o fato de as pesquisas acadêmicas apontarem que uma parcela dos alunos ouvintes não se interessa pelas disciplinas de ciências e matemática. Nesse sentido, quais seriam as atribuições do AEE em relação ao ensino dessas disciplinas para alunos surdos, levando em consideração o aspecto motivacional inerente ao aprendizado das mesmas, o que com certeza passará pela aquisição de uma linguagem que veicule significados científicos no campo da Física, destacado neste estudo?

Com certeza essa atribuição é de responsabilidade do professor da sala de aula comum, que ao menos em médio prazo precisará do auxílio do tradutor/intérprete da LIBRAS. No entanto, essa dificuldade se acentua, tendo em vista que muitos conceitos e sinais dos termos científicos ainda não compreendem o universo cultural dos surdos. Em outras palavras, tradutores/intérpretes desconhecem como representar em LIBRAS os conceitos físicos, pelo fato de não existirem nessa língua sinais para esses conceitos. Lacerda (2010, p.14) destaca que "o trabalho de interpretação não se restringe ao campo Linguístico". Por isso, a tarefa torna-se complexa em relação ao cerne do trabalho de interpretação, ou seja, à fidelidade ao texto original sem negligenciar a língua utilizada por aquele a quem se traduz.

No processo de ensino para os alunos surdos, o professor de Física precisará do auxílio do tradutor/intérprete de LIBRAS, uma vez que ele não domina essa língua. Por outro lado, tradutores/intérpretes de LIBRAS geralmente não têm formação em Física, nascendo aqui outra contradição: os profissionais responsáveis por tornar acessíveis os conhecimentos físicos desconhecem o conteúdo em questão. Consequentemente, surgem novos problemas no que respeita às estratégias de ensino de Física para os alunos surdos, inclusive em relação à discussão ética do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Nesse cenário de contradições, quando o tradutor/intérprete da LIBRAS desconhece as peculiaridades do ensino de Física, ele funcionará como um *language translator* e não colaborará com o professor, já que não estará preparado para ensinar alunos surdos. Desse modo, imaginam-se as imensas dificuldades encontradas pelo professor de Física para ensinar num contexto inclusivo. Nesse caso, quais seriam as responsabilidades do AEE? É competência dele atender às questões de ensino relacionadas à Física?

Esse tema carece de maiores discussões, articulando as áreas específicas envolvidas no ensino médio, de forma a fornecer elementos que possam promover o aprimoramento do AEE e fornecer subsídios para o ensino dessas áreas de conhecimento.

Vale ainda observar que, diante desse cenário, a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, determina a obrigatoriedade da educação básica na faixa de 4 a 17 anos, para início em 2016 (BRASIL, 2009). Tal emenda trará impactos significativos na nona série do ensino fundamental e no ensino médio, tanto por torná-lo obrigatório como por ser justamente nessas séries que os alunos surdos passarão a ter acesso aos conteúdos de Física. Assim, faz-se necessário analisar quais as consequências de tal emenda no que tange à atuação desses

profissionais, ou seja, do professor da sala de aula comum, do professor da sala de recursos e de um terceiro profissional, o tradutor/intérprete, que não está apto para atuar como interlocutor no contexto de ensino-aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do atendimento educacional especializado, no contexto de formação dos professores de Física e do ensino de Física no Brasil, mostra um cenário bem delicado. Por todos os lados percebem-se as limitações em relação ao cumprimento das indicações mínimas para o ensino-aprendizagem do aluno surdo. No ensino de Física, por exemplo, há poucas iniciativas para viabilizar os processos de adaptação curricular, bem como de instrumentos de avaliação de aprendizagem. Nesse contexto, o mais prejudicado é sem dúvida o aluno surdo, que imagina estar sendo incluído em uma escola bilíngue. Ele e muito menos sua família percebem as limitações concernentes ao que ele recebe da escola e ao que possivelmente estará submetido após a conclusão dos estudos (ALVES, 2012).

Essas limitações são fruto de um país que historicamente se constituiu pelas desigualdades sociais, com a falta de acesso aos direitos sociais fundamentais, o que por consequência criou uma massa de indivíduos à margem das políticas públicas, políticas estas que em quase 500 anos de história foram negligenciadas, ignorando-se por completo a população brasileira, muitas vezes estimulada pela manutenção do *status quo*. A escola, por décadas, foi um privilégio dos sujeitos mais abastados economicamente. Quando nela houve o ingresso de indivíduos das camadas populares, criaram-se instituições privadas com práticas perversas, de cunho puramente mercadológico, acentuando-se as distâncias sociais e culturais.

Em relação aos alunos com deficiência, algumas instituições apropriaram-se do espaço deixado pela escola e pela ausência de políticas públicas, assumindo um papel que deveria ser da escola, recebendo, até hoje, recursos públicos com a anuência da lei, tal como se vê no Decreto nº 7.611/2011. Ao mesmo tempo, a atuação da representação da caridade, operando nesses ambientes no âmbito daquilo que de fato é um direito social, está fortemente presente na sociedade, o que dificulta ações sobre essas instituições. As pessoas que ali atuam são consideradas de boa-fé, quando na verdade há instrumentos na lei que permitem a garantia desses direitos, sendo dispensáveis atuações com tais princípios.

A inclusão em uma escola bilíngue se faz não somente com a alfabetização, visto que os princípios da inclusão vão muito além de simplesmente ensinar o sujeito a ler, escrever e fazer contas; a discussão envolve também formar indivíduos capazes de serem críticos e reflexivos e não meros consumidores de produtos tecnológicos.

A contradição em relação ao AEE, à LIBRAS como primeira língua e ao português como segunda língua consolida-se na medida em que, nos contextos bilíngues, o surdo aprenderá a

sua língua de comunicação e expressão no contraturno, estando no turno com os ouvintes, reforçando a tendência oralista da nossa sociedade.

O AEE ainda não apresenta elementos que possam contribuir para o ensino de Física aos atores desse processo, de forma a proporcionar um perfil crítico nos sujeitos surdos, visto a formação dos profissionais desse local de atuação ser generalista e as áreas de ciências requerem um cuidado e um zelo que no nosso entendimento não serão contemplados no AEE.

Trata-se também de uma reivindicação da comunidade surda, que reconhece a escola como local de construção e de compartilhamento de saberes, sendo, contudo, necessário um aprofundamento da política de inclusão. Nesse sentido, sublinhamos que há ainda pouca oferta de escolas bilíngues, embora consideremos positiva a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que representam um profundo avanço histórico para a comunidade surda (BRASIL, 2002, 2005).

Nesse sentido, as políticas públicas avançaram na diminuição das escolas especiais, mas o Decreto nº 7.611/2011 ressuscitou a esperança de grupos que defendem a modalidade substitutiva, inclusive com o uso de recursos públicos (BRASIL, 2011).

Referências

ALVES, Fabio de Souza. **Ensino de física para pessoas surdas**: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual Paulista, Bauru.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos direitos**. São Paulo: Campus, 1992. 217 p.

BRASIL. Congresso nacional. lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abril 2002.

BRASIL. Presidência da república, casa civil, subchefia para assuntos jurídicos. decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dez. 2005. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 13 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, Secretária de Educação Especial – MEC: SEESP, 2008.

BRASIL. CASA CIVIL. emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre a nova redação dos artigos 208 da constituição federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação -– mec/inep/deed. **Censo Demográfico**, Brasília, 2010.

BRASIL. Casa civil. decreto nº 7.611, de 17 de nov. 2011, que dispõe sobre a regulamentação da aee. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 10 dez. 2011.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração educacional e comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 1, p. 89–99, 1992.

CARVALHO, Rosita Edler. Panorama internacional da integração: enfoque nacional. **Revista Integração**, v. 5, n. 11, p. 9–13, 1994.

COSTA, Juliana Pellegrini Barbosa. **A educação do Surdo ontem e hoje posição sujeito identidade**. São Paulo: Mercado da Letras, 2010.

GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. **Sette Letras**, Rio de Janeiro, 1998.

HORTA, José Silvério Baia. O direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 104, p. 5–54, 1998.

JANNUZZI, Gilberto Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século xxi. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Caderno de Educação**, São Paulo, ano 20, n. 50, p. 133–150, maio/ago. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. A integração de pessoas com deficiência: uma reflexão. **Memnom**, São Paulo, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silva. **A educação do deficiente no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MC CORD, Willian. From theory to reality: obstacles to the implementation of the normalization principle in human services mental retardation. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v. 20, n. 6, p. 247–253, 1982.

MENDES, Enicéia Gomes. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no brasil. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v. 11, n. 33, 2006.

SOUZA, Salete de; LEDEFF, Tatiana Bolivar; BARLETTE, Vania Elisabeth. Percepções dejoveis e adultos surdos acerca de suas vivências. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FISÍCA, 17, 2007, São Luis. **Anais...** São Luiz: 2007, 2012.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista da faculdade de direito**, São Paulo, p. 147–168, 2009.