

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA COM O ALUNO SURDO

Elaine Graziela Muniz Córdova¹

Francisco José Fornari Sousa²

RESUMO

Através de pesquisas, leituras e análises de várias obras por diferentes autores, pretendeu-se no presente artigo pesquisar aspectos relevantes sobre o tema abordado, o mesmo pretende acompanhar, de forma sucinta, a educação inclusiva no Brasil, desde sua trajetória histórica até os momentos atuais, obtendo como finalidade apresentar as possibilidades e avanços da educação inclusiva, baseando-se nos princípios de igualdade e equidade, considerando que esta implica colaboração e co-participação de toda a sociedade no que se refere a pessoa com necessidades especiais, nesse caso o deficiente auditivo “surdo”, e as dificuldades inclusivas em meio à sociedade e instituições de ensino. Apesar de a educação física nos revelar que sua história já excluía muitas pessoas por não serem estereotipadas da maneira da sua concepção, atualmente podemos dizer que possuímos uma lei que regulamenta nossas instituições sócias educativas, ou seja, à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação regular, ocasionada pela Lei nº 9.393/96, mesmo sabendo que ainda falta muito para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades auditivas que é nosso tema em questão o Brasil esta a passos lentos tentando chegar a um objetivo.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Especial. Surdo.

¹ Acadêmica da 8ª fase do Curso de Educação Física do Centro Universitário FACVEST.

² Prof. da disciplina de TCC do Curso de Educação Física do Centro Universitário FACVEST.

SPECIAL EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL WITH THE DEAF STUDENT

Elaine Graziela Muniz Córdova¹

Francisco José Fornari Sousa²

ABSTRACT

Through research, readings and analyzes of several works by different authors, it is intended in this article to study important aspects about the subject, it intends to follow, succinctly, inclusive education in Brazil, from its historical trajectory until the moments current, obtaining as purpose to present the possibilities and progress of inclusive education, based on the principles of equality and fairness, considering that this involves collaboration and co-participation of the whole society as regards the person with special needs, in this case the deaf “deaf” and the difficulties amid inclusive society and educational institutions. Although physical education reveal that his story already excluded many people are not stereotyped way of its design, we can now say that we have a law that regulates our educational partner institutions, namely the inclusion of people with special educational needs in regular education, occasioned by Law No. 9.393/96, even though there is still much for the inclusion of people with hearing needs which is our subject matter to Brazil this slow steps trying to reach a goal.

Words-key: Physical Education. Special Education. Deaf.

¹ Acadêmica da 8ª fase do Curso de Educação Física do Centro Universitário FACVEST.

² Prof. da disciplina de TCC do Curso de Educação Física do Centro Universitário FACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história percebe-se a dificuldade de entender as deficiências nas quais atentam contra a dignidade humana, fazendo com que as pessoas com necessidades especiais se modifiquem para atender a um padrão de normalidade, ao invés do meio modificar-se, para auxiliá-los ao ingresso à sociedade.

Ensinar é marcar um encontro com o Outro e a inclusão é basicamente, uma mudança de atitude diante do Outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência ou com o qual convivemos certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além.

Antecedentes históricos marcaram significativas posturas de comportamento que exprimem a negação ao deficiente, segregando, marginalizando, classificando e estigmatizando, gerando um montante de complexas concepções e atitudes perante o indivíduo que possui limitações.

A pesquisa bibliográfica perpassa por cenários evolutivos da Educação Especial, Educação Física, e a interação com o universo do Surdo, bem como a participação do educador físico para a contribuição do desenvolvimento do ser humano.

A palavra inclusão vem instigar, excitar e estimular uma nova perspectiva acadêmica, esta desacomodação faz com que todos os setores desta sociedade haja sobre propósitos e razões comuns, como respeito à dignidade humana, lançando o desafio de uma educação para todos, sem violentar ideias, crenças, valores, costumes e culturas sem massificar e descaracterizar o outro.

A busca da pesquisa, da informação e do olhar para frente sem viseiras, permite o desbloqueio da cegueira da mente humana, bitolada na complexidade do mundo contemporâneo. A sociedade cegou para as complexidades e as diferenças por séculos, buscando-se através do conhecimento uma reformulação das concepções de homem, sociedade e de mundo. Repensar a educação significa repensar o fazer pedagógico, buscando nas mudanças diárias e nas inconstâncias, um novo olhar não só para a formação, mas para o ser humano. Alves (2002, p.9) menciona que: “[...] nenhum pensamento reclama tanto a comunhão dos olhares para fora e para dentro como o pensamento sobre a educação”.

Para Freire (1987, p.39) na prática pedagógica reflexiva enuncia que “ninguém educa

ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Na Idade Média, portadores de deficiência, os loucos, os criminosos e os considerados ‘possuídos pelo demônio’ faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Deviam ser afastados do convívio social ou mesmo, sacrificados.

Ao longo da história da humanidade questionasse as condições sociais que podemos mencionar como deficientes, enquanto o desenvolvimento tecnológico avança, questões relevantes como valores e atitudes vão se reformulando. Em termos antropológicos, ser “criança”, ser “mulher”, ser “velho”, etc, representou em vários períodos históricos, e representa ainda hoje, uma condição de subalternidade de direitos e funções sociais. Mesmo como passar dos tempos fica caracterizado que os estigmas sofreram alterações semânticas significativas. (FONSECA, 1987, p.9-10)

Desde os primórdios, o que separa os homens de todas as raças e credos são as Diferenças. Ninguém é igual, cada um possui suas especificidades. Contudo, o Poder delibera fatores condicionantes para a própria sociedade, quando declaram que pessoas são consideradas ameaçadoras e indesejáveis, realidade esta que estigmatiza e afeta o diferente.

Santo Agostinho (354 – 430 d.C) atribuía à deficiência mental a culpa, punição expiação dos antepassados pelos pecados cometidos. (...) Contra Julianum são às vezes tão repelentes que não têm mais espírito do que o gado. (...) São Tomás de Aquino: é uma espécie de demência natural, não é absolutamente um pecado. (BRASIL, 1997, p 15-16)

Não cabe aqui apenas salientar os malfeitos, mas sim de caracterizar que apesar da trajetória cultural, houve culturas que consideravam possuidores de poderes sobrenaturais e protegidos pela comunidade, onde asseguravam atendimento ao portador de deficiência e em alguns países chegaram a desfrutar de um aparato legal, durante a Idade Média pôde ser visto na Inglaterra no século XVIII, onde os portadores de deficiência mental eram protegidos por lei, tendo direito a um tutor e a um curador para cuidar dos seus bens, chegando mesmo a gozar da tutela do próprio rei.

O antagonismo existente entre a antiguidade e a idade média denota uma postura incerta e incoerente, pois “por um lado, marca a punição divina, a expiação dos pecados, por outro, a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades inatingíveis para a maioria”. Com o renascimento as perspectivas humanísticas trouxeram uma visão científica, contudo ainda contraditória ao se tratar de seus doentes.

A deficiência passou a ser explicada por um prisma de casualidades naturais, embora passasse a ter um caráter patológico. Não se trata devolução, mas, falasse em

etiologias naturais, em visões médicas e concepções mais racionais. (...) A concepção de deficiência e de seus portadores permaneceu marcada por preconceitos, desvalorização e por incapacidade. (BRASIL, 1987, p.17)

Ao longo da história percebe-se a dificuldade de entender as deficiências nas quais atentam contra a dignidade humana, fazendo com que as pessoas com necessidades especiais se modifiquem para atender a um padrão de normalidade, ao invés do meio modificar-se, para auxiliá-los ao ingresso à sociedade.

2.1 Fatos Evolutivos da Educação Especial no Brasil

No Brasil a educação especial tomou novos rumos com a exclusão dos alunos deficientes das instituições especializadas, e inspirados por movimentos norte-americanos e europeus, que buscavam programar e organizar ações isoladas.

A evolução da educação especial no Brasil foi marcada pelo Imperador D. Pedro II, precisamente em 12 de setembro de 1854, baixou o Decreto Imperial nº 1.428, e fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos³. E três anos mais tarde, após a fundação do Instituto, criou-se a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁴ (MAZZOTA, 2001, p.27-28-29).

Com o avanço das informações sobre a educação especial no Brasil no século XIX, e com experiências de grande sucesso na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, com a organização de serviços para o atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

A inclusão da ‘educação de deficientes’ da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.

Historicamente a educação vem sendo segregadora, onde pessoas eram mantidas com deficiências fora do seio familiar, consideradas ‘aberrações’ e privadas de viver socialmente, eram reprimidas e submetidas a permanecerem em asilos e escolas especiais, ‘mascaradas sob argumentos científicos, religiosos e assistenciais. A primeira metade do século XX caracterizou-se pela proliferação no Brasil de instituições asilares e de escolas especiais, de natureza privada e assistencialista.” Pois para a sociedade deficiente era desnecessário para o

³ Em 17 de maio de 1980, foi assinado o Decreto nº 408, mudando o nome do Instituto para *Instituto Nacional dos Cegos*. E mais tarde, em 24 de janeiro de 1981, pelo Decreto nº 1.320, a escola passou a dominar-se *Instituto Benjamin Constant (IBC)*, em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Ver MAZZOTA. Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2.ed. SP: Cortez, 1999.

⁴ Em 1957, ou seja, cem anos após a sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*. Ver id ibid.

sistema (ARANHA⁵, 2000).

Para humanizar estas práticas, nos anos 60, surgiu o movimento de integração escolar. Nesse processo, o aluno tinha que se adequar à escola, após passar pela educação especial segregada. “Uma das situações mais críticas da vida do deficiente é a entrada na escola, isto é, a ruptura entre o envolvimento familiar e o envolvimento social. Daí a importância da entrada na escola seja prevista o mais cedo possível.” (FONSECA, 1987; p.11)

Fonseca (1987) avalia que tal processo impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino, e eles acabavam por inchar a lista dos excluídos do sistema educacional. Desta forma, começou surgir locais onde pudessem compensar um pouco a falta da escola, tornando-se assistencialistas e paternalistas devido a toda uma rejeição.

A rejeição aos deficientes transformou-se em compaixão, proteção e filantropia que até hoje perduram e, muitas vezes prevalecem, apesar de todos os esforços para eliminar esses sentimentos e substituí-los por outros, consentâneos com os direitos de cidadania e que nada têm a ver com piedade (BRASIL, 1994, p.7)

Muitos centros de reabilitação foram abertos para sanar a deficiência⁶ da própria escola, clínicas especializadas, escolas especiais se proliferaram para modificar um estado que é condicionante a formação biológica⁷ do indivíduo.

Nossa legislação e normas passaram por diversos momentos de reestruturação, entendimento e antagonismos⁸ referentes à própria educação especial, que teve sua ascensão com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional que menciona na Lei nº 4.024/61,

Mazzotta (2003) reafirma o direito dos excepcionais à educação, indica em seu Artigo 88º que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral da educação.

Pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘ sistema geral de educação’. (MAZZOTTA, 2003, p.68)

Ao mesmo tempo em que se reafirma o direito no Artigo 88º, percebe-se o antagonismo existente entre o dar e o direito, dá-se o direito, desde que se enquadre ao

⁵ ARANHA, M.S.F. O processo de mobilização social na construção de um contexto comunitário inclusivo. In OLIVEIRA, M.L.W. de (org), Inclusão e Cidadania, Niterói: Nota Bene, 2000; p. 32-38.

⁶ Deficiência a própria palavra implica em julgamento de inferioridade e não de diferente. Segundo Bueno em seu mini-dicionário da Língua Portuguesa (1996) – Falta, imperfeição, insuficiência.

⁷ Nota: *biológico* neste texto refere-se ao desenvolvimento funcional (motor ou outros).

⁸ É importante esclarecer que os *antagonismos* mencionados aqui, a oposição de idéias ou de sistemas. Pois, ao mesmo tempo, que se dá o direito a educação, tira-o, desde que o deficiente se enquadre ao padrão de anormalidade das instituições escolares, caso contrário, retornam as escolas especiais.

sistema para obter direito á educação. Mas, no espírito do Artigo 88º em exame, não parece estar evidenciada essa diretriz, isto é, que os mesmos serviços educacionais oferecidos aos alunos ditos normais estejam disponíveis aos excepcionais enquadrar-se no sistema geral de educação, que ela constituía um subsistema especial de educação à margem do sistema geral e independente dos demais níveis educativos.

E por motivos econômicos e também preocupados com o desenvolvimento humano, a nova lei traz consigo uma nova reformulação não só educacional, mas, com uma visão e intuito de proporcionar ao educando uma cidadania, pois, “o interesse passou a ser suprimento do mercado para o que havia necessidade de profissionalizar. E este é o ‘espírito’ da Lei 5.692/71, isto é a motivação a especialização para atender a divisão do trabalho.” (CARVALHO, 2000, p. 63).

A Lei nº 5.692/71, com a redação alterada pela Lei nº 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, definia como objetivo geral para estes graus de ensino o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e o exercício consciente de sua cidadania.

A lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, onde salienta no Art.1º que: “[...] ficam Estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta lei.” (SOARES, 1999, p. 513)

A integração envolve preparar os alunos para ser colocado nas escolas regulares, o que implica um conceito de ‘prontidão’ para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.

A inclusão está sem dúvidas denunciando o abismo existente entre o velho (escolas especiais e classes especiais) e o novo na instituição escolar (escola inclusiva), ela se mostra reveladora desta distancia que precisa ser preenchida. O futuro da nossa educação está dependendo de uma expansão rápida, imbuídos do compromisso de transformação a escola.

Na Constituição de 1988, no Artigo 5º, se faz menção de que “todos somos iguais perante a lei”, a educação também se beneficiou dando um salto qualitativo com um novo olhar e com uma nova abordagem social e educacional mais flexível, que proporcionou aos cidadãos uma qualidade de vida melhor, resgatando a democracia e seus direitos políticos e direitos sociais.

Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destina o capítulo V, à Educação Especial, define Educação Especial como uma “modalidade de educação

⁹ Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE institui tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

escolar” e reitera o atendimento ao aluno com necessidades especiais “preferencialmente na rede regular de ensino.” (SOARES, 1999 apud MITLLER, 2003, p. 34)

Para que se possa mudar a filosofia que ainda rege a educação nacional e este desconforto que prevalece, sobre o entendimento de como trabalhar com a diversidade e para não continuar a persistir na enorme distância existente entre a igualdade de oportunidades e igualdade social, a legislação predispõem em seus artigos que ambas as ações correspondem a uma emancipação e conquista dos direitos.

Em 1998, o sistema educacional teve que rever suas metas e objetivos onde foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, sob a intenção de aprofundar os debates educacionais que envolvam a sociedade, as escolas, os pais, o governo visando uma educação transformadora para todo o sistema educacional, procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas, proporcionando um reconhecimento ao exercício da cidadania, está proposta tem como viés “nortear e orientar os profissionais da educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo” (BRASÍLIA, 2000, p.26).

Reorganizar uma escola requer uma avaliação e revisão na postura e concepções sociais e políticas bem como rever dentro da comunidade educacional uma organização do trabalho e do pensar e do fazer pedagógico, pois a inclusão escolar visa reverter o percurso exclusão de qualquer natureza, sem distinção ampliando as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas regulares.

2.2 Processos de Integração de Alunos com Necessidades Especiais na Rede de Ensino de Santa Catarina

A Constituição do Estado de Santa Catarina (1988, p.157), como instrumento legal, é fundamentada por princípios federativos em sua Seção IV, Da Pessoa Portadora de Deficiência no Artigo 190º diz que: “[...] o Estado assegurará às pessoas portadoras de Deficiência os direitos previstos na Constituição Federal.”

Segundo a Fundação Catarinense de Educação Especial (2002), o atendimento a esta área teve início em Florianópolis, Blumenau e Brusque com associações assistencialistas e terapêuticas que se baseavam em vertente médica - pedagógica e psicopedagógico, pois entendiam que sua clientela necessitava mais de tratamento e de um diagnóstico que o classificaria do que – de educação voltada ao seu desenvolvimento e inclusão social. Salienta-se, que esta visão tem a crença que a deficiência é um fator irreversível, condicionando a uma educação segregadora deste indivíduo.

O ano de 1954 constitui como um marco histórico, devidamente documentado, através da passagem em terras catarinenses de um Técnico em Educação, do Ministério da Educação e Cultura a serviço do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos – INSM – do Rio de Janeiro. (...) Convém ressaltar que já em 1955 era criada, por iniciativa da comunidade de Brusque, a primeira Associação de Pais e Amigos dos APAE, do Estado de Santa Catarina. (...) A criação em 1957 da primeira classe especial na rede pública, marcou oficialmente, as iniciativas governamentais, culminando com a criação da Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação em 1962. (FCEE²², 2003, p.1)

A trajetória da Educação Especial em Santa Catarina emerge de condições sócio-políticas e de movimentos mundiais que se instituíram por motivos éticos em favor dos direitos humanos e em busca de uma transformação social. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina diz que os:

[...] profissionais da FCEE¹⁰, entendendo que a educação especial não pode ser encarada no presente documento com um capítulo ou um currículo a parte, adotaram como procedimento discutir as questões relativas à educação de pessoas com necessidades especiais no contexto e espaço de produção dos documentos norteadores das diversas áreas do conhecimento. (SOARES, 1998, p. 66)

Compassadamente a Educação Especial em Santa Catarina foi tomada consciência da importância de rever suas atitudes com relação à diversidade humana e o processo de escolarização para todos, justamente pelo efeito das leis de diretrizes e bases sendo que,

[...] o movimento de integração então desencadeado veio constituindo Uma trajetória pontuada por vários movimentos, sustentados na prática cotidiana da escola por diferentes concepções de aprendizagem, que revelam não haver exorcizado de todo o fantasma da estigmatização (SANTA CATARINA, 2002, p. 21).

Isto representa um processo, pois anteriormente a política de integração tinha outra visão, o de serviços paralelos, não se pode aqui julgar, mais apontar o avanço mesmo que lento mais representativo deste processo.

A política de integração praticada neste período entendia que com a garantia do acesso e estruturação paralela de serviços de educação especial (salas de recursos, classes especiais e salas de apoio pedagógico) estaria assegurada a integração plena da pessoa com necessidades especiais. Integração esta analisada de um ponto de vista instrucional, cujo paradigma sustentava-se na avaliação, planejamento e intervenção centrada no aluno (SANTA CATARINA, 1998, p.64).

Os deficientes em nosso Estado não eram tratados de forma diferenciada do resto de nosso país e de outras nações. Fadados pela sociedade muitos eram exterminados ou exilados em instituições que não davam nenhuma condição humana de sobrevivência. Com a avaliação do processo de integração de alunos com necessidades educativas especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período 1988 a 1997, propicia um levantamento histórico e social desta quebra de estigmas e avanços lentos, com mudanças severas em suas concepções educacionais.

¹⁰ FCEE – está sigla significa Fundação Catarinense de Educação Especial.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (1994), regida pelos mesmos princípios da educação geral menciona que: “[...] a educação deve ser, por princípio, liberal democrática e não doutrinária, visando uma educação de qualidade, respeito, onde a democracia prevalece igualitária.” (SOARES, 1999, p.37)

A Fundação Catarinense de Educação Especial em seu site¹¹ menciona que teve a incumbência de propagar conceitos de integração em nosso Estado, implantando nas escolas estaduais novos princípios e concepções, ajustando-se a uma nova significância também com relação à proposta curricular. Gradativamente novos valores e princípios colaboraram apenas para dinamização integrativa, pois:

[...] a política de integração praticada pelo Estado, nesse período entendia que, com a garantia do acesso e estruturação paralela de serviços de educação especial (salas de recursos, classes especiais e salas de apoio pedagógico), estaria assegurada a integração plena da pessoa portadora de necessidades especiais. (...) cabe ressaltar que o processo de integração se estendeu a todo o Estado de Santa Catarina, havendo, em 1996, de acordo com dados da Fundação Catarinense de Educação Especial (apud Santa Catarina, 1997), um total de 172 escolas de rede estadual de ensino que apresentavam matrícula de alunos com necessidades especiais (SANTA CATARINA, 2002, p. 21).

Está proposição abre caminhos para reavaliar a própria apatia educacional, mesmo na lentidão deste processo, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), compreende que a educação especial não pode ser um apêndice do sistema de ensino, e que o redimensionamento às novas discussões demarque este momento como histórico, pois se torna um eixo norteador para o avanço e a quebra de estigmas advinha de todo um processo histórico.

3 O ENSINO DE SURDOS E O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES

Atualmente o cenário político da educação é marcado pela discussão sobre a Educação Inclusiva, o que pode ser constatado na Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008). Dessa forma, discutir e pesquisar sobre os diversos cenários educacionais, em especial o ensino de surdos, torna-se nesse momento extremamente relevante, tendo em vista a grande contribuição para essa nova

¹¹ Site da FCEE: <http://www:fcee.sc.gov.br/html/feault.htm>. (on line) 08 de agosto de 2003.

perspectiva educacional.

Na Antiguidade, os surdos não eram considerados seres humanos competentes. Partiam do princípio de que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta dependia da fala para se desenvolver. Consideravam que os surdos, por não ouvirem e não falarem, conseqüentemente, não pensavam, impossibilitando, assim, o aprendizado. Este argumento era usado pelos gregos e romanos em relação a aqueles que nasciam surdos. (MOURA, 2000)

Já Aristóteles tinha uma posição mais pragmática em relação aos surdos. Acreditava que a linguagem era responsável pela condição do indivíduo ser considerado humano. Os surdos, por não falarem, eram considerados não humanos. Acreditava também, na impossibilidade de os surdos desenvolverem as faculdades intelectuais. “Isto acarretou durante séculos, desde quando foi iniciado o trabalho de “recuperação” dos surdos-mudos, a necessidade de dar fala a eles. Era a sua “humanização”, que seria, então, conseguida desta forma” (MOURA, 2000, p.16).

Até a Idade Média, os surdos viveram isolados e privados de seus direitos. A partir do séc. XVI começam a aparecer trabalhos relativos a pessoas surdas (Rocha, 1997). Com a Idade Moderna (Séc. XV ao séc. XVIII) e surgimento do Renascimento, de caráter antropocêntrico, “[...] podemos entender historicamente, a passagem da leitura de “seres castigados pelos Deuses” a de pessoas com direitos a educação e à socialização.” (ROCHA, 1997, p.4)

O primeiro trabalho com surdo surge nessa época. Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino, que viveu na Espanha, educava filhos de nobres e de famílias ricas, que dependiam do aprendizado da fala para receber instrução e, conseqüentemente, herdar os bens familiares. “A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e no seu direito de receber a fortuna e o título familiar.” (MOURA, 2000, p.18)

Ponce de León derrubou conceitos médicos, até então vigentes, de que os surdos possuíam lesões cerebrais e que por isso, eram incapazes de aprender. Sua proposta que tinha como base a oralização, a escrita e a datilologia, acabaram influenciando outros educadores.

Juan Pablo Bonet (1579-1629), apropriando-se das ideias de Ponce de León, publicou um livro com o título: *Reducción de las Letras, y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos*. Nesta obra, apresentou, como estratégia de ensino, o alfabeto digital para ensinar a ler e a gramática através da língua de sinais. A fala era ensinada também utilizando a manipulação dos órgãos fonoarticulatórios (MOURA, 2000).

Outros educadores também usaram o alfabeto digital como pista visual para o ensino de surdos, que acabou sendo difundido por toda Europa. Em 1755, em Paris, o abade L’Epée funda a primeira escola pública para surdos no mundo, possibilitando o acesso de todos,

inclusive os de classes sociais menos favorecidas, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos. Reconheceu e aprendeu a linguagem de sinais utilizada pelos surdos, mas a considerava desprovida de conteúdos gramaticais, e por esse motivo, inadequada, para sua utilização como método da língua escrita (MOURA, 2000).

Partindo desse princípio, ele construiu um sistema que tinha os mesmos sinais usados na ordem do Francês, chamado de “sinais metódicos”, permitindo o acesso à leitura e à escrita e publicou um livro em 1776, o “*Institution des Sourds-Muets par la Voie des Signes Méthodics*”. Realizou, ainda, demonstrações públicas, objetivando a comprovação de seus métodos bem como a capacidade intelectual dos surdos (MOURA, 2000).

Na Alemanha, em 1778, Heinicke fundou a primeira instituição para surdos. Seu método era baseado no oralismo, mas utilizava-se de alguns sinais e do alfabeto digital para auxiliar no desenvolvimento da fala. Heinicke era contra os métodos usados por L’Epée e, durante décadas, discutiram sobre o assunto, o que pode ser comprovado pelas correspondências trocadas entre eles, tornando-se, mais tarde, um material importante para os interessados na educação de surdos (MOURA, 2000).

Após a morte de L’Epée, em 1789, Abbé Sicard é nomeado diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, seguindo os métodos de seu antecessor, mas, após sua morte, o Instituto começa a tomar outros rumos. Na verdade, eram duas tendências, a Francesa e a Alemã, disputando o poder pelo melhor método a ser aplicado na educação de surdos.

Quem assume o Instituto é Desiré Ordinaire, que, por não entender nada de surdez, permitiu que Gerandó, administrador e contrário aos métodos de L’Epée, promovesse as mudanças que julgasse necessárias. Se junta a ele Jean-Marie Gaspard Itard, médico cirurgião, cuja cura da surdez e a aquisição da fala eram a base de suas pesquisas.

Em 1815, o reverendo americano Thomas Hopkins Gallaudet realizou estudos no Instituto de Paris, ainda dirigido por abade Sicard. Seu instrutor foi Laurent Clerc, surdo, educado no Instituto, que acabou sendo contratado por Gallaudet. Viajaram juntos para os Estados Unidos com o objetivo de fundar uma escola para surdos na América. Em 1817, criaram “*The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*”, mais tarde chamada “*Hartford School*”, cujo ensino era baseado no inglês escrito e, através dessa língua, estudavam-se, astronomia, geografia, história, literatura, matemática e religião.

Aos poucos, a língua de sinais francesa foi sendo modificada, surgindo a Língua de Sinais Americana. Fortalecida, ela acabou contribuindo para o aparecimento de diversas comunidades de surdos, bem como o surgimento de diversas escolas. Em 1864, em

Washington, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet funda a primeira faculdade para Surdos, a *National Deaf-Mute College*, atualmente *Gallaudet University* (MOURA, 2000).

No Brasil, o ensino de surdos teve início com a chegada, nos fins de 1855, do professor Francês, portador de surdez congênita, Ernest Huet, partidário de L'Épée. Com o consentimento do Imperador D. Pedro II e com o auxílio, determinado por este, do Dr. Manoel Pacheco, Reitor do Imperial Colégio Pedro II iniciou-se um trabalho educacional com duas alunas surdas, que eram atendidas no Colégio de Vassinom.

Em 1856, Huet apresenta uma proposta de ensino onde constavam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã, Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios. Essa última só seria oferecida a aqueles alunos que apresentassem aptidão. Dessa forma, o Imperador D. Pedro II determinou que o trabalho fosse acompanhado pelo Marquês de Abrantes bem como a formação de uma comissão, a fim de promover a fundação de uma escola para a educação de pessoas surdas.

Finalmente, em 26 de setembro de 1857, através da Lei nº. 939, que fixava as despesas e orçava a receita do Império para o exercício de 1858-1859, foi concedida a primeira dotação orçamentária ao Instituto, que passou a se chamar Imperial Instituto de Surdos Mudos. Seu artigo 16, parágrafo 10, determina a fundação do Instituto. Somente em 19 de dezembro de 1867, através do decreto nº. 4046 publicado o Regulamento Provisório do Instituto.

A Educação Física, neste regulamento, ainda não tem seu lugar reservado, somente em maio de 1868 com a publicação do Regimento Interno do Instituto (Decisão n.195-Império) que é possível vislumbrar seu “nascimento” como se pode observar em seu Artigo 19º, onde fica decretado: nas horas do recreio, e nas manhãs e tardes dos dias de feriado poderão; os alunos distrair-se com jogos e exercícios que concorram para o desenvolvimento físico. Com esse decreto, a responsabilidade do Instituto passa a ser da Secretária de Estado de Negócios do Império. Nessa ocasião, foi designado, portanto, Dr. Tobias Leite, médico, chefe da Secretaria de Estado, para fazer uma avaliação das condições do Instituto. Constatou-se que se tratava de um grande depósito asilar de surdos mudos e que nenhum trabalho estava sendo realizado (ROCHA, 1997, p.7).

Quem assume a direção, em 1868, é o próprio Dr. Tobias Leite, que fica no cargo até 1896. Em 1873, apresenta um projeto com algumas mudanças no regimento antigo, onde se destacou o retorno da disciplina Leitura sobre os Lábios, a criação do professor repetidor e o ensino profissional, que obrigava os alunos a aprender um ofício ou arte, bem como empregou um mestre de ginástica. Nesse momento de fato “nascia a Educação Física” no INES e, seu lugar na trajetória do Ensino de Surdos. Em Milão (Itália), em 1880, no Congresso Internacional de Surdo-Mudez, o método oral foi proclamado o mais adequado e a Comunicação gestual, desaprovada.

Essa abordagem norteou as políticas educacionais durante muitas décadas. Apesar das proibições, à margem do sistema, a Língua de sinais nunca deixou de existir e de ser utilizada apela comunidade surda (ROCHA, 1997).

França e Itália desempenharam um papel importante nesse evento. Com a morte de L'Epée e Sicard, o Instituto Nacional de surdo-mudos de Paris, começou a realizar experiências gerando um grande conflito interno relacionado ao oralismo, que levou à decadência da Instituição.

Como a França vivia, naquele momento, um período de forte nacionalismo, a defesa da unidade linguística também se tornou importante. Era fundamental que os surdos tivessem uma identidade comum a dos ouvintes, a língua. A possibilidade de existir grupos com diferentes identidades e culturas colocava em risco a identidade e a unidade da Nação (ROCHA, 1997).

A maioria dos congressistas eram italianos e franceses; outros países, como Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia, também estavam representados. Após o Congresso de Milão, o oralismo se espalhou por toda Europa e, naturalmente, também influenciou as propostas curriculares do INES. Segundo Koslowski (2000, p.49): “Durante quase cem anos existiu então o chamado o império oralista [...]”

No Rio de Janeiro, após o Congresso de Milão, foi realizado o Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, que tratou da educação de surdos, onde o professor do Instituto (INES), Menezes Vieira, e o Diretor (INES) Tobias Leite travaram um debate a respeito das duas diferentes concepções de educação de surdos. De um lado, o Prof. Menezes Viera, baseado em dados internacionais e seus ideários para a educação de surdos, confirmavam a “[...] importância de oferecer às pessoas surdas instrução para torná-las economicamente produtivas e socialmente viáveis” (ROCHA, 1997, p.9), mostrando-se, assim, contrário aos métodos do Dr. Tobias Leite que não enfatizavam o oralismo.

A educação de pessoas surdas, no final do sec. XIX começa a ter outro enfoque. Segundo Rocha (1997, p.10), “A ideia de caridade vai sendo substituída por necessidades econômicas e sociais revelando três tendências da época.”

Alemanha, Inglaterra e países escandinavos destacavam a abordagem sociológica, com enfoque na questão de cidadania, e se preocupavam com a formação de cidadãos capazes de exercer seus deveres e direitos.

A França estava voltada para a congregação de mais fiéis e, finalmente, os Estados Unidos se preocupavam em transformar indivíduos menos capazes em operários que ajudariam na construção de ricos impérios. Tobias Leite identificava-se mais com a primeira e

terceira tendências.

Em 1883, Dr. Joaquim José Menezes Vieira, que estivera na Europa, inicia o ensino da “linguagem Articulada”, porém, tempos depois, foi considerada por Tobias Leite inadequada, que preferiu o ensino da escrita. Dessa forma em 1889: “[...] o Governo ordenou que o ensino da “linguagem articulada” fosse feito apenas para os alunos que pudessem se beneficiar, a critério do professor e do diretor, sem que houvesse prejuízo da linguagem escrita” (MOURA, 2000, p.82).

Com a morte de Tobias Leite, após dirigir o Instituto por 28 anos, assume interinamente o Professor Dr. Joaquim Borges Carneiro, que solicita o preenchimento da cadeira de linguagem articulada, o Professor Jucá é o indicado, direcionando seus estudos para a fonologia alemã: “[...] tornou-se um célebre oralista no Instituto, deixando vários discípulos entre eles o professor Saul Borges Carneiro” (ROCHA, 1997, p.11). Em fevereiro toma posse Dr. João Paulo de Carvalho. Essa retomada do método oralista despertou uma antiga discussão revelando também a “Alternância de programas desenvolvidos no Instituto.” (ROCHA, 2007, p.49)

De um lado, a luta permanente da linguagem articulada para todos, acreditando que os surdos podem viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolver todas as suas potencialidades, inclusive a fala; e a outra, que acreditava que só era necessária uma profissão, ficando esse sujeito alijado de um processo democrático, deixando de alcançar seus direitos enquanto cidadão. É nessa gestão que aparece, também, com a alteração mais uma vez do Regulamento do Instituto, a especificação da função do Mestre de Gymnástica, já existente anteriormente.

Como na Educação Física do ensino regular, o caráter médico/higienista também se mostra presente. As preocupações com a fala e a leitura orofacial demonstram os reflexos do Congresso de Milão. A sociedade da época tinha como meta acabar com a diferença. O Brasil vivia seus primeiros momentos de independência, mas ainda valorizava os modelos europeus.

Em 1911, novamente o regulamento do Instituto é reestruturado. Através do decreto 9198, em seu artigo 9º, determina: “O método oral puro será o adotado no ensino de todas as disciplinas” (BRASIL, DECRETO 9198, Coleção de Leis da República). Com relação à Educação Física não houve nenhuma alteração. Os resultados com esse novo método - o oralismo, não foi de grande êxito, fazendo com que o Diretor da época, Custódio Martins, enviasse um relatório ao governo insistindo em adotar novos métodos de ensino mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos do Instituto. Dois decretos, no ano de 1921, acabam com uma das cadeiras de Linguagem articulada e uma das vagas de professor

repetidor (ROCHA, 1997).

No final de sua gestão, Custódio Martins, sofre duras críticas com relação às condições da Instituição, dos alunos e do trabalho nele desenvolvido, que, nos últimos anos, dera ênfase ao ensino da escrita e o conhecimento de uma profissão (ROCHA, 1997).

Dois médicos otorrinos meados da década de 20, Dr. Armando de Paiva Lacerda e Dr. Henrique Mercaldo, tiveram seus trabalhos de reeducação auditiva reconhecidos no âmbito científico e amplamente divulgados pela imprensa, contribuindo para que, em 1930, o chefe do Governo Provisório nomeasse o Dr. Armando Paiva de Lacerda diretor do Instituto e permanecesse ali durante toda Era Vargas.

Sua proposta pedagógica, segundo Rocha (1997), tinha como propósito separar os alunos em dois grupos dando origem a dois departamentos: o oral e o silencioso. O oral dividido, em duas seções, compreendia a linguagem articulada e leitura labial, destinada aos surdos profundos de inteligência normal e aos semi-surdos que não são congênitos; e a acústica oral. O silencioso, que compreendia a linguagem escrita, era destinado aos retardados e aos alunos que entrassem na instituição depois dos nove anos.

Também tinha como meta substituir à mímica, meio de comunicação espontâneo dos surdos-mudos, pela *dactylogia*. “Fica clara a postura de normalização do surdo e a escalada do ponto de vista médico na visão da surdez.” (MOURA, 2000, p.84)

Em fevereiro de 1932, o chefe do governo provisório da República dos Estados do Brasil, de acordo com o decreto nº. 21.069, autoriza o Ministro da Educação e Saúde Pública a reorganizar o INES e o IBC.

Nessa lei, aparece a substituição de mestre de “*gymnástica*” pelo mestre de Educação Física. Os profissionais aqui designados como mestre de educação física, pois eram instrutores formados por instituições militares, pois, conforme dito anteriormente, a Faculdade de Educação Física do Exército, a primeira a existir, ainda não havia sido criada. Em seu artigo 4º, parágrafo primeiro, determina: por conta das rendas do Patrimônio do Instituto, na forma do decreto nº. 19.716, de 26 de fevereiro de 1931, correrá a despesa com o seguinte pessoal contratado: 1 mestre de Educação Física, 1 dentista, 1(uma) auxiliar de ensino, 1 auxiliar acadêmico (...) (Decreto nº. 21.069 - fevereiro de 1932). Nessa mesma época, o diretor publica um documento onde ressalta dois objetivos principais na educação de surdos: o conhecimento da linguagem e a habilitação profissional (MOURA, 2000).

Na década de 30, o trabalho desenvolvido baseava-se em métodos europeus, pois se tratava de metodologia de ponta para época e estava calcada na Ginástica Calistênica, que eram exercícios executados, sem a ajuda de aparelhos específicos, visando o trabalho de elementos como força, equilíbrio e coragem, com formação de figuras geométricas (ROCHA, 2003, p.64).

Em 1937, tem início às obras de ampliação do Instituto, que durou em torno de cinco anos. Foram construídas, dentre outras coisas, as oficinas profissionalizantes e o ginásio de esporte, considerado um dos melhores da época, mas que se tornou um problema para o reinício das aulas, pois, por determinação do Ministro da Educação, a Escola de Educação Física e Desporto recém-criada (1939), passou a funcionar no Instituto, em meio a outras reformas.

A construção desse ginásio revela a dimensão que o esporte estava tomando no meio educacional, tanto no ensino regular quanto no especial. Foi nesse período, porém, que o Presidente da República, através da Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, reorganiza o Ministério da Educação e Saúde Pública, bem como amplia a função do Instituto que passa a ser também um centro de pesquisa, conforme convém destacar nos artigos 1º, e 38º: “o Ministério da Educação e Saúde Pública passa a denominar-se Ministério da Educação e saúde.”

“São mantidos o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos–Mudos, destinados ao ensino comum e especializado, respectivamente, para cegos e para surdos-mudos, e ainda como centros de pesquisas pedagógicas, funcionando, neste último caso, como órgãos colaboradores do Instituto Nacional de Pedagogia. Com o fim da 2ª guerra mundial, Getúlio Vargas inicia um processo de abertura política, Gaspar Dutra é eleito Presidente. Em 1946, é promulgada a Nova Constituição, o mundo se encontrava dividido, de um lado a influência socialista e de outro a capitalista, gerando, aqui no Brasil, o fechamento do Partido Comunista e cassando o mandato de vários parlamentares. Nesse contexto, o Dr. Armando é afastado do cargo, assumindo o Dr. Antonio Carlos Mello (ROCHA, 1997).

A profissionalização do surdo nessa época foi bem atuante, possibilitando a entrada no mercado de trabalho de muitos surdos (ROCHA, 1997). A década de 50 foi marcada por grandes mudanças e acontecimentos no INES: a criação do Curso Normal de Formação de professores para surdos, onde esse trabalho seria realizado em classes especiais de surdos; a inauguração do Jardim de Infância; um curso de Especialização para professores e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, que pretendia promover a educação e assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo Brasil, formando professores especializados.

A gestão de Ana Rímole (1951-1961) sinaliza a retomada do método oral puro, que tinha como foco articulação e a leitura labial. Acreditava num programa de ensino que dessa autonomia ao surdo, e que essa viria com a fala, com os avanços das pesquisas científicas e com as novas tecnologias, que possibilitariam a aquisição da língua oral.

Indo de encontro à nova concepção de surdez, “[...] um dos principais sentidos da educação de surdos dessa década foi à aquisição de língua oral.” (ROCHA, 2007, p.95), a diretora iniciou um processo para a mudança do nome da Instituição, e, em julho de 1957, o Instituto passa a ser denominado: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Foi, também, criado o Centro de Logopedia, primeiro funcionando em uma instituição pública do Brasil, onde as dificuldades referentes aos distúrbios da linguagem e da fala eram trabalhadas. No que diz respeito à Educação Física, pode-se destacar a realização da 1ª Olimpíada Nacional de Surdos (1957) que contou com a participação de atletas surdos de diversos estados. As competições foram realizadas no Instituto e no Fluminense Futebol Clube, em Laranjeiras /RJ. “O aluno e atleta Waldemar da Conceição marcou a história dos esportes no Instituto.” (ROCHA, 2007, p.98)

Esse evento veio de encontro aos preceitos de Educação Física da época, iniciado nas décadas de 20/30, onde o desporto de alto rendimento foi ganhando espaço dentro da sociedade, culminando nas décadas de 60/70, onde segundo Ghiraldelli Junior (1989 p.30): “[...] o desporto de alto nível subjuga a Educação Física, tentando colocá-la como mero apêndice de um projeto que privilegia o Treinamento Desportivo.”

Essa concepção estava vinculada à nova concepção ideológica da época que previa o desenvolvimento, mas que estava preso aos limites de segurança nacional, onde a educação física era direcionada para uma educação despolitizada, preocupada somente em promover o desporto, e em trazer medalhas para o país. Voltando à educação de surdos, na década de 60, segundo Moura (2000), a filosofia oralista começou a mudar, a insatisfação dos professores com o método oral era enorme. Paralelamente a isso, pesquisas estavam sendo realizadas, como a de Stokoe (1960, apud MOURA, 2000), que valorizava a língua de sinais na educação de surdos, provando que ela tinha valor linguístico e que cumpria as mesmas funções da língua oral. Stokoe foi contestado em seu próprio lugar de trabalho (Gallaudet University) e pelo povo americano em geral.

Mais tarde seus trabalhos foram reconhecidos, dando início ao que chamamos agora de bilinguismo. Mas, naquele momento, os Estados Unidos não tinham interesse em que fosse implantado um sistema educacional que fortalecesse aquele grupo minoritário, o que possibilitaria a eles que reivindicassem seus direitos como cidadãos.

Dessa forma “foi encontrada uma situação intermediária em que os sinais seriam utilizados como instrumento de comunicação, mas sem que fosse utilizada a língua de sinais” (Moura, 2000, p.57), o que foi chamado de Filosofia da Comunicação Total.

Foi também, na década de 60, que foi criado no INES, o Ginásio Industrial Huet,

(1966) alterado para Ginásio Orientado para o trabalho Ernest Huet, extinto em 1974; quando finalmente é implantado o Ensino de 1º grau de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71), passando o INES a ministrar o 1º grau completo. Esse momento marca oficialmente a similaridade das propostas pedagógicas, bem como a orientação curricular da Educação Física no ensino regular e na Educação Especial, agora definitivamente seguindo a mesma legislação. Posteriormente, o INES, acompanhou a nova LDB (Lei 93394/96), bem como seguiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na elaboração de seus currículos e programas de ensino.

No Congresso Mundial de Surdos em Paris, em 1971, a língua de sinais passou a ser novamente valorizada (KOSLOWSKI, 2000). Foram discutidos também estudos sobre a filosofia da Comunicação total. Somente no final da década de 70 a filosofia da comunicação Total, oriunda dos EUA, chega ao Brasil. Essa abordagem previa toda forma possível de comunicação com a criança surda, combinando língua de sinais, gestos naturais, alfabeto digital, expressão facial; tudo acompanhado com fala, através de um aparelho de amplificação sonora individual (MOURA, 2000).

A comunicação total acabou perdendo seu foco inicial de constituir-se enquanto filosofia e foi transformada numa forma de trabalho. A criança deixou de ser o ponto principal do trabalho, era se adaptar ao método. Na década de 80, no INES, na gestão da Professora e fonoaudióloga Lenita de Oliveira Vianna, foi elaborada uma pesquisa (Pesquisa Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação dos Deficientes da audição/PAE), cujos resultados serviriam para a reestruturação do trabalho na Instituição.

Era dividida em três abordagens: o método audiofonatório, a Filosofia da comunicação Total e a abordagem Multissensorial. Com relação à Educação Física, seu conteúdo norteador continuava sendo o esporte, apoiado numa visão mecanicista e tecnicista da EF. As habilidades e técnicas eram desenvolvidas durante as aulas com o objetivo maior da competição e os movimentos condicionados e ordenados, apoiados numa visão reducionista e biológica do homem, cumpriam regras para o aperfeiçoamento de seu desempenho, o que com certeza excluía os que nela não se encaixavam. Essa era a concepção existente em todo sistema de ensino. Com o esporte, os alunos surdos podem demonstrar, através de suas habilidades físicas, coragem e persistência, competindo com igualdade de condições, um dos princípios de “integração e normalização” da Educação Especial.

Em 1981, em Paris, os trabalhos de Danielle Bouvet e as pesquisas realizadas na Suécia e na Dinamarca introduzem o enfoque Bilíngue na Educação de Surdos (Koslowski, 2000). A Suécia foi o primeiro país a buscar conhecimentos para que se implantasse o

Bilinguismo. A língua de sinais foi reconhecida oficialmente em 1981: “O parlamento Sueco também determinou que o surdo profundo devesse ser bilíngue, sendo que este Bilinguismo significava que os surdos deveriam ser fluentes em sua língua de sinais e também na Língua da sociedade que pertencem.” (MOURA, 2000)

O projeto Bilíngue Sueco possui um programa de orientação à família, onde é esclarecido aos pais que seus filhos pertencem a um grupo minoritário, não deficiente, que têm uma língua própria e que são colocados em contato com essa comunidade de surdos para adquirirem a língua de sinais e conviverem com outros surdos.

Aos quatro anos, as crianças são encaminhadas para a pré-escola, onde existe na equipe de profissionais pelo menos um surdo, sendo que os outros usam a língua de sinais. O trabalho segue um programa semelhante ao dos ouvintes, dando prioridade à leitura de contos infantis, que servirão de base para a alfabetização. (MOURA, 2000)

Aos sete anos, a criança passa a frequentar a escola, onde é iniciada a alfabetização. São utilizados os contos de fada contados e discutidos em língua de sinais e, posteriormente, inicia-se o ensino da leitura em sueco. Esse processo continua até o domínio daquela história, onde são analisadas e ensinadas as características gramaticais de ambas as línguas. Em todo esse percurso, a criança é levada a ter contato com as duas línguas.

Além da Suécia, a Dinamarca também implantou um processo semelhante, que serve de modelo para outros países que apresentam interesse na implantação do bilinguismo. A proposta bilíngue de Educação de Surdos reconhece a existência de duas línguas, a oral/escrita da comunidade ouvinte e a língua de sinais da comunidade surda (LIBRAS).

Propõe também uma mudança de paradigma com relação à pessoa surda: ela representa um grupo minoritário com direitos educativos na sua própria língua. A fala é vista, assim, como mais um recurso e não como prioridade no processo de ensino. Atualmente, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, a instrução é passada em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o Português é ministrado como segunda língua (PPP/INES/1998).

Em 2006, começou a funcionar, como unidade acadêmica do INES, o Instituto Superior Bilíngue de Educação, oferecendo o primeiro curso Bilíngue de Pedagogia, onde a LIBRAS é a língua de instrução do curso e a língua portuguesa é abordada apenas como disciplina obrigatória na modalidade escrita. É interessante observar as diferentes transformações que a educação de surdos atravessou durante todos esses séculos e que, até hoje, ainda permeiam as várias discussões sobre o melhor método a ser adotado; o mesmo também ocorrendo com a Educação Física, com suas diferentes abordagens, concepções, visões e interesses.

Em 2008, o governo recebeu de um grupo de trabalho, coordenado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. “O documento configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo” (MEC/SEESP/2008).

3 CONCLUSÃO

A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento, sujeitando de reflexões e especialmente ações concretas para alcançar a práticas eficientes.

Entretanto, é inegável o avanço da educação inclusiva historicamente, conforme reparado pelo presente estudo, a promoção do acesso educacional a todos os indivíduos, através da pesquisa é possível reconhecer que para a educação inclusiva acontecer na prática, é necessário a qualidade, eficiência e competência dos gestores educacionais, bem como a disponibilidade de recursos e oferecimento de boa estrutura escolar pelas políticas públicas, pois a educação inclusiva necessita do seu cumprimento, acordado à qualidade que a legislação brasileira oferece.

Com base no que foi colocado, o professor de Educação Física deve conhecer as características, as necessidades, e as possibilidades de cada aluno e de cada grupo em que atua. Existe uma infinidade de fatores que influenciam na aprendizagem e na permanência de crianças com necessidades especiais na escola. Contudo, o que não existe são métodos prontos ou perfeitos da educação física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor tem a responsabilidade de combinar inúmeros procedimentos para transpor barreiras e assim promover a aprendizagem dos seus alunos. A consciência em buscar alternativas para que se possa atender a estas crianças deve ser de responsabilidade e comprometimento do professor que precisa atender as expectativas e especificidades de cada aluno.

Para que aconteça a comunicação entre ouvinte e surdo é preciso que haja a busca pelo conhecimento, e cabe ao professor a qualificação para atender a estes alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2002.

ARANHA, M.S.F. **O processo de mobilização social na construção de um contexto comunitário inclusivo**. In OLIVEIRA, M.L.W. de (org), *Inclusão e Cidadania*, Niterói: Nota Bene, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. (1999; p.15)

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2a. ed. Brasília, CORDE, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 42.728/57, de 03 de dezembro de 1957. **Institui a Campanha Nacional para Educação do Surdo** – CESB. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, p.27.069, 3.12.1957.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Manual de procedimentos: instrução normativa nº 20/2001. Brasília, 2002.

CARVALHO, E. N. S. (Org.) **Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

CARVALHO, A. M. P., **O papel da linguagem na gênese dos conceitos físicos**. Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências, Belo Horizonte, 1997.

CARVALHO, A. M. P. **As explicações no ensino de Física**. VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, março, Florianópolis. 2000.

CECCIM, R. B. **Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental**. In SKLIAR (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em: 20/10/2013

COLETIVO DE AUTORES: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf>. Acessado em: 25/10/2013

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acessado em: 25/10/2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos oprimidos.** 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial:** Programa de Estimulação Precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial. (FCEE²², 2003; p.1). Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=59. Acessado em: 29/10/2013

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial. (1998; p. 66). Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=59. Acessado em: 29/10/2013

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 2.ed. SP: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editor, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editor, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto alegre: Artmed, 2003.

MOURA, Maria Cecília de. **História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais**. In LOPES FILHO, Otacílio de C. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física São Paulo**: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1983). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acessado em: 28/10/2013

ROCHA, Solange. **Histórico do INES. Revista Espaço**: edição comemorativa 140 anos – INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

SOUSA, S. B. **Inclusão Escolar e o Portador de Deficiência nas Aulas de Educação Física das Redes Municipal e Estadual de Uberlândia** - MG. 2002.136 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

SANTA CATARINA. Decreto nº 367, de 08 de agosto de 1961. **Constitui grupo de trabalho para realizar estudos sobre a criação de escola especial mantida pelo poder público estadual**. Florianópolis. s.n.t.

SANTA CATARINA. **Política de educação inclusiva**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 2000.

SANTA CATARINA. **Política de educação inclusiva**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 2002.

SOARES, Maria Aparecida leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, EDUSF, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.