



**DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS AULAS REMOTAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19:
uma análise preliminar**

Gabriela de Carlos Alvarenga

Orientador: Márcio Norberto Farias

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das
exigências para obtenção do título de
Graduação em Educação Física.

LAVRAS – MG

Sumário

AGRADECIMENTOS	3
INTRODUÇÃO	4
1. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	7
1.1.1 Breve resgate histórico da educação para surdos	7
1.1.2 Educação Inclusiva	10
1.1.3 Declaração de Salamanca	12
1.1.4 Legislação brasileira para Educação Inclusiva	13
1.1.5 A inclusão de alunos com deficiência auditiva nas aulas de educação física escolar	14
1.1.6 O papel do professor de educação física no processo de inclusão de alunos surdos	16
2.PANDEMIA E EDUCAÇÃO FÍSICA	20
2.1 O que são as pandemias?	20
2.2 A pandemia de Covid-19 no Brasil	21
2.3 A organização das escolas para manter as aulas durante a Pandemia do covid19?	25
2.4 Exemplos de aulas remotas de Educação Física durante o período de pandemia de Covid-19	27
2.5 - Principais desafios relacionados ao Ensino Remoto Emergencial na Educação Física	31
3. ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	33
3.1 A língua e a sua função na formação do pensamento	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	40
ANEXOS	42

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer o amor e o apoio de todos que acompanham/acompanharam meu desenvolvimento pessoal, interpessoal e que se tornaram extremamente importantes durante essa trajetória de vida.

Aos familiares: Líbia Aparecida Carlos (mãe), Jaime Nogueira Alvarenga (pai), avós (Maria Aparecida Pinto e José Carlos) *in memoriam*, (Margarida Nogueira Alvarenga e César Jaime Alvarenga) *in memoriam*, aos meus tios Maria Auxiliadora Pereira (*in memoriam*), Antônio Maria Claret Carlos e José Carlos Filho (*in memoriam*), tio João Batista Locha, tia Celma e filhos e netos, tio Jorge Carlos, tia Lia e filhos e netos, à família de Guarulhos – SP (tia Teresa, filhos e netos), tio Vicente e família (filhos e netos), tia Sirlei e família, o meu querido e amado tio Carlos Nogueira Alvarenga e sua esposa Helenice, à minha querida prima Sandra Maria Pinto, e ao meu amado primo André Alvarenga Oliveira e sua esposa Marcela Melo Alvarenga.

Também gostaria de dedicar meus sinceros agradecimentos à Dra. Flávia Campos Romualdo e ao meu psicólogo Rodrigo Pablo Oliveira e sua esposa Milene Campos Duarte pelo carinho, atenção e acompanhamento recebido, e, também, ao meu querido amigo e professor de violão, Flávio de Paula, que despertou em mim o interesse e o amor pelas aulas de violão.

E, por fim, deixo a minha eterna gratidão pelos momentos de alegria, com essas pessoas tão carinhosas e amorosas, meus primos Camila Castro Carlos, Aneliese Castro, Aline Rodrigues Pereira, Sofia Rodrigues Magalhães, Cristina Rodrigues Pereira, Marcos Antônio Magalhães da Silva, por sempre me proporcionarem apoio, amor e amizade.

À minha família de Três Pontas (MG), em especial aos meus queridos primos Filipe e Tiago Campos Mendonça e Bruno Mesquita Campos e sua esposa Daniela de Carvalho.

Às minhas amigas Olívia Maria Borges de Almeida, Assunta Pierangeli, Rejane Vilela, Guanaira Almeida Couto Vilela, Cláudia Chagas, Márcia Bertalan e ao meu querido amigo e ex-professor Luiz Fernando de Oliveira pela presença, amizade, e pelos momentos de alegria que passamos juntos.

Em especial, gostaria de deixar um agradecimento às minhas tias-avós Maria Izabel Alvarenga e Luíza Alvarenga Passmann.

Aos meus amigos Jean Scailteur, Maria Alcide Paulino e Ana Rita Paulino, pela amizade e carinho.

Todos vocês trouxeram vida à minha vida!

AMO TODOS VOCÊS!

INTRODUÇÃO

Início meu Trabalho de Conclusão de Curso fazendo uma breve apresentação da minha história para introduzir a temática da deficiência auditiva. Meu nome é Gabriela de Carlos Alvarenga, nasci no dia 31/01/1995, em Lavras, MG. Sou filha única de Líbia Aparecida Carlos e Jaime Nogueira Alvarenga.

Iniciei meus estudos aos 5 anos na Escola CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade Cel. Juventino Dias), onde frequentei a Pré-escola; em seguida, fui para a “escolinha” da UFLA (Escola Semente do amanhã) e posteriormente cursei o Ensino Fundamental Em (2002-2003 - 1ª e 2ª séries) e em 2004-2006, cursei a 3ª, 4ª e 5ª séries no SESI. No ano de 2007, aos 12 anos, fui morar em Portugal, na cidade de Pinhal Novo, com a minha mãe, onde estudei até o início de 2008. Ao retornar ao Brasil em 2008 me matriculei na escola ECEI (ESCOLA COOPERATIVA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO), onde fiz a 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental; depois fui para o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, onde fiz a 8ª série. Nos anos de (2014-2016), concluí o Ensino Médio, na CNEC e prestei vestibular na FAGAMMON, para Educação Física, onde fiz 4 períodos naquela instituição e pedi transferência para a UFLA, para o curso de Educação Física – Licenciatura. Na mesma instituição de ensino, UFLA, fui aprovada por processo seletivo no PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES/DEB), e integrei o grupo PIBID – EDUCAÇÃO FÍSICA, no período de 01/08/2018 a 31/01/2020. Este projeto foi de grande importância durante minha graduação, pois a partir daí eu consegui ampliar um pouco mais minha visão sobre a função do professor de educação física dentro das salas de aula.

Na adolescência notei que estava com um problema na minha audição. Com a descoberta da deficiência auditiva enfrentei muitas dificuldades, pois notei que as pessoas próximas e/ou distantes sempre debochavam de mim, às vezes os "colegas" até riam de mim pelas costas porque nem sempre entendia tudo que era dito num primeiro momento.

Apesar do aumento da minha deficiência auditiva e visual, aos poucos descobri outras possibilidades de aprendizagem como as aulas de violão com o Professor e Músico Flávio de Paula, pois foi a partir desse momento e, sobretudo, com os comentários positivos sobre o meu desenvolvimento é que pude acreditar no meu potencial para a música (violão) que até então, eu sequer imaginava possuir.

De algum modo, como a arte (música) agrega, aproxima e converge em benefício daqueles que a tem como premissa, percebi a quão extensa e benéfica é a função da arte na melhoria da qualidade de vida dos seres humanos e como ela pode afetar positivamente a todos que apresentam alguma deficiência, seja ela, visual, física, auditiva, mental etc.

A partir das dificuldades que enfrento cotidianamente, percebo que passei a ter mais solidariedade com todos aqueles que, como eu, passaram por dificuldades da própria aceitação e que agora se sentem mais tranquilos, seguros e, sobretudo, se sentem capazes de serem produtivos e valorosos para a nossa sociedade.

Boa parte dos argumentos encontrados na história da educação de pessoas surdas foi contada por pessoas ouvintes e raramente foram escritas por quem tem deficiência auditiva. Portanto, no meu entender, minha função aqui é narrar as situações que tenho vivido como personagem principal de uma história de uma pessoa que, aos poucos, foi perdendo a capacidade auditiva e, junto com isso sofrendo preconceito e discriminação das pessoas ouvintes.

O resgate da memória pessoal é parcialmente refletida na experiência objetiva de tudo que vem acontecendo. Obviamente, não se trata aqui de resumir essa experiência pessoal, mas apenas de acompanhar um momento histórico ligado à pandemia de COVID-19 e os seus efeitos no processo educacional de quem tem deficiência auditiva.

Minha questão neste TCC foi buscar entender como os professores de Educação Física puderam proporcionar atividades visando a participação dos

alunos com deficiência durante as aulas remotas no período de distanciamento social? A hipótese é que houve falhas nesse processo, já que os professores de Educação Física indicaram grande dificuldade em trabalhar o ambiente escolar remotamente para conseguir realizar a formação integral dos estudantes.

Para realizar este trabalho, como estava interessada em conhecer um pouco mais alguns aspectos históricos da educação para surdos e também sobre o ensino remoto durante a pandemia nas aulas de Educação Física fiz uma pesquisa bibliográfica para realizar um levantamento das principais obras nas bases de dados públicas (SciELO; Periódicos da Capes) para coletar artigos científicos a partir de palavras-chaves como educação e surdez; deficiência auditiva nas escolas; aulas remotas e deficiência auditiva;

O TCC está dividido em três partes: a primeira é sobre um breve histórico da educação para surdos; o segundo é sobre a pandemia e as aulas de educação física; o terceiro e último é sobre o ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia.

1. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1.1 Breve resgate histórico da educação para surdos

Segundo Solange Maria da Rocha "A expressão inconsciente também gera mecanismos de memória construídos a partir de experiências compartilhadas com outros sujeitos" (ROCHA, 2010). A autora aborda a história

da memória da educação de surdos e a educação em geral, pois para ela a educação de surdos começou em 1880, com a Conferência de Milão, uma conferência internacional de educadores de surdos. Então, de 6 a 11 de setembro de 1880, o Congresso aprovou a Resolução 2, declarando que a educação oral era superior à língua de sinais e proibindo o uso da língua de sinais nas escolas. Desde sua aprovação, as escolas de todos os países europeus e dos Estados Unidos passaram a adotar o uso terapêutico da língua não gestual como método de ensino de surdos.

Este período exerceu forte influência no Brasil, pois consagrava o triunfo do verbalismo e a interdição da língua de sinais que marcou o distanciamento do sentido da educação geral (ROCHA, 2010, p.15). A história da educação de surdos no Brasil é datada de 26 de setembro de 1857 pelo professor surdo francês E. Huet, que a convite do imperador Pedro II, veio ao Brasil para ensinar surdos. Inicialmente, os surdos eram educados por meio da escrita falada e clara, da digitação e da língua de sinais. O curso tinha duração de seis anos e era oferecido a alunos e alunas de 7 a 16 anos. As disciplinas de leitura labial destinam-se apenas àqueles que demonstram habilidades de desenvolvimento da linguagem oral. Foi assim que, a língua de sinais francesa, introduzida por E. Huet, fez seu primeiro contato com os surdos no Brasil trazendo o início de um processo da educação dos surdos, que se refletiu no interesse do governo pela inclusão dessas pessoas.

No Rio de Janeiro, o Instituto Nacional do Surdo-Mudo (atual Instituto Nacional de Educação do Surdo-Mudo - INES), era a única escola federal existente no país. Assim, por algum tempo, o processo histórico continuou sendo o INES, o único órgão de referência para surdos entre médicos e outros profissionais. Como tal, o INES ainda é considerado o padrão nacional para educação de surdos hoje. O INES foi fundado há 152 anos e a existência de histórias relacionadas à memória faz parte da cultura institucional. Traços de sua longa história são muito fortes, mas a atenção é consistentemente menos importante para a memória verbal do que para a escrita. Por diversos motivos

não discutidos aqui, grande parte do material de origem se perdeu (ROCHA, 2010).

Segundo Moura, um dos motivos que levaram ao fim do Instituto Nacional de Surdos e Mudos foi a interferência do governo na educação dos alunos surdos. Defende-se também, que a educação do surdo deveria ser oral para o desenvolvimento da língua, ou seja, que o surdo deveria aprender o francês, independentemente da identidade a que pertença. A terceira possibilidade de grupos com identidades linguísticas diferenciadas e culturas distintas, pôs em risco a própria questão da centralização e identidade da França como nação (MOURA, 2000).

Em consonância com essa nova realidade, nasceu o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esta é uma medida oficial e nacional que visava introduzir novos conhecimentos essenciais, nos cursos de formação de professores brasileiros, a fim de melhor qualificar os professores brasileiros. Como essa categoria de prática profissional, na escola primária, cobre uma parcela considerável desse grupo populacional, o progresso na escola é muitas vezes prejudicado pela falta de processos escolares que atendam às necessidades de linguagem.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, refere-se sobre estar “preferencialmente” incluída, mas, também haverá, quando necessários, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

No art. 59, o ponto I trata dos métodos, técnicas e meios diversos para atender às necessidades das pessoas com necessidades educativas especiais. Isto é para melhorar as condições para a sua inclusão no ensino regular e, assim, garantir o seu poder legislativo. O ponto II prevê então que os alunos com necessidades educativas especiais não consigam concluir o ensino básico a

tempo ou dentro de um determinado período, apenas se não tiverem cumprido a carga horária especificada, com decisão final específica de execução. O item IV trata da educação especial e da participação de pessoas com necessidades educativas especiais. Vejamos o conteúdo do artigo seguinte da mesma lei.

No Art. 60 da Lei nº 9.394 coloca-se a Autoridade Normativa do Sistema Educacional estabelece normas para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, que se dedicam e atuam exclusivamente na educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro do poder público. O Governo adotará como opção preferencial a extensão do apoio aos alunos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, além do apoio a instituições propostas neste trabalho.

Neste artigo 60, o Governo leva em consideração que outras instituições de ensino particulares ou filantrópicas poderão prestar serviços de educação especial, além de assistência técnica e financeira, independentemente da deficiência do aluno.

O parágrafo único deste artigo estabelece que, apesar de ponderar e apontar que as escolas especiais são preferencialmente regulamentadas como meio de ensino de sujeitos com necessidades educacionais especiais, como o próprio artigo afirma, a inclusão dos alunos em seu ensino regular depende do apoio que essas instituições possam proporcionar aos seus alunos.

Conforme consta do Parecer nº 17/2001 - CNE/CEB, o surdo, como todo cidadão, tem o direito de sentir-se e perceber-se como parte integrante da vida social. Em consonância com a premissa filosófica da inclusão, não são apenas os alunos que se enquadram na escola, mas a comunidade escolar que reconhece sua função, examina seus conceitos filosóficos e ideológicos, respeita e se engaja na diversidade cultural. Ao mesmo tempo, responde às necessidades para que a educação se adapte gradualmente às novas realidades pedagógicas e sociais.

Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um assunto que tem sido discutido desde os anos finais da década de 1980 e início da década de 1990, cujo objetivo inicial era o de fundir o ensino especial com o regular; porém, só passou a ser discutida efetivamente após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994); tendo o Brasil, entre outros países, firmado o compromisso de reformular seu sistema de ensino, visando à garantia da inclusão, através do acesso de pessoas com necessidades educativas especiais no universo da escola comum, que garante com outros documentos o direito de todos à educação de qualidade.

A inclusão de portadores de necessidades educacionais específicas em escolas, deve ser iniciada, o quanto antes, para que se torne uma rotina já nas Creches e Centros de Educação Infantil, para não encontrar dificuldades nas demais séries.

Nem todos os alunos inclusos têm acompanhamento de um profissional habilitado em sala de aula, contudo, devem-se observar os ganhos já obtidos como a legislação que garante tal processo. O máximo que podemos encontrar são salas adaptadas para crianças cadeirantes ou até mesmo uma acessibilidade para aqueles que têm dificuldade de se locomover, mas a presença de profissionais na área, para suprir as necessidades, está cada vez mais escassa.

Toda criança portadora de alguma necessidade educacional específica, seja ela qual for, deveria ter uma pessoa que o acompanhasse em suas dificuldades. Assim, eles teriam mais chance de interagir e socializar com os demais.

Uma educação democrática visa o bem para todos na mesma igualdade, tentando atender a todos sem nenhuma distinção, promovendo uma formação

igualitária. A meta de uma escola inclusiva é a formação de cidadãos justos, críticos, democráticos e solidários.

Com a Resolução nº. 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade na educação brasileira, com a seguinte recomendação:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

Vale destacar também que, segundo a Organização das Nações Unidas, diversos fatores ainda dificultam a inclusão: ignorância, desprezo, superstição e medo (Werneck, 1997). Esses fatores são, sem dúvida, alimentados por desinformação sobre deficiência e inclusão. Na década de 80, o movimento pela inclusão, ainda sem ter essa denominação e essa consciência, começou a se fortalecer em diversos pontos do mundo, como Europa, EUA e a parte inglesa do Canadá.

O movimento crescia, ganhava adeptos em progressão geométrica, como resultado de vários fatores, entre eles o desdobramento de um fenômeno que caracterizou a fase pós-segunda Guerra Mundial. Feridos de guerra se tornaram deficientes. Reabilitados, voltaram a produzir. Apesar das perdas e danos, o saldo ficou positivo. O mundo começava a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência.

1.1.2 Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, oficializou o termo de inclusão no campo da educação. Ele reafirmava o direito de todas as pessoas à educação conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, e ainda

ratificava o empenho da comunidade internacional, em cumprir o estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para todos.

Ela é consequência de todo esse processo, mas a autêntica base do que foi discutido na Espanha estava nas diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram justamente no documento Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência, assinado em 1993 e publicado em 1994. De acordo com estas normas, os estados são obrigados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo.

A declaração recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais e linguísticas, incluindo também aquelas que vivem nas ruas, as que trabalham, os nômades, as de minorias étnicas, culturais e sociais, além das que se desenvolvem à margem da sociedade.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos, como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio do currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais devem receber qualquer apoio extra que possam precisar, para se lhes assegurar uma educação efetiva
(UNESCO, 1994, p. 17-18).

Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. É dar-lhe diferentes direitos, e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. O direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas.

1.1.3 Legislação brasileira para Educação Inclusiva

No Brasil, este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar.

Além da Constituição Federal de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, estes mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga.

Monteiro e Castro (1997, p.142) destacam, sobre as vantagens da educação integrada/inclusiva para os alunos portadores ou não de necessidades especiais, que:

1. As crianças com deficiências/atrasos que frequentam programas educativos integrados apresentam, pelo menos, o mesmo nível e ritmo de desenvolvimento que as crianças com deficiências /atrasos que não frequentam programas educativos integrados;
2. As crianças com deficiências/atrasos que frequentam programas educativos integrados apresentam um maior número de interações sociais positivas e um menor número de comportamentos inapropriados do que as crianças com iguais características que não frequentam programas integrados;
3. As crianças normais que estão integradas com crianças deficientes/ com atrasos não são, na sua generalidade, prejudicadas por esta integração, quer pela imitação de comportamentos inapropriados desses colegas, quer por uma redução no ritmo de desenvolvimento;
4. Nenhuma investigação registra efeitos adversos dos programas integrados, quer para as crianças normais, quer para as crianças com deficiências/atrasos.

O Brasil é um dos países signatários da Declaração de Salamanca de 1994, e tem em sua constituição um artigo favorável à educação inclusiva. Assim, apesar da defasagem em relação a outros países, e ainda que não haja dados atualizados oficiais sobre a ampliação do número de alunos com necessidades educacionais especiais, em salas de aulas regulares, é provável que isso esteja acontecendo, mas é difícil se ter uma avaliação disso.

Além desse, há outro problema: o sucesso ou não desse tipo de educação. A implementação da educação inclusiva e o seu êxito dependem de vários fatores, sobretudo de ordem financeira e educacional, mas as atitudes, principalmente dos professores e dos colegas sem necessidades especiais, frente a ela, parecem também ser um fator importante.

1.1.4 A inclusão de alunos com deficiência auditiva nas aulas de educação física escolar

A inclusão de crianças surdas nas escolas é uma prática que interessa muito aos estudiosos e pesquisadores no Brasil, principalmente, se levarmos em conta que essas crianças são incluídas na formação continuada e frequentam aulas de educação física com alunos que não têm deficiência auditiva.

As aulas de educação física do Ensino Fundamental devem promover, por meio da atividade física, o desenvolvimento integral dos alunos física, psicológica, intelectual e socialmente. Na prática, porém, isso não ocorre totalmente, pois há muitas escolas que não têm alunos surdos participando das aulas de educação física.

Além disso, os alunos surdos, por vezes, têm dificuldade de se integrar ao ambiente escolar, principalmente porque a audição é um sentido que afeta o desenvolvimento da criança, e, no caso de crianças com surdez congênita ou apenas têm acesso à linguagem falada, torna-se mais difícil estabelecer relações

e interações nas aulas de Educação Física com crianças sem deficiência auditiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), afirma que a educação inclusiva começa na Educação Infantil, onde são desenvolvidas as facilidades necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento integral. Nesta fase, o brincar, o acesso a diferentes formas de comunicação, a abundância de estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com outras diferenças, promoverão o relacionamento interpessoal, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos de idade, o apoio educacional especializado é demonstrado através de serviços de intervenção precoce que otimizam o desenvolvimento e a aprendizagem em relação aos serviços de apoio médico e social (PNEE/PEI, 2008).

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), quando na escola professores e alunos conhecem a mesma língua, no caso a Libras, a capacidade de diálogo compreensível e de conversa razoável é a mesma que a capacidade de existir entre professores e alunos.

A Libras, portanto, é o principal meio de comunicação entre os surdos e destes com os deficientes auditivos, sendo uma importante fonte para a inclusão das escolas no ensino regular, principalmente nas aulas de Educação Física.

1.1.5 O papel do professor de educação física no processo de inclusão de alunos surdos

Por certo, a função do curso de formação inicial seria dotar o futuro professor de um conjunto de saberes que lhe permita, na prática docente,

reformular continuamente os saberes de origem face às expectativas vividas no cotidiano escolar.

Segundo a LDBEN (1996), a preparação para acolher e educar as pessoas com necessidades educacionais especiais, depende das escolas e dos profissionais da educação. Para isso, o sistema educacional deve proporcionar às escolas as condições adequadas para uma proposta de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994), afirma o princípio número 38, que a preparação adequada de todos os educadores é um fator chave para acelerar o progresso em direção à construção de escolas inclusivas.

De acordo com a Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que edita as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Educação Física, 23 diferentes cursos de formação de professores para o bacharelado e o curso de licenciatura em Educação Física, devem oferecer pelo menos uma disciplina relacionada à inclusão, de modo que o conhecimento fornecido ajude os futuros professores a entender que os alunos podem ter diferentes necessidades ou diferentes condições para a prática de Educação Física e atividade física (BRASIL, 2018).

Assim, a formação de professores de EF tem papel fundamental na educação inclusiva. No entanto, esta formação não se dá apenas na fase acadêmica ou profissional, a formação profissional é um processo de desenvolvimento constante e inclui pessoal, profissional, acadêmico, social, cultural e histórico (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Ainda na perspectiva de uma educação aberta à diferença e ao ensino inclusivo, a qualificação dos professores de EF deve continuar a receber formação específica e contínua neste domínio. No entanto, esse nível de conhecimento também é antigo nas escolas, pois os problemas de deficiência prejudicam o desenvolvimento e a inclusão social dos alunos em sala de aula (PAIXÃO et al., 2016).

O uso da língua de sinais pelos professores de ginástica, de acordo com o disposto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras é incluída como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

A Declaração de Salamanca também afirma que é muito importante que os surdos tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais (BRASIL, 1997). É importante ressaltar que as dificuldades e os obstáculos que os professores enfrentam, na aplicação da Libras, nas aulas de Educação Física, são muito complexos, pois professores e alunos surdos se comunicam por meio da Libras.

É indispensável que professores e alunos tenham conhecimento pelo menos do alfabeto e de alguns sinais de Libras para facilitar a comunicação e a integração dos alunos surdos durante as aulas de educação física.

Mesmo com a disposição de vivenciar a educação inclusiva, existem dificuldades e obstáculos enfrentados na aplicação da linguagem de Libras nas aulas de Educação Física do ensino regular, pois a integração do aluno surdo nessas aulas não garante o aprendizado.

A escola precisa de condições físicas, sociais e educacionais adequadas, para que crianças surdas e ouvintes tenham possibilidades de desenvolvimento e socialização, para alcançar o máximo da capacidade de aprendizado possível dos alunos.

Países como Estados Unidos, França e Suécia, a educação inclusiva está bastante desenvolvida e já tem bons resultados em relação ao desenvolvimento, socialização e aprendizado dos alunos com deficiência auditiva, devido à implantação da proposta bilíngue dentro de suas escolas em que os professores ouvintes e surdos utilizam a língua de sinais como primeira língua e a segunda língua oficial do seu país, em que o ensino usado por essas escolas se propõe a tornar acessível à criança surda as duas línguas no contexto escolar (FESTA; OLIVEIRA, 2012).

O quadro da educação no Brasil aceitando o bilinguismo como proposta de ensino para os deficientes auditivos, aceitam a diferença do outro e ao mesmo tempo contribuindo para inclusão escolar e para diminuição do preconceito. De acordo com a literatura pesquisada, esse processo bilíngue já está ganhando grande fôlego e empolgação no Brasil, mas a aceitação entre os educadores ainda é baixa. Portanto, o ensino bilíngue ainda está em desenvolvimento e ainda não foi implantado nas escolas regulares do país (FESTA; OLIVEIRA, 2012).

O processo de inclusão escolar é ótimo na teoria e as disciplinas são nobres, mas, na prática, não é tão fácil. Dificuldades e obstáculos devem ser superados para alcançar a inclusão no ambiente escolar. Porque esse processo de inclusão, se dá no cotidiano da escola e exige o empenho de todos os profissionais da comunidade escolar, para oferecer suporte teórico e metodológico adequado e acessível aos alunos incluídos.

Além disso, a relevância do currículo e, principalmente, a disposição e atitude dos professores e funcionários da escola em conhecer e aprender a Língua Brasileira de Sinais são fundamentais para acolher os alunos surdos (COSTA; GARCIA; NAHAS, 2012).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta o direito de todos a uma educação de qualidade. A oferta de condições e educação que contribuam para a socialização, desenvolvimento e inclusão social.

Muitas vezes, os professores combinam o aplicativo Libras com outros métodos. Informação visual para superar essas dificuldades, facilitar o desenvolvimento e a socialização do aluno e adaptar para ajudar o aluno com deficiência a entender suas próprias limitações e habilidades (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Em relação às estratégias didáticas utilizadas para aplicar a linguagem da Libras para incentivar a participação dos alunos surdos nas aulas de educação física e estimular o desenvolvimento e a socialização de todos os alunos da

turma. Os professores utilizam muito o diálogo e buscam a compreensão e o reconhecimento. Sugerimos coordenar as atividades para que possam se relacionar e aprender (SALLES et al., 2015).

Por outro lado, o uso da linguagem Libras na Educação Física requer uma ruptura com o tratamento tradicional de conteúdos que privilegiam alunos com habilidades já existentes. É importante, portanto, adotar o princípio da inclusão como eixo central da conduta educativa e apontar metodologias de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento, a autonomia, a cooperação e a socialização do aluno.

Nesse sentido, devemos nos empenhar para que todos tenham a oportunidade de desfrutar de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, sempre no interesse do importante exercício dos direitos civis (SALLES et al., 2015).

Por fim, além das orientações públicas e cursos de formação continuada, os professores exigem a participação de intérpretes e outros especialistas no assunto para o uso da linguagem Libras nas aulas de educação física. (Garcia; NAHAS, 2012)

2.PANDEMIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 O que são as pandemias?

Pandemia é um termo que se refere a uma doença que se espalha e persiste em várias regiões do mundo ao mesmo tempo, significa que é transmitida por pessoas.

É importante esclarecer que o termo pandemia não se refere à gravidade da doença, que é o fator geográfico definidor dessa classificação.

As pandemias podem ocorrer com mais facilidade agora, porque é mais fácil as pessoas se deslocarem de um lugar para outro e, como resultado, as doenças se espalham entre as pessoas.

Os pacientes geralmente não apresentam sintomas de uma doença específica e interagem com outras pessoas sem medo de contágio. Se não tiver sintomas, pode deslocar-se facilmente de uma área para outra sem levantar suspeitas por parte das autoridades de saúde.

À medida que a doença se espalha por várias regiões, o final da história torna-se difícil de prever. Por exemplo, quando uma doença grave atinge uma comunidade pobre, ela pode causar estragos, pois os recursos são escassos para deter a progressão da doença.

Além disso, dependendo da gravidade da doença e do número de casos, os sistemas nacionais de saúde podem não estar preparados para garantir tratamento para todos. Por exemplo, a Itália observou muitas mortes durante a pandemia de COVID-19, em parte devido ao colapso do sistema de saúde.

Nesse caso, o número de leitos na unidade de terapia intensiva foi rapidamente preenchido e a escassez de equipamentos de proteção individual para os médicos piorou ainda mais a situação. Em 23 de março de 2020, mais de 6.000 mortes foram registradas na Itália.

2.2 A pandemia de Covid-19 no Brasil

A pandemia do novo Coronavírus, que causa a doença COVID-19, alterou a rotina de grande parte das pessoas. Desde 1º dezembro de 2019, quando foi confirmado o 1º caso da COVID-19 na cidade de Wuhan, China em dezembro de 2019, até às 17:30 horas do dia 8 de abril de 2020, já havia 1.500.830 casos confirmados e 87.706 óbitos ao redor do mundo.

Para que se evitasse o avanço da transmissão da doença nos diversos países e a ocorrência de transmissão comunitária, medidas de contenção social foram propostas em diversos países, incluindo o Brasil.

A OMS (Organização Mundial da Saúde) colocou diversas medidas e a que mais se destaca é o isolamento dos casos suspeitos e o distanciamento

social, que são estratégias fundamentais para conter o aumento exponencial dos casos da doença e a sobrecarga no serviço de saúde (OMS,2020).

Essas recomendações tiveram severas repercussões negativas para a atividade econômica em todos os seus níveis e para a vida em sociedade. O momento para torná-las imperativas tem sido alvo de discussões e tensões entre pesquisadores, setor produtivo e governante (Somatosphere 2020).

A covid-19 matou até o momento mais de 6 milhões de pessoas. Esse número representa não apenas dados estatísticos, mas também amigos e familiares são consumidos pelo luto e pela tristeza coletiva. A pandemia COVID-19 veio com uma nova experiência de luto e por isso foi necessário que profissionais da psicologia trouxessem modificações nas abordagens para apoiar esse processo (OLIVEIRA, 2008).

Algumas medidas de prevenção contra a covid tomadas para proteger a comunidade da exposição ao risco de doenças contagiosas: o distanciamento social ou distanciamento físico com uma distância de 2 metros entre os indivíduos quando fora de casa (CDC, 2020a; ECDC, 2020).

Essa medida implica na recomendação de não se reunir em grupos, evitar lugares cheios e fazer aglomerações, sendo uma medida executada pelos países para evitar o contágio.

Quarentena e isolamento são outras medidas utilizadas que, embora utilizadas como sinônimos, possuem significados e finalidades diferentes. (Brooks et al., 2020).

Para separar e restringir a circulação de pessoas que foram expostas a uma doença contagiosa, a pandemia visa observar se estas ficarão doentes. Isolar e separar pessoas doentes, infectadas por alguma doença transmissível, como a COVID-19, dos não doentes (CDC, 2020a).

A Portaria nº 454 (Ministério da Saúde, 2020c), declarou estado de transmissão comunitária do novo Coronavírus em 20 de março de 2020, o que

fez entrar em vigor a Lei da Quarentena, Lei nº 13.979 (Presidência da República, 2020), com o objetivo de evitar a contaminação e propagação da COVID-19.

A quarentena mantém as pessoas sem contato com outras pessoas buscando diminuir a probabilidade de contaminação e procura por serviços de saúde e o número de óbitos. É uma medida para evitar e controlar a disseminação de doenças contagiosas (Brooks et al., 2020).

Boa parte dos esforços das autoridades de saúde pública e dos veículos de comunicação durante as epidemias têm envolvido a compreensão dos efeitos físicos e biológicos da doença, revelando pouca, ou quase nenhuma, atenção às questões da saúde mental (Ho et al., 2020).

Não se pode minimizar as repercussões psicológicas que a pode causar sobre indivíduos em particular, grupos com características de vulnerabilidade específicas e a sociedade como um todo, visto que o impacto na saúde mental, muitas vezes, se torna um fator notavelmente limitante para que o próprio país supere uma crise como a da COVID-19 (Cullen, Gulati, & Kelly, 2020; Ho et al., 2020; WHO, 2020a).

É importante garantir à população uma assistência apropriada em saúde mental, englobando ações voltadas à minoração do sofrimento mental ao longo da crise (Cullen et al., 2020; Duan & Zhu, 2020).

A China publicou uma diretriz que instituiu níveis de atenção psicológica para o enfrentamento da COVID-19. As recomendações foram classificadas em quatro níveis de populações-alvo (NHC, 2020, p. 09).

Nível 1: inclui pacientes hospitalizados com infecção confirmada ou condição física grave para a COVID-19, profissionais de saúde de primeira linha e equipe administrativa.

Nível 2: pessoas em isolamento por terem alguma proximidade; com indivíduos confirmados para a doença, além daqueles em quarentena por terem tido contato com pessoas suspeitas de infecção.

Nível 3: indivíduos tiveram contato próximo com os níveis 1 ou 2.

Nível 4: composto pela população em geral, que não está nem na linha de frente e nem em medidas de isolamento ou quarentena.

A intervenção proposta visa, sobretudo, centrar-se gradualmente no alargamento do atendimento psicológico a outros níveis, chegando eventualmente a toda a população.

O nível 1 tem prioridade para os cuidados emergenciais, de atenção psicológica que foram propostos pela diretriz, porque nele se encontra especialmente, as pessoas mais vulneráveis ao risco de adoecimento físico e mental.

Os cuidados recomendados a esse grupo, se focam no apoio psicológico ao paciente, como:

- 1 - Avaliação oportuna para condutas auto lesivas e risco de suicídio;
- 2 - Reforço das informações inerentes à importância do isolamento e encorajamento da confiança dos pacientes para a recuperação também são importantes nessa fase.

Aos profissionais da linha de frente e equipe administrativa, é sugerido que, antes de se iniciarem os trabalhos, sejam realizados treinamentos e entrevistas preventivas focadas na gestão do estresse, regulação das emoções e encorajamento para a busca de ajuda psicológica diante da dificuldade de lidar com as emoções e a adversidade da situação (NHC, 2020a, p.09).

O nível 2 é voltado às pessoas que se encontram em isolamento ou quarentena, e busca também estimular a adesão às medidas de proteção necessárias para si e contra a propagação do vírus.

No nível 3, constituído por pessoas que tiveram contato com indivíduos dos níveis anteriores:

Enfatiza-se a observância de
comportamentos de inquietação,
Ansiedade durante a espera e

Dificuldades para manter as regras de distanciamento social.

É incentivada a utilização de serviços de atendimento online para a redução de sintomas psicológicos.

O nível 4 tem sua intervenção focada na divulgação de informações baseadas em evidências:

Esclarecimentos sobre atendimentos em saúde mental disponibilizados pelas redes de atenção básica, psicológica e psicossocial;
Orientações sobre a forma de se adaptar às mudanças impostas pela crise pandêmica;
E não discriminação dos pacientes diagnosticados ou suspeitos da COVID-19.

Reforça-se também, que, métodos de enfrentamento pouco saudáveis devem ser evitados, como o uso de álcool, tabaco e outras drogas (NHC, 2020, 09-10).

A demanda por cuidados em saúde mental, dos pacientes diagnosticados com a COVID-19 e de seus familiares, de grupos com vulnerabilidades específicas e de profissionais de saúde da linha de frente, deve ter prioridade em razão da simultaneidade e velocidade de surgimento de casos confirmados da doença.

Os sintomas e transtornos mentais, sejam desencadeados pela possibilidade de óbito, transmissibilidade e exposição ao vírus, assim como pelo impacto de todas as mudanças no funcionamento social são decorrentes da pandemia (Wind, Rijkeboer, Andersson, & Riper, 2020).

O principal ponto de intervenção em crises psicológicas, deve ser estabelecido pela atitude objetiva e fundamentada dos profissionais de saúde mental para contemplar as diferentes fases da epidemia (Zhang, Wu, Zhao, & Zhang, 2020).

Psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais e outros profissionais têm se disponibilizado para prestar auxílio e acolhimento àqueles que têm sido psicologicamente afetados pela pandemia da COVID-19.

Para darem continuidade aos cuidados em saúde mental durante a pandemia, estão se mobilizando para realizar intervenções e atendimentos online. Medidas como essas podem ajudar a diminuir ou prevenir futuros problemas psiquiátricos e psicológicos (Cullen et al., 2020; Lima et al., 2020; Wind et al., 2020; Zhang et al., 2020).

2.3 A organização das escolas para manter as aulas durante a Pandemia do covid-19?

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), em dezembro de 2019, ocorreram múltiplos casos de pneumonia em Wuhan, na China, que colocaram o mundo em alerta. No início de janeiro, as autoridades chinesas confirmaram que a causa era um novo tipo de vírus de uma família chamada doença de coronavírus 2019 (COVID-19).

A crise global da pandemia impôs quarentenas em todo o mundo, e o Brasil não foi exceção. O ministério aprovou a substituição de aulas presenciais por ensino emergencial à distância, auxiliado por mídias digitais, devido às medidas de distanciamento social (Brasil, 2020).

O governo e a população tiveram de se adaptar ao novo ritmo de vida, organizado pelo Ministério do Interior, com comércio e escolas encerradas e escolas a funcionar apenas à distância com a ajuda de professores. Os despejos autorizados foram apenas uma emergência. A crise pandêmica criou crises econômicas, psicológicas, educativas e em todas as áreas da vida quando ocorrem mudanças bruscas (Alves, 2020).

Segundo Betto, Boff e Cortella (2018), o momento em que as pessoas são obrigadas a viver na prisão por causa da doença marca uma nova forma de convivência comunitária, que envolve algumas mudanças e, em alguns casos, confusão.

A inclusão e o desenvolvimento do papel das famílias no ensino a distância estão mudando a forma como esses pais agem efetivamente para garantir que seus filhos frequentem as aulas.

Ferreira (2020), aponta que o envolvimento efetivo dos pais na vida dos filhos é positivo e, além de aumentar a visibilidade do ensino a distância, facilita algo antes pouco valorizado. Devido à correria do dia a dia, a maioria desses pais desconhecia essa forma de educação e, por vezes, a realidade do processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

Esses pais receberam um desafio educacional ao acompanhar aulas à distância. Essa experiência trouxe empatia pela atuação do professor. Então esses pais ficaram surpresos e fizeram a seguinte pergunta: Como podemos lidar com tantos alunos ao mesmo tempo?

Hodges et al (2020), recomendam a transferência de aulas em tempo real e incentivam o contato constante entre educadores e alunos, apesar das aplicações remotas, para que o trabalho à distância seja tão perseverante quanto necessário, descrevendo-o como uma tarefa criativa.

O ensino à distância refere-se à distância física, e o que está acontecendo agora é o ensino à distância emergencial, que deve ser visto como uma solução temporária para problemas urgentes.

Segundo Arruda e Lima (2013), além de reforçar o apego, o envolvimento afetivo dos pais no acompanhamento dos filhos é importante na construção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, bem como no crescimento da criança e dos pais.

Nesse contexto, os pais devem ensinar seus filhos de forma educacional e técnica, além de acomodar aulas gravadas, videoconferências, ensino a distância, atividades síncronas e assíncronas, onde os alunos recebam e acessem materiais. Um dia em particular indo para a aula online.

No entanto, pensar os pais como agentes de mudança exige, de certa forma, uma reflexão que duplique não só as motivações destacadas neste

estudo, mas também as motivações para aprender coisas novas e o seu interesse pela mudança diante da pandemia.

Também mudou a forma como ensinam e aprendem em uma era em que vidas conectadas quebram barreiras de distância e a comunicação nunca mais será a mesma. Houve um salto qualitativo, imediato e a educação à distância chegou ao poder (Di Felice; Lemos, 2014; Calejon; Brito, 2020).

Com todos estes fatos recorrentes da pandemia, foi preocupante analisar a situação dos pais e as suas dificuldades e estratégias para lidar com as questões educativas dos filhos numa época de distanciamento social. As expressões sociais dos pais sobre o tema assumem-se como representam diversas situações que influenciam atitudes e experiências com as novas tecnologias até então pouco utilizadas na educação formal.

2.4 Exemplos de aulas remotas de Educação Física durante o período de pandemia de Covid-19

A prática de atividade física é recomendada para todas as idades, porém, é necessária maior atenção no ensino fundamental. Além do relacionamento interpessoal, os alunos desenvolvem a coordenação motora e habilidades físicas básicas, como andar, correr, saltar e pular, além de habilidades físicas como resistência muscular, força, flexibilidade, agilidade, velocidade e equilíbrio, explorando suas expressões físicas (PICCOLO; VAZATTA; SILVA, 2020).

Em relação à atividade física durante a pandemia, Radom-Aizik (2020), afirma que é importante que as crianças sejam fisicamente ativas e estejam em um ambiente seguro. Esta é uma estratégia importante para manter uma boa saúde e apoiar a função do sistema imunológico durante o período de linha de base atual.

Brincar livremente foi a atividade física mais comum no início da COVID-19. E, de acordo com um estudo americano de Dunton, Do e Wang (2020), são

atividades não estruturadas como correr, brincar (90% das crianças) e caminhar (55% das crianças).

As crianças passavam cerca de 90 minutos por dia sentadas na escola, e mais de 8 horas no tempo livre. Sem estruturas escolares adequadas e exigências de matrícula, algumas crianças podem passar mais tempo em casa sendo fisicamente ativas. No entanto, considerando questões financeiras domésticas, acesso à tecnologia, espaço, segurança doméstica, etc., podem surgir problemas.

Quase três quartos das crianças e adolescentes dos EUA, de 6 a 15 anos, atendem às recomendações das diretrizes de atividades físicas para americanos de 2018 de praticar pelo menos 60 minutos de atividade física moderada à vigorosa por dia. As recomendações de atividade física utilizadas no Brasil são as mesmas realizadas pelo American College of Sport Medicine Exercise Guidelines (ACSM, 2015), em que, as recomendações de atividade física para crianças, durante o período de pandemia da COVID-19, são:

- 3 – 5 anos, recomendam-se 3 horas diárias de atividades de diferentes intensidades (leves, moderadas ou vigorosas);
- 6 – 12 anos, pelo menos 60 minutos de exercícios físicos diários, incluindo atividades para o coração, músculos e ossos, podendo ser vigorosos em 3 dias da semana.

Entretanto, as restrições da COVID-19 resultaram no fechamento das escolas, parques e cancelamento da prática de centros esportivos que impediam o aumento do sedentarismo, que, conseqüentemente, pode trazer para a vida da criança a obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares.

Com esses locais fechados e as crianças por mais tempo dentro de casa, o sedentarismo torna-se um risco para a saúde física. O sedentarismo associado a outros problemas metabólicos, pode colocar a vida da criança em risco. A obesidade triplica o risco de desenvolver diabetes (DUNTON; DO; WANG, 2020).

Segundo Radom-Aizik (2020), há evidências de que níveis moderados a altos de atividade física estão associados à redução da incidência de infecções e doenças em crianças.

Embora esteja claro que muitos dos benefícios da atividade física regular podem estar relacionados à ativação do sistema imunológico, que pode de alguma forma contribuir para a recuperação ou exacerbação da COVID-19, essa ainda é uma hipótese e mais pesquisas precisam ser concluídas para se chegar a essa conclusão. A maioria das escolas oferece aos alunos estruturas adequadas para a prática de atividades físicas e esportivas. No entanto, isso não ocorre.

O que foi desenvolvido por meio de interações face a face, foi traduzido em situações virtuais, levando ao distanciamento social. Isso resulta em aumento de desafios, ansiedade, desespero, excesso de trabalho, sedentarismo, desigualdade educacional e social, entre vários outros fatores que expressam emoções no momento.

Tendo em vista que a presença de novas variantes de coronavírus podem prolongar a duração dessa educação à distância ou híbrida, precisamos nos adequar às novas estratégias tecnológicas na arte de educar (HONORATO; MARCELINO, 2020).

No Brasil, 180 milhões de crianças do Ensino Fundamental e Médio e 47 milhões de pré-escolares não têm acesso à internet (UNICEF, 2020).

Essas crianças podem ser dependentes de outras pessoas (pais e familiares) e vivenciar sofrimento psíquico, inclusive buscando apoio social (JIAO et al., 2020). No contexto de uma pandemia, as crianças precisam de atenção especial, pois representam um grupo vulnerável da população.

Essas crianças podem experimentar uma variedade de déficits funcionais e cognitivos, ansiedade, desaprovação, baixa autoestima e retardo.

Medo de contágio e distanciamento social podem afetar os relacionamentos. Devido à falta de conhecimento de tecnologias como internet

e smartphones presentes em 67% dos lares brasileiros, o ambiente doméstico pode não ser favorável para os alunos, pois nem sempre as famílias conseguem dar suporte ao ensino à distância. 56% dos alunos o utilizam como único dispositivo para acessar a rede (TORKANIA, 2020).

As desigualdades sociais existentes no Brasil, são claramente reconhecidas tanto no acesso à tecnologia, quanto no conhecimento básico necessário para utilizá-la (VILLELA, 2020).

Muitos alunos brasileiros não têm acesso aos recursos tecnológicos, e mesmo muitas escolas não possuem a infraestrutura necessária para sua efetivação. Isso permite um acompanhamento mais individualizado diante das dificuldades encontradas e torna o processo de aprendizagem mais desafiador.

Assim, a relação professor-aluno, tão importante no processo de ensino e aprendizagem, é fragilizada inicialmente no decorrer da formação (OLIVEIRA; SOUZA, 2020). Em sala de aula, os professores podem identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e criar mecanismos de resolução de problemas a partir dessa identificação.

Isso permite que o aluno absorva o conteúdo e tenha mais chances de obter bons resultados (CALDEIRA, 2013). Dentro de casa, o cenário é outro. A COVID-19 mudou o cotidiano de todas as famílias em todos os países, exigindo precauções de segurança, criatividade para lidar com o estresse e atividades para reduzir o estresse e a ansiedade que a pandemia pode ter causado.

Precisamos entender que a COVID-19, não é a única epidemia a ameaçar a humanidade e não será a última. Portanto, estratégias familiares eficazes devem ser adotadas para responder a ela e proteger o futuro dos filhos (CLARK et al., 2020 apud LINHARES; ENUMO, 2020).

Além disso, precisamos entender que saúde física e mental se complementam. Devido a esse período de isolamento e distanciamento social prolongado, falta de contato pessoal com os colegas, medo de contágio e espaço

inadequado nos dormitórios, os alunos estão fazendo menos atividades físicas do que escolares, e isso também tem um efeito agravante.

2.5 - Principais desafios relacionados ao Ensino Remoto Emergencial na Educação Física

Segundo coleta de dados realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) da Coordenadoria de Informação (NIC.br), esses foram alguns dados preocupantes fornecidos pela UNICEF. Mais de 4,8 milhões de crianças e adolescentes no Brasil, não têm acesso à internet. Isso equivale a 17 mil brasileiros de 9 a 17 anos. Há um enorme número de crianças e jovens que não têm acesso a cursos online e outros conteúdos da Internet que garantam a continuidade do aprendizado. (TORKANIA, 2020).

Substituem as aulas presenciais, mas querem ir ao encontro das necessidades do momento para evitar que os alunos falem um ano letivo. Alunos e professores têm dificuldade de entender as aulas e não têm acesso às tecnologias de informação e comunicação.

O artigo 7º da Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, dispõe sobre os direitos e garantias dos internautas e estabelece que o acesso à internet seja universal e indispensável ao exercício da cidadania.

No entanto, nem todos no Brasil possuem acesso à internet (SANTOS, V.B. et al., 2020), e sem a internet não há oportunidade de interação entre alunos e professores, dificultando o ensino e a aprendizagem. (BARBOSA, 2012; FERNANDES, A.; FERNANDES, R., 2012; MENDONÇA et al., 2013; VIEIRA, 2011).

Mudanças na rotina resultaram em perda de aprendizado, falta de prática e dificuldades de assimilação e aprendizado em ambientes remotos em comparação com as aulas presenciais (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA,

2020).

O processo de aprendizagem não pode ser resolvido apenas por meios técnicos. Lidar com pessoas é complexo, com ritmos, tempos e processos de aprendizagem diferentes.

Freire (2008), esclarece que é muito importante que os professores tenham conhecimento teórico das dificuldades de aprendizagem que enfrentam nesse processo.

Quando faltam informações, os professores podem não as reconhecer, desencadear comportamentos inadequados, agravar a situação, recaídas e começar a culpar os alunos por serem preguiçosos e desmotivados para aprender (TAVARES, 2013).

3. ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

No atual cenário epidemiológico que o Brasil enfrenta (primeiro semestre de 2020), o surto de coronavírus, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 Covid-19, tem levado a muitas iniciativas e medidas para enfrentá-lo. Evitar que as pessoas sejam poluídas e reduzir o número de mortes.

Fora da saúde, os governos federal, estadual e municipal têm introduzido remédios para, no caso específico da educação, minimizar o aparente atraso escolar e de notas durante o isolamento social.

A educação de surdos e o ensino à distância apresentam-se como um debate preciso e contínuo, especialmente onde os dois se cruzam. Por exemplo, o Paraná e outros estados brasileiros aderiram aos formatos remotos como ferramenta educacional no enfrentamento da Covid-19 (PARANÁ, 2020a).

Embora entendamos a necessidade urgente de não cancelar um semestre ou ano letivo, o sistema adotado exige as seguintes condições socioeconômicas: ferramentas e habilidades tecnológicas do aluno para otimizar os processos de

ensino e aprendizagem remotos (aulas em vídeo via Google Classroom ou YouTube). É uma mudança do paradigma educacional tradicional.

Diante das medidas tomadas, é preocupante que muitas questões estejam sendo ignoradas pelos órgãos competentes como vulnerabilidades socioeconômicas, linguísticas, físicas e cognitivas dos alunos.

Ao oferecer ensino a distância, a exclusão desses alunos é um fator agravante diante da pandemia e das muitas restrições que impõem ou exigem.

Deparamo-nos com a necessidade de revisitar como era feito o ensino à distância com alunos surdos. As análises são reservadas ao sistema proposto, ao processo de ensino e aprendizagem, ao envolvimento da família e aos resultados observados neste extraordinário momento educacional.

Os movimentos em favor das pessoas com deficiência sempre estiveram ligados ao debate sobre o acesso pleno à educação. Embora o primeiro marco na defesa da educação para todos tenha sido lançado em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, como um mandato, anteriormente ele se concentrava em atender às necessidades básicas de aprendizagem e no acesso universal à educação.

O objetivo era tornar o mundo melhor (Unesco, 1990). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), já afirmava o direito à educação para todas as pessoas independentemente de sua condição.

Essas iniciativas foram precedidas por outras políticas, principalmente na área da deficiência auditiva, que parecem ter promovido práticas educativas inclusivas. Menciona a criação da primeira escola pública para surdos em Paris, em meados da década de 1760.

Por outro lado, a Conferência de Milão de 1880, representou um retrocesso na educação de surdos, e com o apoio das audiências da época, sua proposta de educação forçou o uso da linguagem como prova (SILVA,

2006). A metodologia oral empregada contribuiu para que os surdos não tivessem acesso à informação nem direito de se comunicar.

Esse movimento minou pesquisas anteriores, mas Silva (2006), cita a obra de Girolamo Cardano (1501-1576), cuja obra é descontinuada em função da deficiência causada por surdos.

Cardano defendia a capacidade de perceber e raciocinar que os sons da linguagem e as ideias do pensamento, poderiam ser representados sem impedir que os surdos adquirissem conhecimento.

Vários estudos e vários movimentos da própria comunidade surda em defesa da língua natural, têm confirmado que a língua de sinais foi aprovada como meio de comunicação para surdos. O fracasso das metodologias orais levou inicialmente à educação bimodal.

Uma dessas propostas, denominada “Português Sinalizado”, que prevê o uso simultâneo da língua oral e da língua gestual, pretende clarificar os princípios defendidos na Declaração de Salamanca em 1994, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança para atender às suas necessidades.

Dessa forma, os surdos foram incorporados ao processo educacional formal. O Brasil adotou esses princípios ao transpor a Política Nacional de Educação e Lei de Infraestrutura (LDBEN - n. 9.394) para o artigo 58 em 1996, indicando a prioridade da educação especial e enfatizando as defesas assistenciais (BRASIL, 1996).

A formalização da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão no Canadá, em 2001, atribuiu aos Estados a necessidade de um desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços (ONU, 2001).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em consonância com a Câmara de Educação Básica (CEB) no Brasil, no mesmo ano, criou a Resolução nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A proposta baseia-se na oferta do atendimento aos alunos com deficiência em todas as suas etapas e modalidades de ensino, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE), se houver necessidade.

O Artigo 3º, em seu parágrafo único, aponta para caber, aos sistemas de ensino, o funcionamento da Educação Especial no ensino comum, a ofertar recursos humanos, materiais e financeiros que venham a sustentar o processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Essas medidas recobram o uso da língua de sinais nos espaços educacionais, a conduzir a oficialização da língua no Brasil, em 2002, com a Lei nº 10.436.

A lei aponta que a Língua Brasileira de Sinais - Libras - é o meio legal de expressão e comunicação da comunidade surda, indispensável para a inclusão social dos surdos (BRASIL, 2002). Com adoção formal, as primeiras novas normas únicas são: Regulação, Educação e Orientação da Escala.

Com essas práticas, a inclusão de surdos nas redes regulares de ensino foi pensada como auxiliada pelo reconhecimento das diferenças linguísticas, mas como um desafio que exige mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores, ainda existe e nem sempre é feito corretamente.

A discriminação dos surdos em relação aos ouvintes, no campo da educação e conseqüentemente no acesso ao conhecimento científico, cria disparidades visíveis até mesmo com a TILS, tradutora e intérprete de língua brasileira de sinais em sala.

Isso indica que, se a concepção oral de educação mantém suas raízes, o movimento em favor do acesso e permanência escolar dos alunos surdos não é suficiente.

Sem o conhecimento e o domínio da língua de sinais, as práticas pedagógicas ficam descoladas da realidade dos surdos, prejudicando a educação e a identidade linguística dos surdos, tornando fragmentária a língua portuguesa escrita.

As pessoas surdas são incapazes de adquirir uma língua nativa ou segunda e são incapazes de adquirir línguas L2, tornando-se difícil para eles decifrar, entender, interpretar e reter informações e conhecimentos. Assim, para fornecer uma base para o raciocínio linguístico lógico, Luria (1991a, p. 18 [grifo do autor]) aponta que o conhecimento de como a linguagem é refinada é relevante.

[...] abordar a estrutura da *palavra* que permite formar os *conceitos*, focalizar as leis básicas das *ligações das palavras* em sistemas complexos, que possibilitam realizar *juízos*, e descrever os *sistemas lógicos* mais complexos que se formaram na história da língua [...].

Essa concepção sobre a língua se faz necessária para que compreendamos que o acesso aos conhecimentos científicos decorre, principalmente, da capacidade linguística desenvolvida pelo aluno, seja surdo ou ouvinte.

3.1 A língua e a sua função na formação do pensamento

A linguagem e sua função sócio discursiva é o veículo fundamental na transmissão de informação (LURIA, 1991), cabendo a ela, a participação na formação social, linguística e cognitiva do ser humano.

A língua tem sua importância, pois é o instrumento mediador entre o homem e os conhecimentos. A língua falada e sinalizada apresenta diferenças estruturais e desempenham importância ímpar na formação do psiquismo.

Isso porque

[...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias (LURIA, 1991b, p. 80).

Ademais,

a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o

território comum entre o falante e o interlocutor por isso, a língua é social e determinante para o desenvolvimento do pensamento (VÓLOCHINOV, 2017, p. 205).

Para Vygotsky (2009), tanto o grito quanto o balbucio, ou ainda, as primeiras palavras das crianças representam, de forma nítida, os estágios de desenvolvimento da fala, todavia, em estágios intelectuais não se caracterizam como parte do pensamento.

Na pré-escola, a criança irá assimilar o mundo objetivo, isto é, “[...] um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles”

(LEONTIEV, 2018, p. 59), mas é por volta dos dois anos de idade que

[...] as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (VIGOTSKI, 2009, p. 130).

Já o pensamento verbalizado,

[...] 1) a criança que sofreu essa mudança começa a *ampliar ativamente o seu vocabulário*, perguntando sobre cada coisa nova [...]; 2) dá-se a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida aos saltos (*ibidem*, p. 131 [grifos do autor]).

A tecnologia moderna em um mundo globalizado torna esses saltos mais pronunciados. Por essa lógica, espera-se que crianças e jovens, surdos ou com deficiência auditiva, mergulhem nas redes de mensagens instantâneas, vídeo chamadas e outros recursos tecnológicos disponíveis atualmente.

No entanto, ao utilizar recursos tecnológicos, entre tantos outros produtos humanos, o próprio avanço dos processos de desenvolvimento para destravar o potencial da criança, requer a intervenção de um adulto ou professor mais experiente.

Para os surdos, isso é importante, principalmente, por causa dos problemas de linguagem. Assim, o ambiente escolar revela sua importância para a aquisição e desenvolvimento estruturados da linguagem.

Como já mencionamos, a pandemia do coronavírus fez com que alternativas fossem exploradas para dar suporte educacional aos escolares durante o período de isolamento e garantir que o conhecimento escolar seja mantido e acessível. As escolas têm implementado sistemas de ensino à distância (PARANÁ, 2020a) e estão analisando como essa educação é realizada tanto em termos de materiais didáticos, iniciativas e processos de ensino e aprendizagem empregados pelos professores.

Desenvolvemos um estudo exploratório ponto a ponto, com abordagem qualitativa sobre a aprendizagem de alunos surdos, especialmente em língua portuguesa.

Segundo Ludwig (2014, p. 205),

[...] leva em conta a junção do sujeito com o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos, o que se torne procedente, ideal e necessário na atual conjuntura da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há pouca literatura relacionada à Educação Física no Ensino Fundamental diante da pandemia da COVID-19. Através dessa revisão de literatura, considera-se que professores e alunos enfrentam dificuldades, muitos tendo que desconstruir seu método de ensino tradicional para lidar com o ensino remoto.

Sendo uma temática ainda recente, fica evidente que há necessidade de novas pesquisas visando à ampliação do conhecimento sobre os impactos da pandemia nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Neste trabalho, percebe-se que há no Brasil uma série de impactos econômicos e tecnológicos que pioraram o quadro de distanciamento social na educação básica.

Se durante a pandemia de Covid-19 foi preciso repensar como continuar o ano letivo e garantir que a qualidade do ensino atenda aos requisitos do currículo escolar, resta saber como isso provocou alterações nos métodos didáticos e nos conteúdos selecionados pelos professores de Educação Física, especialmente em relação aos alunos com deficiência auditiva. No entanto, é notório que existem desigualdades sociais que afetam o ensino e a aprendizagem, causando problemas cognitivos, físicos, psicológicos e sociais em todos os estudantes, mas agravados no caso dos estudantes com deficiência.

É certo que houve avanços na inclusão de alunos surdos com destaque para os profissionais sensíveis a essa questão, visto que as possibilidades de inclusão estudantil na escola podem e devem ser discutidas em diferentes áreas de formação, portanto, não deveriam estar restritas apenas aos cursos de formação de professores, e sim, em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. May, p. 257–275, 2020.
- BARBOSA, C. M. A. M. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 83-100, set. 2012.
- BONELL, C. et al. An evidence-based theory of change for reducing SARS-CoV-2 transmission in reopened schools. **Health and Place**, [s. l.], v. 64, [s. n.], p. 102398, jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: DIREITO a educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para a atuação do ministério público Brasileiro. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf>>.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia. Brasília, DF; 2016. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/janeiro/13/Diretrizes-de-Estimulacao-Precoce.pdf>.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, [s. v.], n. 35, p. 143-164, jan.-abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO aprova juntar anos letivos de 2020 e 2021 e ensino remoto até fim do ano que vem. G1, 6 dez. 2020.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CARDOZO, P. R.; SANTOS, A. M. A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46193-46201, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-302>.

CORDEIRO, K. M. DE A. O impacto da pandemia na educação: utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. **Orphanet Journal of Rare Diseases**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 1–9, 2020. CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

MACHADO, P. César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. Em QUADROS, Ronice Müller de. (organizadora). **Estudos Surdos [Série] Pesquisas**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MOURA, M.C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

QUADROS, R.M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de Educação de Surdos - A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 12

ROCHA, S. M. da. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, S. M. Memória e história: a indagação de Esmeralda. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus. WHO, 2020.**

ANEXOS

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. **2.** Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política,

matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As

Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:

- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
- organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas; • a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- Mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito à necessidade educacionais especiais.
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos

resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.

- a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstram novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.
- 5.** Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandando-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

- **1.** Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência . Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.
- **2.** O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.
- **3.** O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas

necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

- 4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.
- 5. Esta Estrutura de Ação compõe-se das seguintes seções:

I. Novo pensar em educação especial

II. Orientações para a ação em nível nacional:

- A. Política e Organização
- B. Fatores Relativos à Escola
- C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
- D. Serviços Externos de Apoio
- E. Áreas Prioritárias

F. Perspectivas Comunitárias

G. Requerimentos Relativos a Recursos

III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

- **6.** A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.
- **7.** Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.
- **8.** Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.
- **9.** A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem, por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem

continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

- **10.** Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.
- **11.** Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.
- **12.** Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ações em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspiradas pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

- **13.** Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem-testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.
- **14.** Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.
- **15.** Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.
- **16.** Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções a esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.
- **17.** A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação delas não precisa ser inteiramente segregada. Frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.
- **18.** Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais. • **19.** Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.
- **20.** Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidades educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de

deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem estar e vocacional.

- **21.** Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.
- **22.** Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementaridade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi públicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.
- **23.** Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA

- **24.** o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.
- **25.** Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, contribui tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a serem considerados na integração de crianças

com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

- **26.** O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. As escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.
- **27.** Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.
- **28.** A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.
- **29.** Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. A avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.
- **30.** Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.
- **31.** Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, onde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.
- **32.** A capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

- **33.** Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reuplicar recursos

instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

- **34.** Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.
- **35.** Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola. Os professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

Informação e Pesquisa

- **36.** A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria no aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.
- **37.** A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação focando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

- **38.** A preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.
- **39.** O treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do

conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

- **40.** Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.
- **41.** As habilidades requeridas para responder às necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.
- **42.** Como forma prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente.
- **43.** O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. O treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto didáticas.
- **44.** Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementaridade e a mobilidade sejam asseguradas.
- **45.** O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.
- **46.** Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito

importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

- **47.** A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:
- **48.** O apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.
- **49.** O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocar os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiaram significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

- **50.** A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se considerada especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educação de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

- **51.** O sucesso de escolas inclusivas depende muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio

da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

- **52.** Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres.

Preparação para a Vida Adulta

- **53.** Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

- **54.** Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso à escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação de Adultos e Estudos Posteriores

- **55.** Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso a tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

- **56.** A realização do objetivo de uma educação bem sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm

testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

- **57.** A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca.
- **58.** Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.
- **59.** Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.
- **60.** Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representantes envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Envolvimento da Comunidade

- **61.** A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deveriam encorajar a participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mobilizando e monitorando mecanismos formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias deveriam estar estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.
- **62.** O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres de casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários

incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.

- **63.** Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, agências governamentais em níveis nacional e local também deveriam prestar apoio.

O Papel das Organizações Voluntárias

- **64.** Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas idéias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalisadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.
- **65.** Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Conscientização Pública

- **66.** Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.
- **67.** A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente à integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito a provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

G. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

- **68.** O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o

papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

- **69.** A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.
- **70.** Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também deve ser providenciada. As abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.
- **71.** Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

III. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

- **72.** Cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.
- **73.** Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.
- **74.** A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.
- **75.** Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego

deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

- **76.** Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalence de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevalence de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.
- **77.** As assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.
- **78.** Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.
- **79.** A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.
- **80.** Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências inter-governamentais.
- **81.** Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.
- **82.** Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.
- **83.** Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.