



Inclusão de estudantes surdos nas aulas de educação física: perspectivas históricas e reflexões sobre o papel do docente

Inclusion of deaf students in physical education classes: historical perspectives and reflections on the role of the teacher

Elza Cristina Brito Gatto⁽¹⁾; Wellyngton Chaves Monteiro da Silva⁽²⁾;
Ana Paula Monteiro Rêgo⁽³⁾; Eleusa Maria Passos Tenório⁽⁴⁾

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3190-9036>, Professora de Educação Física e Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Alagoas, *Campus* Edmilson de Vasconcelos Pontes, Maceió-AL, Brasil. E-mail: elzabgatto@gmail.com;

⁽²⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-5850>, Professor, Mestre, UNEAL, *Campus* Edmilson de Vasconcelos Pontes, Maceió-AL, Brasil. E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br;

⁽³⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7505-2476>, Professora, Mestre, UNEAL, *Campus* Edmilson de Vasconcelos Pontes, Professora, Mestre, Maceió-AL, Brasil. E-mail: anapaulamr.psicologia@gmail.com;

⁽⁴⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-5704>, Professora, Especialista em Educação Especial, Escola Professora Miran Marroquim de Quintella Cavalcante, Maceió-AL, Brasil. E-mail: eleusatenorio@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 23 de julho de 2020; Aceito em: 23 de janeiro de 2021; publicado em 31/05/2021. Copyright © Autor, 2021.

RESUMO: Historicamente, as pessoas com deficiência foram segregadas das atividades educacionais, incluindo a Educação Física, sendo consideradas incapazes de seguir um padrão imposto às demais pessoas. Este artigo visa apresentar as perspectivas históricas da inclusão escolar de estudantes surdos e refletir sobre o papel do docente de Educação Física nesse contexto. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada em 2019, através da revisão de livros e artigos científicos. O levantamento das obras ocorreu em bibliotecas localizadas na cidade de Maceió e em plataformas presentes na internet. Esta reflexão apresenta a evolução social e pedagógica do tratamento dado ao deficiente, analisa as concepções históricas da Educação Física como disciplina escolar e ressalta alguns aspectos singulares relacionados ao indivíduo surdo que podem influenciar na sua educação. Os resultados apontam que as pessoas com deficiência não podem mais ser consideradas inferiores e incapazes de serem educadas e que a Educação Física constitui um instrumento de inclusão ao voltar sua atenção para o aprendizado dos vários aspectos relacionados ao movimento. Indicam também que o estudante surdo é dotado de identidade própria, estando inserido em uma comunidade com características peculiares, sendo necessário apenas encontrar a melhor forma de ensino considerando suas particularidades. Finalmente, compete ao docente de Educação Física identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos com o intuito de planejar e executar as aulas de acordo com as características de cada estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, atividade física, surdez.

ABSTRACT: Historically, people with disabilities have been segregated from educational activities, including Physical Education, being considered unable to impose a tax on other people. This article aims to present as historical perspectives of the school inclusion of deaf students and to reflect on the role of the Physical Education teacher in this context. This is a qualitative research, carried out in 2019, through the review of books and scientific articles. The survey of the literature took place in libraries in the city of Maceió and on platforms present on the internet. This reflection presents a social and pedagogical evolution of the treatment given to the disabled, analyzes the historical conceptions of Physical Education as a school discipline and highlights some singular aspects related to the deaf individual who can lead in their education. The results show that people with disabilities can no longer be considered inferior and unable to be educated and that Physical Education is an instrument of inclusion when turning their attention to the processing of the various aspects related to the movement. They also indicate that the deaf student is endowed with his own identity, inserted in a community with peculiar characteristics, being necessary only to find the best form of teaching considering his particularities. Finally, it is up to the Physical Education teacher to identify the special educational needs of deaf students in order to plan and execute classes according to the characteristics of each student.

KEYWORDS: Education, physical activity, deafness.

INTRODUÇÃO

Remonta aos primórdios da civilização a segregação de pessoas com alguma espécie de deficiência física, sensorial ou mental. Seja por motivos estéticos, pragmáticos ou religiosos essas pessoas, historicamente, sempre enfrentaram diversas barreiras que as impediram de serem aceitas pela sociedade.

No entanto, o tratamento atual não é mais o mesmo de antigamente, reconhece-se, hoje, que aquele que possui uma deficiência física também é titular de direitos como qualquer outra pessoa. As dificuldades contemporâneas se referem a uma efetiva inclusão social dessas pessoas nos mais diversos campos (educação, trabalho, lazer, cidadania, etc.).

Conforme noticiado pela Agência IBGE Notícias (2012), o censo de 2010 revelou que aproximadamente 46 milhões de brasileiros, quase 24% de toda a população, declarou possuir pelo menos uma das deficiências investigadas (mental, motora, visual ou auditiva). O censo registrou, ainda, que as desigualdades permanecem em relação aos deficientes, que têm taxas de escolarização menores que a população sem nenhuma das deficiências investigadas.

Diante desse contexto, no qual quase um quinto da população brasileira possui algum tipo de deficiência física, os debates e estudos relacionados às políticas públicas de inclusão escolar assumem especial relevo. Uma efetiva inclusão social das pessoas que possuem alguma deficiência passa necessariamente pela sua inclusão escolar, pois é tarefa da escola propiciar o desenvolvimento das potencialidades humanas, com vistas a emancipação do estudante para os desafios das diversas fases da vida.

Assim, o presente trabalho visa refletir sobre o papel do docente na inclusão de estudantes surdos nas aulas de Educação Física escolar. Com esse escopo, procurou-se compreender a evolução histórica do tratamento recebido pelas pessoas com deficiência física, sensorial e mental para entender esse movimento de inclusão educacional. Nesta linha, a partir de breve histórico, apresentamos as fases pedagógicas de exclusão, educação especial, integração e inclusão.

Em seguida, foi apresentado o papel da Educação Física escolar, compreendendo suas tendências pedagógicas atuais e conceitos, ainda presentes no senso comum, que

inviabilizaram durante muitos anos a participação de estudantes com necessidades educacionais especiais nessa disciplina. Diante disso e sob a perspectiva da inclusão, a Educação Física escolar não deve ser vista apenas como mera recreação ou aprimoramento físico com vistas a melhoria do desempenho esportivo ou para fins de saúde, pois, na literatura, o que prevalece é seu reconhecimento como um instrumento pedagógico voltado à cognição motora e cultural.

Buscamos, ainda, caracterizar algumas das principais especificidades no campo da educação especial relacionadas às pessoas com surdez, bem como entender os debates relativos à aquisição de sua língua própria e de uma segunda língua.

Ao final, apresentamos os posicionamentos doutrinários que apontam a necessidade de uma transformação da forma tradicional do ensino fundada na homogeneidade, redefinindo e, ao mesmo tempo, valorizando o papel do docente, que deverá planejar as atividades de acordo com as diversidades do alunato, buscando uma efetiva inclusão escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de revisão bibliográfica de livros e artigos científicos relacionados aos temas anteriormente descritos. O levantamento das obras ocorreu nas bibliotecas da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas e da Faculdade Estácio de Alagoas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. Além das bibliotecas citadas, foi realizado levantamento nas plataformas “Periódicos Capes”, “Google Acadêmico”, “SciELO”, nas revistas eletrônicas “*Diversitas Journal*” pela Universidade Estadual de Alagoas e na “Debates em Educação” da Universidade Federal de Alagoas e pesquisas através da ferramenta de busca Google na *web*.

Como critério de pesquisa foram utilizadas as seguintes palavras e expressões: “inclusão”, “surdo”, “surdez”, “educação inclusiva”, “educação física para surdos”, “educação física adaptada”. Em seguida, foi feita uma triagem para identificar os

resultados da pesquisa relacionados à área pedagógica ou à pessoa surda que pudessem ser utilizados no presente trabalho. Por fim, houve o comparecimento à mencionada biblioteca para análise e leitura das obras selecionadas.

EVOLUÇÃO DO TRATAMENTO EDUCACIONAL VOLTADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os primórdios da civilização ocidental foram caracterizados, via de regra, pelo abandono para morte das crianças que apresentavam alguma deficiência. Na Grécia antiga “as crianças que nasciam com qualquer deficiência deveriam ser eliminadas, pois não poderiam servir ao Exército em Esparta, nem receber instruções em Atenas” (DUARTE et al., 2013, p.1716). De acordo com Rodrigues e Maranhe (2012, p. 13)

Em Esparta e Atenas, crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, fato que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas, que serviam de base à organização sociocultural desses dois locais. Em Esparta, as crianças com deficiência eram lançadas do alto dos rochedos e, em Atenas, eram rejeitadas e abandonadas nas praças públicas ou nos campos.

Segundo Duarte et al. (2013, p.1715) “na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados”. Essa situação foi retratada pelo poeta grego Homero, cujas evidências apontam que seria cego, através do personagem de Hefesto, o ferreiro divino na obra *Ilíadas* (GUGEL, 2008). Hefesto, filho de Zeus e Hera, nasceu com atrofia em uma das pernas e, por este motivo, foi expulso do Monte Olimpo por seus pais, sendo banido para a terra onde, vivendo entre os homens, superou sua deficiência, mostrando habilidades em metalurgia e nas artes manuais (GUGEL, 2008). Na Roma antiga, o abandono e morte de crianças com deformidades era socialmente aceito, cabendo a decisão aos pais, conforme explica Gugel (2008, p. 05):

As leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Aos pais era permitido matar as crianças que com (sic) deformidades físicas, pela prática do afogamento. Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados.

Já na idade média, com a propagação da doutrina cristã, percebe-se uma atenuação desse panorama. A identificação do homem como criatura divina levou à eliminação de crianças não desejadas pelos pais e despertou o sentimento de caridade (SILVA, 2010). Apontam Rodrigues e Maranhe (2012, p. 15):

Com o cristianismo, essas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média, são consideradas “filhas de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência intelectual passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família. Mas ainda era comum a exposição em que serviam como palhaços ou atrações em circos, aliada à prática do abandono e inanição.

Todavia, o acolhimento dessas pessoas em asilos e conventos implicou em exigências éticas e religiosas, a partir da ideia de que elas seriam as próprias responsáveis por suas deficiências, as quais eram entendidas como um castigo de Deus pelos pecados cometidos ou resultado de possessão demoníaca, que deveria ser tratada com exorcismo e flagelação (SILVA, 2010). Segundo Rodrigues e Maranhe (2012, p. 16):

Durante a Inquisição, foi criado o “Malleus Maleficarum” (1482), manual capaz de “diagnosticar” bruxas e feiticeiros. Considerava sinais de malformação física ou mental como ligação com o demônio, o que levou muitas das pessoas com estas deficiências à fogueira da inquisição.

O pensamento vigente na Idade Média é superado através da propagação de uma filosofia racionalista e pelo desenvolvimento da ciência na esteira do Iluminismo. Sob essas influências é possível identificar mudanças no tratamento dado às pessoas com algum tipo de deficiência. Observa-se uma preocupação na criação de métodos educacionais voltados a essas pessoas, a partir da razão e da ciência, afastando-se das

crenças religiosas. De forma não exauriente, podemos citar, no século XVI os trabalhos do médico Paracelso, o qual considerou a deficiência intelectual um problema médico digno de tratamento e complacência. Assim como, o trabalho do filósofo Cardano, que além de concordar que a deficiência era uma questão médica, preocupava-se com a educação das pessoas com deficiência intelectual (RODRIGUES; MARANHE, 2012).

No século XVII, foi importante o trabalho de Tomas Willis ao procurar explicar de modo científico a deficiência como produto de estruturas cerebrais defeituosas ou eventos neurais falhos e, posteriormente o trabalho do filósofo John Locke sobre a mente humana e suas funções na obra “*An essay concerning human understanding*”, considerado a raiz do pensamento organicista (SILVA, 2010). De acordo com Silva (2010, p. 18):

John Locke contribuiu decisivamente para o processo de ensino das pessoas com deficiência, ao enfatizar que a experiência sensorial deve basear a prática pedagógica, que deve haver individualidade no processo de aprendizagem, que a experiência é condição preliminar dos processos complexos de pensamento e que objetos concretos são importantes para aquisição de noções.

No contexto da educação de pessoas com surdez, deve-se registrar a contribuição precursora do monge espanhol Pedro Ponce de León, no século XVI, reconhecido como primeiro educador de surdos da história, pois dedicou grande parte de sua vida ao ensino de surdos, filhos de nobres (SILVA, 2010). Não menos merecedor de registro foi a contribuição do abade Charles Michel de L'Épée, ao fundar, na segunda metade do século XVII, a primeira escola pública para surdos em Paris e “ter reconhecido a existência de uma língua por meio da qual os surdos poderiam se comunicar e, a partir disso, desenvolvido um método que consistia em ensinar os sinais correspondentes aos objetos e aos eventos concretos” (SILVA, 2010, p.18).

No século XIX, necessário citar os esforços do médico Jean-Jacques Gaspar Itard baseado na tentativa de educar o jovem Victor de 12 anos de idade, surdo e mudo, que foi encontrado em uma floresta sem contato com humanos. O trabalho de Itard “semeou uma nova era para crianças com deficiência: anunciou o princípio de um período positivo quando se pensou que a educação era uma resposta aos problemas associados à deficiência” (SILVA, 2010, p. 19).

A partir do século XX ocorre, de forma progressiva, uma valorização da pessoa com deficiência, despontando movimentos sociais e debates internacionais voltados ao

combate à discriminação e em defesa de uma sociedade inclusiva. Surgem, então, críticas com relação as práticas pedagógicas até então adotadas, sendo questionados os modelos de ensino vigentes, que provocavam a exclusão educacional dessas pessoas. A Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha, se constitui em importante marco internacional do fortalecimento do sistema educacional inclusivo. Os debates então realizados culminaram na elaboração da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, cujas disposições influenciaram a criação de políticas públicas voltadas a educação inclusiva. Dentre outras assertivas, proclamou-se que os detentores de necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as diferentes necessidades individuais. Alertou-se para a necessidade dos países de preparar, pedagógica e estruturalmente, suas escolas com vistas a prover educação a todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, incluindo-se aquelas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006).

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas à educação especial no Brasil surgem no final do século XIX, como assinala Mantoan (2011, p. 01):

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

A referida autora identifica três fases da história da educação de pessoas com deficiência no Brasil: “de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.” (MANTOAN, 2011, p. 01). Prossegue então explicando:

No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854. Entre a fundação

desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo.

Contudo, no nosso país, os debates sobre a inclusão escolar e sua significância para a materialização de uma sociedade mais democrática e inclusiva só se intensificaram na década de 1980. As mudanças provocadas pelo processo de redemocratização do Brasil influenciaram no plano pedagógico, preconizando o repensar do papel da educação. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconheceu em seu artigo 205 o direito à educação como um direito fundamental de todos e dever do Estado e da família. Além disso, em seu artigo 206, estabeleceu a igualdade de acesso e permanência na escola como princípio norteador do ensino nacional. Garantiu, ainda, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino como dever do Estado.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) o tema da Educação Especial ganhou um capítulo exclusivo. Em linhas gerais, o Capítulo V tratou da educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assim como assegurou, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial, bem como currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades e educadores com capacitação adequada para atendimento especializado e integração dos educandos nas classes comuns (BRASIL, 2006).

Com a regulamentação da Lei n.º 7.853/89, através do Decreto n.º 3.298/99, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência definiu os conceitos legais de “deficiência física, auditiva e mental, além de erigir como diretriz a inclusão social das pessoas portadoras de deficiência física em diversas iniciativas governamentais, inclusive a educação” (BRASIL, 2006). Em seu artigo 24 que trata do acesso à educação, prescreve a inclusão, no sistema educacional, da educação especial, esta entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”, caracterizando-se “por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado” (BRASIL, 2006, p.200).

Nos anos 2000, a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) assim como o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que a regulamentou, trouxeram importantes conquistas ao surdo, a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos a ela associados como meio legal de comunicação e da obrigatoriedade do seu ensino nos cursos de formação de Fonoaudiologia e de Magistério. Há de se ressaltar ainda a opção legal pela educação escolar bilíngue, sendo a língua portuguesa escrita escolhida como segunda língua para os surdos.

Vê-se, portanto, que ao longo da história ocidental, o tratamento dispensado às pessoas que apresentavam alguma deficiência mental, física ou sensorial foi se tornando mais humanizado. A aceitação dessas deficiências como diferenças que devem ser respeitadas e o acolhimento dessas pessoas como iguais à todas as outras, sob uma perspectiva isonômica, reflete a atual concepção predominante, resultado de uma lenta evolução das concepções sobre a natureza das deficiências e do desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Brasil tem suas origens “fincadas nas instituições militares do Império” (CASTELANI FILHO, 1988, p. 25), estando voltada ao treinamento dos seus integrantes com o objetivo de melhorar o desempenho físico. A transição da Educação Física para a sociedade foi marcada pelas preocupações e interesses eugênicos, higienistas e nacionalistas. Na perspectiva higienista idealizada pela classe médica, a Educação Física deveria conduzir o indivíduo a modelos de saúde que buscavam perfeição física e mental. “Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual inspirada nos preceitos sanitários da época” (CASTELANI FILHO, 1988, p. 32). Castelani Filho (1988, p. 33) observa que “para dar conta de suas atribuições, os higienistas lançaram mão da Educação Física definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente”. Dessa forma, o propósito final da Educação Física, no

pensamento higienista, seria “fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade” (BRASIL, 1997, p. 20).

Durante o predomínio dessa corrente de pensamento, “as preocupações pedagógicas da Educação Física foram definidas pelos médicos” possuindo o docente um papel secundário, de executor de tarefas pensadas e fiscalizadas pelos médicos (SOARES, 2004, p. 130). Nesse sentido, Soares (2004, p. 130) reproduz as seguintes formulações do Congresso Internacional de Educação Física ocorrido no ano de 1913 em Paris, cujo teor aponta claramente para uma separação de estudantes:

1º- antes de serem submetidos à educação física todos os meninos e meninas serão examinados pelo médico-inspetor, que os classificará em normais e retardados; 2º – os meninos normais (ou por outra parte os regulares físicos) serão confiados ao educador físico sob a vigilância efetiva do médico inspetor; 3º - entre os retardados, aqueles aos quais for recomendável um tratamento cinésico serão confiados ao médico especialista cinesioterapeuta.

Ainda sobre esse período, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favoreceria a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveria inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca. (BRASIL, 1997, p. 19).

A influência de movimentos nacionalistas e educacionais do século passado trouxe mudanças na forma como era pensada a Educação Física. “A valorização do ensino profissionalizante reforçou o caráter instrumental da Educação Física” como uma atividade voltada para o desempenho técnico e físico do estudante, ao passo que os ideais nacionalistas de ordem e progresso, evidenciados após 1964, fortaleceram a prática de esportes nas escolas, visando à formação de campeões que pudessem representar a

imagem do Estado brasileiro (BRASIL, 1997, p. 20-21). De acordo com Albuquerque (2009, p. 2256):

O ideal de transformar o Brasil em uma potência econômica, refletiu na Educação Física que passou a ser entendida como uma área do conhecimento humano que pudesse transformar o Brasil em uma potência esportiva e olímpica. Desta maneira, a formação de professores passou a ser entendida como uma forma de preparar treinadores e peritos em preparação esportiva. Tal concepção de Educação Física foi levada às escolas, que passaram a servir de trampolim para o crescimento do desporto nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1997, p. 21) registram que:

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

Todas essas concepções finalísticas da Educação Física inviabilizaram a participação e a inclusão de estudantes com deficiências, uma vez que não representavam o padrão humano desejado e eram incapazes de competir ou apenas praticar as modalidades esportivas mais conhecidas com os estudantes considerados normais. Em oposição a esse modelo, baseado na seleção e aprimoramento dos jovens mais capacitados fisicamente, cuja avaliação era feita com base na análise de desempenho e eficiência, surgiram novas concepções “que apontam que a finalidade essencial da Educação Física escolar é a inclusão do aluno na Cultura Corporal de Movimento”, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas (BRASIL, 1998, p. 29).

Assim, o movimento deixa de ser considerado apenas do ponto de vista técnico e passa a ser visto como manifestação cultural do ser humano, através da qual as pessoas

interagem entre si e com o meio ao seu redor, ao mesmo tempo em que exploram e desenvolvem suas potencialidades físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais. Nessa nova visão, a tarefa do profissional de Educação Física é propiciar aos estudantes o ingresso, o desenvolvimento, a compreensão e a crítica desse novo universo relacionado ao movimento. “Vigora, portanto, nas concepções modernas da educação física escolar o princípio da inclusão” (BRASIL, 1998, p. 19), visto que a sua prática pedagógica deve ser voltada para todos os estudantes, independentemente de possuir boa capacidade física para exercícios ou habilidades esportivas, pois tais predicados não constituem o foco da disciplina como anteriormente se pensava.

Essa nova visão volta suas atenções ao processo cognitivo associado ao movimento corporal, ressaltando as aptidões deste, até então pouco lembradas, “como meio de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde” (BRASIL, 1998, p. 29). De acordo com os Parâmetros Curriculares da Educação Física para os Terceiro e Quarto Ciclos (BRASIL, 1998, p. 30):

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Cabe assinalar que os alunos portadores de necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física. Seja qual for o objeto de conhecimento em questão, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o de voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução (conteúdos procedimentais), a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los (conteúdos atitudinais e conceituais). É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

Logo, é preciso superar a ideia de que a Educação Física nas escolas está voltada primordialmente ao aprimoramento físico do ser humano. A aplicação desse entendimento resultou na segregação dos mais “fracos” em detrimento daqueles que eram considerados mais aptos fisicamente, o que vai de encontro ao conceito de inclusão.

O SURDO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

A terminologia referente à surdez vai mais além do que os aspectos médicos e clínicos. Ela passa por questões relacionadas à comunidade. Para a comunidade surda a definição de surdez representa muito mais que a sua identidade, ela o transporta ao pertencimento de um grupo, significando muito mais do que uma característica fisiológica (ZANATA, 2004). Os estudos sobre a educação das pessoas surdas nos remetem aproximadamente há dois séculos, com embates políticos, sociais e epistemológico entre aqueles que defendiam uma educação por gestos e os que se voltavam para a perspectiva oralista, como também, suas propostas educacionais divergiam, sendo que algumas direcionavam essas pessoas para escolas especiais, classes especiais ou para classes comuns. Historicamente as concepções desenvolvidas para a educação das pessoas surdas se basearam em três abordagens: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo (ZANATA, 2004).

Segundo Goldfeld (2002), as ideologias do Oralismo ainda persistem e foram dominantes até a década de 1970. Apesar de todas as mobilizações dos profissionais, a língua oral-auditiva até o momento atual não pode ser adquirida pelo surdo de maneira espontânea, pelos diálogos.

As escolas comuns ou especiais, traçadas no oralismo visavam à capacitação das pessoas com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. Essa proposta não conseguia atingir resultados satisfatórios, uma vez que, normalizam as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 7).

Na década de 1970 as dificuldades apresentadas pela língua oral provocam sérias consequências para o desenvolvimento das pessoas surdas, principalmente na escolarização. “A partir dessa época, surge uma nova filosofia educacional para surdos chamada Comunicação Total, e os surdos começam, pouco a pouco, a utilizar sinais.” (GOLDFELD, 2002, p. 14).

Já a abordagem da Comunicação Total, segundo Goldfeld (2002) considerou a pessoa com surdez de maneira natural, tolerando suas características e utilizando todos os recursos possíveis para a comunicação, visando as interações sociais, as áreas

cognitivas, linguísticas e afetivas. Porém, esta abordagem é questionável quando as pessoas com surdez estão diante dos desafios da vida cotidiana, uma vez que os métodos utilizados como as linguagens gestuais, visuais, mímicas, os textos orais e as interações sociais não possibilitavam um desenvolvimento satisfatório, uma vez que também se exigia que as crianças surdas aprendessem a língua oral-auditiva, “esses alunos continuavam segregados, permanecendo em seus guetos, ou seja, marginalizados, excluídos da sociedade”. Esta abordagem, não apreciou a língua materna do surdo, portanto, “pode-se dizer que a comunicação total é uma outra feição do oralismo” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 7).

Os dois enfoques - Oralista e Comunicação Total - deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar o domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem. Em favor da modalidade oral, por exemplo, usava-se o português sinalizado e desfigurava-se a rica estrutura da língua de sinais, cujo processo de derivação lexical é descartado (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8).

A partir da década de 1980, começa a surgir outra visão de ensino chamada “Bilinguismo”. Seu objetivo era que o surdo fosse bilíngue, mantendo sua língua natural por sinais e aprendendo uma segunda língua escrita. Neste momento começa a valorização das línguas de sinais, das comunidades surdas e a valorização da sua cultura. “Nessa filosofia, priorizava-se, o mais precocemente possível, a exposição da criança a duas línguas – a de sinais e a oral de seu país – e a estimulação ao uso de ambas” (DUARTE et al., 2013, p. 1726).

Percebe-se a necessidade de valorizar esta língua e sua cultura, e não misturá-la com a língua oral. As línguas de sinais, a comunidade surda, seus valores e sua cultura passam a receber a atenção de diversos profissionais de diferentes áreas. Surge então uma nova filosofia educacional para surdos, em que o bilinguismo apresenta-se como base de ensino e aprendizagem (GOLDFELD, 2002, p. 15).

Para compreendermos as relações humanas, a vida em sociedade, precisamos entender como os indivíduos convivem entre si, “como grupos sociais, cultura, identidade e mais recentemente, pluralismo, movimentos sociais, políticas públicas etc.”

(BIGOGNO, 2010, p. 1). Especificamente no estudo dos surdos, compreender suas identidades, comunidade e a sua cultura própria.

De acordo com Bigogno, (2010, p. 14-15, com grifos da autora)

Pensando identidade como algo mutável nas sociedades complexas, podemos realizar um paralelo com a questão dos surdos, percebendo-os como indivíduos que transitam em diferentes formas de uma *identidade surda*, sendo, portanto, mais adequado, pensarmos em *identidades surdas*, no plural [...].

Nas relações diárias dos surdos, segundo a literatura nativa militante, surgem as categorias “*cultura surda, comunidade surda e identidade surda*, que funcionam como estratégias de visibilidade, reconhecimento de diferenças e lutas por direitos” (BIGOGNO, 2010, p. 1-2, com grifos da autora).

A construção de vida, a socialização, a comunicação e a identidade da comunidade surda se dá por diferentes percepções: visuais, pelas expressões corporais, faciais e pela língua de sinais. Pensando na inclusão escolar de pessoas surdas, deve-se, além de conhecer sua cultura e identidades, procurar meios de adquirir o domínio de sua língua, ou pelo menos conhecê-la. Se quisermos entender como a socialização entre essas pessoas ocorre devemos levar em consideração a concepção de comunidade surda, o que para Bigogno (2010, p. 8):

É uma comunidade linguística. Comunidade neste caso, não tem a ver necessariamente com espacialidade, mas pode estar vinculada a isso já que existem espaços onde a comunicação entre eles é favorecida. É possível pensar uma rede de sociabilidade que envolve surdos e outras pessoas que saibam de Libras, pessoalmente ou via internet.

Outra conquista legal em favor dos surdos foi o direito a intervenção do intérprete de LIBRAS, que realiza a interação entre a língua de sinais e a língua Portuguesa, traduzindo em Libras para as pessoas surdas, como da Libras para a língua oral para as pessoas ouvintes.

Por meio da sua cultura, da comunidade e dos direitos reconhecidos os surdos reafirmaram suas identidades, para poder assim pertencer e participar da vida em sociedade, tendo a surdez respeitada.

O CONTEXTO ATUAL DO DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

A recente evolução das concepções sobre os objetivos da Educação Física escolar, centrada agora nas potencialidades cognitivas associadas ao Movimento, exige um repensar sobre o papel do docente de Educação Física no contexto de uma educação inclusiva. Para Ferreira (2010, p. 14) “no atual sistema educacional, deparamo-nos com uma nova proposta de ensino/aprendizagem, que prioriza a diversidade e a inclusão”. Todavia, adverte Mantoan (2003, p. 52) sobre a possibilidade de resistência nessa mudança de paradigma, uma vez que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. Portanto, para entender o seu novo papel nesse modelo, é preciso, primeiro, que o docente compreenda e aceite que a proposta inclusiva pressupõe uma transformação da fórmula pedagógica construída sobre parâmetros de homogeneidade em que se estabeleceu o modelo integrativo. Segundo Silva (2010, p. 98):

Na integração escolar a responsabilidade em se adequar à sala de aula e obter ganhos acadêmicos era do aluno. Dessa forma, cabia ao aluno desenvolver formas para socializar-se com os demais colegas, compreender os conteúdos transmitidos pelo professor, conseguir cumprir as atividades propostas e também apresentar comportamentos adequados. Na inclusão escolar, por outro lado, acreditamos que o sistema educacional precisa ser reestruturado para atender as necessidades dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar meios para que esses alunos alcancem progressos escolares e sucesso acadêmico. Com isso, o problema deixa de estar centrado no aluno e se desloca para o sistema educacional como um todo.

Infere-se, portanto, que o docente adquire uma relevância ainda maior quando comparado ao modelo anterior, uma vez que terá a responsabilidade de adaptar ou construir novas práticas pedagógicas fundadas nas diferenças físicas, sensoriais, mentais culturais e sociais dos estudantes, desenvolvendo uma atividade pedagógica em

constante mutação conforme a necessidade dos educandos. Conforme esclarece Mantoan (2003, p. 54) “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa dar novo significado ao papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Reconhece-se no docente uma referência para o estudante, bem como sua importância na construção do conhecimento e na formação de atitudes e valores do cidadão (MANTOAN, 2003).

Segundo Mantoan (2003), na educação inclusiva, o relacionamento entre docentes e estudantes sofre uma substancial alteração, deixando de se apoiar na pedagogia unidirecional do A para B e do A sobre B em favor de um modelo no qual a construção do conhecimento conta com a participação de todos atores do processo educacional. O docente deve desenvolver práticas colaborativas, podendo assumir a função de “articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidades” (NOZI; VITALINO, 2012, p. 338). A participação de todos esses atores no sistema educacional tem por objetivo a criação de uma proposta educacional democrática e direcionada às necessidades e aos interesses dos docentes e da comunidade, reduzindo a evasão escolar.

Para a construção de uma metodologia de ensino inclusiva e democrática o docente de Educação Física deve identificar se o estudante está realmente compreendendo aquilo que está sendo apresentado nas aulas para, em caso negativo, desenvolver novas formas de abordagens do conteúdo da disciplina. Para tanto, é preciso entender que cada estudante possui características físicas, comportamentais e emocionais próprias, afastando-se do modelo escolar que buscou satisfazer as necessidades comuns, através de propostas curriculares rígidas e homogeneizadoras, delineando objetivos sem considerar as especificidades individuais de cada turma, causando dificuldades de aprendizado, repetência, absenteísmo e fracasso escolar (SILVA, 2010). A reflexão deve ocorrer sobre os métodos pedagógicos aplicados, os quais podem ser melhorados, adaptados ou mudados e não exclusivamente sobre o estudante e sua deficiência. “É necessário compreender os processos de aprendizagem do aluno, pois só assim deixamos de nos fixar no déficit para favorecer as possibilidades, pois ‘esse aluno’ aprende, mas de uma forma diferente”. (NOZI; VITALINO, 2012, p. 341). De acordo com Santos et al., (2017, p. 4) “os professores devem ter uma análise particular de cada um, entender quais são as

limitações, as dificuldades, bem como, as qualidades e capacidades de cada um deles nas diversas atividades aplicadas”.

Uma importante ferramenta para identificar as dificuldades de aprendizado são as avaliações periódicas. Em uma proposta de inclusão, as avaliações deixam de ter a função classificatória para assumir uma função compreensiva sobre o processo de aprendizagem do estudante com necessidade educacional especial, fornecendo material precioso para fundamentar o planejamento de ações educacionais mais adequadas. (NOZI; VITALINO, 2012). Para atender a essas novas exigências é fundamental investir na capacitação e na reciclagem dos educadores, como ressalta Silva (2010, p. 102).

Em vista disso, acreditamos que para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular é preciso que a prática do professor seja baseada nas necessidades, nas potencialidades e nos interesses desse estudante. Em vista da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala comum do ensino regular, a postura do professor tem de mudar. Para tanto, é de suma importância, que os cursos de formação ensinem os futuros professores a lidar com a diversidade atualmente existente na sala de aula.

As deficiências físicas, sensoriais e mentais apresentadas pelos estudantes não são motivos que impeçam o profissional de Educação Física de participar do movimento de inclusão escolar, visto que na atual concepção, se reconhece uma variada gama de possibilidades pedagógicas relacionadas a essa disciplina. Nesse sentido, Pupim et al., (2016, p. 37) afirmam que:

Por consequência, a educação física sendo uma das disciplinas da grade curricular escolar, cabe a ela participar deste tão importante processo de inclusão educacional e social. E é de responsabilidade do professor de Educação Física, através da sua pedagogia, preparar os alunos para sua desenvoltura diante a sociedade, com isso o estímulo e suas técnicas de diversas formas o aumento de experiência para a melhora de seu controle e equilíbrio corporal, seus movimentos e sua aptidão nas atividades lúdicas. Também, proporcionará aos alunos atividades que favorecem a cooperação, a sociabilidade, bem como o seu desenvolvimento psicomotor.

Voltando-se para a inclusão, o docente de Educação Física deve ter consciência de que a finalidade desta disciplina não é o descobrimento ou formação de atletas de alto rendimento e nem tão-somente a realização de exercícios visando a constituição de corpos fisicamente saudáveis. Cabe ao docente assumir a responsabilidade de ensinar

todos os seus estudantes, enfrentando os desafios que se apresentam, não devendo se acomodar pela existência na escola de serviços ou profissionais educacionais especializados de apoio (MANTOAN, 2003). As práticas pedagógicas, no campo da Educação Física, devem estar voltadas ao aprendizado de diversos aspectos relacionados ao movimento, observando e respeitando as individualidades dos estudantes. Conforme Ferreira (2010, p. 16),

a pedagogia contemporânea aponta que o ensino da Educação Física deve respeitar aquilo que a criança traz em si, preocupando-se com a formação global; uma educação que proporcione poderes sobre si mesmo, através da aquisição de uma imagem corpórea que dê autodomínio, autoconfiança e autonomia; para isso é necessária uma intervenção profissional consciente e responsável; principalmente em se tratando de crianças com necessidades especiais.

Conceição e Krug (2009), considerando uma proposta de Educação Física inclusiva, criticam os cursos de formação cuja abordagem seja predominantemente conteudista desportiva, que terminam por fortalecer a exclusão ao criar profissionais que centralizam a aula em si, satisfeitos apenas em apresentar como conteúdos práticas desportivas institucionalizadas, sem se preocupar com a adequação dos procedimentos didático-metodológicos à sua realidade educacional. Defendem a necessidade de se adotar uma formação inicial crítica-reflexiva para docentes de Educação Física, permitindo a percepção dos processos sociais e educacionais que coagem os indivíduos e dificultam a aceitação do estudante com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, a imposição por parte da mídia de estereótipos de sucesso vinculados a corpos perfeitos e os problemas sociais locais, inclusive aqueles decorrentes das relações interpessoais no ambiente escolar. Essa formação crítica, tornaria o docente de Educação Física capaz de compreender a diferença como algo constante, inerente à existência humana e, conseqüentemente, parte do cotidiano educacional, tornando-o um profissional sempre alerta ao conhecimento dos aspectos individuais para conseguir perceber os motivos que levam os estudantes a certos comportamentos.

Apontam, também, Conceição e Krug (2009), que a atuação inclusiva dos docentes de Educação Física não se resume às aulas da disciplina, sugerindo a participação destes profissionais em eventos sociais da comunidade escolar e a troca de informações com docentes de outras disciplinas como parte de um processo permanente de aprendizado

sobre quem é o seu estudante, suas características e os conceitos que a comunidade educacional tem sobre ele, o que possibilitaria descobertas sobre diferentes questões que afetam o trabalho educacional, tornando esse docente, um agente ativo, que colabora para que sejam alcançados os objetivos pedagógicos da escola. Desta forma, a seleção dos conteúdos das aulas de Educação Física deve levar em consideração a relevância social, a diversidade e as diferenças dos educandos da escola, a possibilidade de desenvolver a autonomia e liberdade de expressão nesses, além de um repertório motor cada vez mais diversificado que possa proporcionar aos educandos o desenvolvimento de suas competências (ALVES et al., 2013).

A superação das dificuldades orgânicas que impendem a participação de estudante com deficiência nas atividades práticas das aulas de Educação Física é objeto da Educação Física Adaptada. Assim, é plenamente possível oportunizar o acesso ao esporte e ao movimento, de uma forma geral, às pessoas que apresentem alguma deficiência. “Um deficiente pode praticar basquete, boliche, vôlei, futebol, atletismo, natação, ginástica etc., desde que algumas adaptações sejam feitas para o seu total acesso à atividade esportiva. Todos os deficientes devem praticar atividades esportivas” (ROSADAS, 1989, p. 76). De acordo com Ferreira (2010, p. 15):

Este novo paradigma requer conhecimentos, técnicas, ideias que alcancem todos os alunos, independente de condições físicas e intelectuais. Apesar disso, poucos são os professores de Educação Física que não têm dúvidas em relação às possibilidades das pessoas com necessidades especiais praticarem algum tipo de atividades físicas, recreativas ou de lazer em aulas do ensino regular. Willian James (USA - 1951 *apud* Integração 2002) já afirmava que “a educação é a organização dos recursos biológicos do indivíduo, de todas as capacidades de comportamento que o fazem adaptável ao meio físico e social”; assim, se os indivíduos são seres adaptáveis, as ferramentas que os fazem integrar a qualquer meio ou situação, também podem ser adaptadas.

Em se tratando das pessoas com surdez, Alves et al., (2013) argumenta que apesar da deficiência auditiva aparentemente não demonstrar grandes comprometimentos ao desenvolvimento geral do indivíduo, o impacto da perda do sentido da audição pode acarretar sérios danos, caso o indivíduo não tenha estímulos apropriados. No mesmo sentido Alves et al. (2013, p. 199) para quem:

A grande dificuldade para uma participação ativa dos alunos com surdez está na falta de conhecimento do professor em relação à deficiência, isso pode acarretar danos a área motora destes alunos, pois a ausência de experiências corporais diferenciadas acaba provocando problemas de equilíbrio, alteração da marcha e dificuldade de ritmo.

Nessa linha, Rosadas (1989, p. 57) aborda o papel do profissional de Educação Física em relação ao estudante surdo:

É estimular a integração social, propor atividades que desenvolvam sua autoconfiança e descoberta de potencialidades individuais, auxiliar no desenvolvimento de sua comunicação visual-gestual, propor atividades que desenvolvam: o equilíbrio estático e dinâmico, a coordenação geral, a velocidade de reação e de deslocamento, a agilidade. Propor atividades que visem: reconhecimento do esquema corporal; organização espaço-temporal; lateralidade. Atividades que assegurem: percepção visual; percepção cinestésica; percepção tátil; estimular o hábito e a prática de jogos de salão e atividades esportivas em grupos; desenvolver a percepção e o gosto pela música e atividades rítmicas; propor atividades expressivo-corporal como teatro, a mímica, a pantomina, entre outros, para liberar e permitir personalidade corporal e postural.

Alves et al. (2013, p. 200) mencionam a necessidade de utilização de estratégias adequadas de ensino para que os educandos possam ter acesso aos conteúdos propostos e participem ativamente das aulas, citando como exemplo a utilização de exemplos concretos vivenciados no dia a dia, que podem despertar no estudante maior interesse e motivação, além de estimular sua expressão sobre o objeto da aula. Sobre o estudante surdo, registram os autores:

No caso das pessoas com surdez a sua via de comunicação é a espaço-visual, então, torna-se necessário que o professor pense em estratégias de ensino que utilizem mais as informações visuais nas aulas, pois, é através desta modalidade linguística (espaço-visual) que se dá o processo de aprendizagem do sujeito com surdez e a formação de sua concepção de mundo (SANTOS, 2010). Uma das estratégias que podem ser utilizadas para maximizar a compreensão e aprendizado dos alunos surdos, segundo Greguol (2010, p. 40) é o uso frequente de demonstrações pelo professor ou de um aluno mais adiantado da atividade a ser executada e a exibição de figuras e vídeos que detalhem o movimento a ser aprendido. (ALVES et al., 2013, p. 200).

O conhecimento da LIBRAS é, sem dúvida, um saber imprescindível do docente de Educação Física para a inclusão de estudantes surdos, não só em razão da possibilidade de comunicação direta professor-aluno, reduzindo a dependência muitas vezes cômoda

do intérprete, mas também para compreender questões relativas à comunidade e identidade surda. “A comunidade surda, que usa a língua de sinais como primeiro meio de comunicação e possui sentimento de pertencimento à cultura surda, constitui-se em um grupo com características linguísticas peculiares, com cultura, normas sociais e identidade própria” (DUARTE et al., 2013, p. 1729). “Cabe ao professor conhecer e respeitar a linguagem natural do aluno que utiliza a linguagem viso-espacial como instrumento para sua aprendizagem, em detrimento da linguagem oral-auditiva que, por muito tempo, lhe foi imposta” (ROSSETO; RIBEIRO; ZINI, 2018, p. 96). Como visto anteriormente, o Decreto n.º 5.626/2005 tornou o ensino da LIBRAS disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de docentes para o exercício do magistério, em nível médio e superior, nas instituições de ensino públicas e privadas.

Por fim, sem diminuir a relevância de tudo o que já foi aqui tratado, os atributos mais importantes para um docente que se propõe a aplicar uma educação efetivamente inclusiva talvez sejam a persistência e o comprometimento com esse novo modelo, uma vez que os caminhos a serem trilhados para se chegar esse objetivo final podem ser tortuosos e cheios de obstáculos. Como lembram Nozi e Vitalino (2012, p. 344) “a capacidade que eles têm de se comprometer com a educação de todos os alunos, com ou sem deficiências, ainda é uma questão fundamental para o sucesso de práticas inclusivas, é um imperativo ético da profissão docente”.

CONCLUSÃO

Compreender a história é essencial para não repetir os erros cometidos no passado. Entender a evolução das lutas e movimentos sociais relacionadas aos direitos humanos é importante para se manter uma trajetória de acertos, evitando retrocessos nas conquistas já alcançadas. A história do tratamento recebido pelas pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência física, ou mental, incluída a sensorial, nos mostra que não se pode mais aceitar certos preconceitos, como o que os consideram pessoas inferiores e sem capacidade de educação. A superação desses preconceitos depende da mudança da perspectiva que se baseia em um padrão de normalidade, capaz de gerar a

exclusão daqueles que não se encaixam nesse padrão, para a aceitação da perspectiva da diversidade, na qual as diferenças humanas são respeitadas. Nesse contexto, a atenção não se volta para a deficiência, esta vista como um aspecto negativo de restrição ou impedimento do ser humano, mas sim para as necessidades especiais ou diferenciadas que estas pessoas possuem.

Dentro da concepção de inclusão social das pessoas consideradas à margem do padrão de normalidade estabelecido, se insere a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. A Educação Física na escola se tornou um valioso instrumento para essa inclusão ao voltar suas atenções para o aprendizado relacionado aos vários aspectos (físicos, orgânicos, culturais, sociais, ambientais etc.) relacionados ao movimento, superando as ideias que a consideravam como mecanismo de melhoramento do biótipo humano, mera recreação, formação de atletas e fortalecimento da saúde para suportar o trabalho na vida adulta. Afasta-se, portanto, as noções equivocadas de que os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência não possam participar das aulas de Educação Física.

O estudante surdo é dotado de identidade própria, estando inserido em uma comunidade surda com características que lhe são peculiares, dentre as quais se destaca a utilização de uma língua de natureza gestual-visual (ou espaço-visual), que no Brasil é a LIBRAS. A surdez, no entanto, não lhe retira a capacidade de aprender nem o torna inferior aos demais estudantes, havendo apenas a necessidade de se encontrar a melhor forma de ensino considerando suas particularidades.

Compete ao docente de Educação Física identificar as diferenças com o intuito de planejar e executar as aulas de acordo com as características de cada estudante, visando à inclusão de todos nas atividades propostas. Nesse novo contexto o docente de Educação Física deve adquirir conhecimentos de diferentes aspectos do desenvolvimento humano, sejam eles biológicos (características físicas, motoras, sensoriais, neurológicas), aqueles relacionados aos aspectos cognitivos, emotivos, cultural e à interação social. Como formação inicial e continuada, deve se aprofundar nos conhecimentos relacionados à educação Inclusiva, os cursos básicos de comunicação como do Sistema Braille e da LIBRAS, para que possa se comunicar diretamente com todos os estudantes.

Ao fornecer substrato teórico aos docentes da área para vencerem as barreiras que, por muitos anos, afastaram os estudantes com algum tipo de deficiência desse importante campo pedagógico, esperamos contribuir para a evolução do estágio atual da inclusão de estudantes surdos nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE. Luís Rogério. A Constituição Histórica da Educação Física no Brasil e os Processos da Formação Profissional. **Anais Educere** (IX Encontro Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia), Curitiba, PR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2934_1277.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.
2. ALVES, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M.M. **Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Ministério da Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, Brasília, 2010.
3. ALVES. Tássia Pereira; SALES, Zenilda Nogueira; MOREIRA, Ramon Missias; DUARTE, Leonardo de Carvalho; COUTO, Edvaldo Souza. Inclusão de Alunos com Surdez na Educação Física Escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n.3, p. 192-204, dez. 2013. ISSN 1982-7199 versão *online*. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/790/300>. Acesso em: 10 nov. 2019.
4. BIGOGNO. Paula Guedes. **Cultura, Comunidade e Identidade Surda: O Que Querem os Surdos?** 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/graduacaocienciasocias/files/2010/11/Cultura-Comunidade-e-Identidade-Surda-Paula-Guedes-Bigogno.pdf> Acesso em: 21 nov. 2019.
5. BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 jul. 2019
6. BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: Orientações Gerais e Marcos Legais**. 2 ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em 30 de out. de 2019.
7. BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 nov. 2019.
8. BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da

- República, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 04 nov. 2019.
9. BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 04 nov. 2019.
10. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acessado em: 21 set. 2019.
11. CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que Não se Conta**. Campinas: Papyrus, 1988.
12. CENSO 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. **Agência IBGE Notícias**, 2012. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao#:~:text=J%C3%A1%20os%20cat%C3%B3licos%20\(6%2C8,mais%20de%20idade%20sem%20instru%C3%A7%C3%A3o](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao#:~:text=J%C3%A1%20os%20cat%C3%B3licos%20(6%2C8,mais%20de%20idade%20sem%20instru%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 03 nov. de 2019.
13. CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Hugo Norberto. Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 237-250, maio/ago. 2009. ISSN 1984-986X versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/276>. Acesso em: 26 nov. 2019.
14. DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno; FLECK; Marcelo Pio de Almeida. Aspectos Históricos e Socioculturais da População Surda. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734. ISSN 0104-5970. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.
15. FERREIRA, Vanja. **Educação Física Adaptada: atividades especiais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.
16. GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.
17. GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da Humanidade**. 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.
18. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003. ISBN 85-16-03903-X (Coleção cotidiano escolar).

19. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil: Da Exclusão à Inclusão Escolar**. 2011. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.
20. NOZI, Gislaine Semcovici; VITALINO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. ISSN 1984-686X versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>. Acesso em: 25 nov. 2019.
21. PUPIM, Nathalia Ligia Giacomelli; CANUTO, Thiago dos Santos Canuto; SANTOS, Poliana Piovezana dos; STUR, Flavia Regina. A Educação Física Escolar e os Alunos Surdos. p. 34-53, 2016, **Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano**, vol. 6, n.2, p-34-53, abr/jun, 2016. ISSN 2238-2259 versão *online*. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/3180>. Acesso em: 27. ago. 2019. ISSN 2238-2259.
22. RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim; MARANHE, Elisandra André. **A História da Inclusão Social e Educacional da Pessoa com Deficiência**. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim (Org.). Educação inclusiva: Fundamentos Históricos, Conceituais e Legais. Bauru: UNESP/FC, 2012. V 2. p. 11-45.
23. ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para Deficiente. Eu posso. Vocês duvidam?** Rio de Janeiro: Atheneu, 1989.
24. ROSSETO, Elisabeth; RIBEIRO, Elizete Gonçalves; ZINI, Rodrigo. A Disciplina de Libras em Curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 87-101, jul./dez. 2018. ISSN 2448-0797 versão *online*. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55101>. Acesso em: 27 ago. 2019.
25. SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.
26. SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
27. UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, Acesso em: 10 out. 2019.
28. ZANATA, Eliana Marques. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Tese em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2004.