

A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof. Natal da Silva *

Profª Drª Tânia Mara Vieira Sampaio **

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo observar se a formação acadêmica do corpo docente tem favorecido a inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Cidade do Recanto das Emas/DF. Para tanto, a amostra foi composta por 25 professores de Educação Física, aos quais foi aplicado um questionário contendo 19 questões que abordavam a formação acadêmica, a prática profissional e a realidade institucional, fazendo referência à temática da inclusão. O resultado obtido possibilitou avaliar a necessidade de uma melhor abordagem sobre a realidade da pessoa com deficiência e a inclusão durante a formação acadêmica, bem como a necessidade de um programa dos gestores da educação em proporcionar ao corpo docente capacitação permanente sobre essa temática, isto tornaria a escola cada vez mais um lugar de todos e para todos sem distinção.

Palavras-chave: Deficiência; Inclusão; Educação Física Escolar.

*Licenciado em Educação Física pela UCB nsilva.mus@gmail.com

** Docente no Curso de Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação Física da UCB tsampaio@ucb.br

INTRODUÇÃO

A formação docente está diretamente ligada ao resultado visto nas salas de aula, tanto em relação ao aprendizado, como também no quanto este espaço está sendo um local de inclusão ou exclusão dos “diferentes”. Sabemos que a sala de aula deve ser um local de todos e para todos, de inclusão, mas por diversos motivos, alguns alunos se sentem excluídos e o são.

A concepção atual de Direitos Humanos, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), busca superar uma idéia de proteção geral e abstrata para explicitar a pessoa, como sujeito de direito, respeitando-a em suas peculiaridades e particularidades, pautadas no reconhecimento das diferenças e no direito de participação de todos os sujeitos. A par da Declaração, vários outros documentos resultantes de comissões, assembléias, seminários, convenções em que é tratada a temática dos Direitos Humanos a realidade das pessoas com deficiência tem sido abordada, no prisma da importância da identidade pessoal e social e a construção da igualdade na diversidade. As pessoas com deficiências têm todos os direitos de uma pessoa sem deficiência, pois são únicas e o acesso a esses direitos precisa ser garantido pelo estado para que vivenciem suas realizações e vivam com dignidade.

Considerando que todas as realizações devem estar centradas e passar em primeiro lugar pela educação, temos que criar formas de discutir e por em prática o que preconizam as leis, declarações, portarias que asseguram às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade. Para um pequeno exemplo cabe o destaque de trechos da DUDH, na versão comentada da CORDE (1994):

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos... (Art. 1.),... sem distinção alguma (Art. 2.). No Art.7, proclama que todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei... No Art. 26, proclama, no item 1, toda a pessoa tem direito à educação. E falando ainda sobre educação diz que ela deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental e obrigatório...; e estabelece que educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, no item 2... Neste mesmo contexto o Art. 27 proclama, no item 1, toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.

Retomando o aspecto da educação como um direito fundamental de todos, sem exceção à pessoa com deficiência cabe lembrar a Declaração de Jomtien (1990) oriunda da Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtien, Tailândia, na qual os países participantes, entre eles o Brasil, relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país (BRASIL, 1990).

Outro passo importante, em especial para as pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994. Esta Conferência contou com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais e teve como objetivo específico

de discussão, a atenção educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994). Esta Declaração se dirige a todos os governos dos países signatários que se comprometeram a colocar em prática os tópicos acordados, incitando-os a tomar várias ações que visem e possibilitem que todos tenham oportunidade e condições de estudarem, e desenvolverem suas habilidades, independentemente de idade, de necessidades educacionais especiais, por meio de políticas públicas, parcerias com instituições especializadas, sempre buscando uma escola integradora e integrada (KASSAR, 2005). Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos, em que o aluno seja reconhecido por suas potencialidades, daí surgiu a expressão Educação Inclusiva.

Outro documento importante é a Convenção da Guatemala (1999), e que surge a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala e nela ficou preconizado que o termo discriminação contra as pessoas com deficiência: “significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência e que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” e regulamentada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/01 (BRASIL, 2001). Os Estados participantes reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. (MEC/ SEESP, 2003)

A sociedade brasileira, por sua vez, tem elaborado dispositivos legais que, tanto explicitam sua opção política pela construção de uma sociedade para todos, como orientam as políticas públicas e sua prática social. Mas muito ainda se precisa fazer. A Constituição Federal do Brasil (1988) assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, quando reza no caput do seu Art. 5 que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

A partir da promulgação desta Constituição foi introduzida no país uma nova prática administrativa, representada pela descentralização do poder, na qual os municípios foram contemplados com a liberdade para tomar as decisões o que possibilitou que cada município criasse e implantasse políticas e ações necessárias para melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos.

No Brasil, cabe destacar ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, que dispõe, em seu Art. 3: “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” Afirma, também, que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (Art.4). No que se refere à educação, o ECA estabelece, em seu Art.

53, que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". O Art. 54 diz que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: II. I atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

É possível perceber que desde a Declaração de Salamanca em 1994, o tema inclusão vem sendo estudado, debatido, questionado e preconiza que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência devem ser incluídas na vida social e educacional da escola, (DORÉ et al., 1997; SASSAKI, 1997) e com uma postura e sentimento humanitário (FOREST e PEARPOINT, 1997), com o intuito de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2007).

A inclusão tem o amparo no princípio de igualdade defendido pela Constituição Federal em seu Art. 5, aliado ao direito à educação constante no Art. 208, que preconiza que o educando deve estudar onde melhor se adapte. (BRASIL, 1988) Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, assegurou que a criança independente da deficiência, pode e deve estudar em classes regulares, caso necessite de apoio especializado, este pode ser exigido de acordo com o Art. 58 desta lei.

A Educação Inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas, (Art. 24 da Convenção da Guatemala, 1999). Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de uma Educação Inclusiva requer mudanças em todas as esferas da educação brasileira, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos e precisa da participação ativa de toda a sociedade (SASSAKI, 1997; CRUZ, 1996; PEDRINELLI, 2002). Para se criar uma escola articulada com uma sociedade, que entenda a educação como fator social político e cultural em oposição a uma escola padronizada, são necessárias investigações científicas e intervenção que seja cientificamente embasada e avaliada (MENDES, 2006; OLIVEIRA, 2002; ZANELLA, 2006; ROSSETO, 2006). O Art. 59 da Lei de Diretrizes de Base 9394/96 (LDB) aborda as adequações necessárias da organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar, a fim de atender melhor o aluno, estando ele no ensino especializado o qual deverá ter professores preparados para o atendimento, ou no ensino regular, o qual precisa ter a comunidade escolar capacitada para integrar o educando com deficiência, em salas comuns. (BRASIL, 1996)

Deficiência auditiva e o processo educacional

Entre as deficiências, selecionamos tratar da que se refere à audição. A Política Nacional de Educação Especial define a deficiência auditiva como sendo a "perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido" (MEC/SEESP, 1994). Quanto à população de pessoas com deficiência auditiva nas escolas, embora não se tenha uma estatística geral, sabe-se que é grande a incidência de casos de surdez. O Censo Escolar/2004 computou 62.325 crianças surdas matriculadas nas escolas de todo o país, um crescimento considerável de alunos com esta deficiência.

É importante deixar claro que para uma pessoa surda sua limitação fundamental seria a percepção do som, o que pode ou não prejudicá-la de diferentes maneiras, mas não se devem associar outras deficiências *a priori*. A influência estará mais ligada à época que ocorreu a surdez e a

profundidade, sendo que no caso de surdez congênita, a criança já nasce com a deficiência. Segundo o documento, orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade do Ministério da Educação e Cultura (2003) e Aranha (2003) a surdez é classificada da seguinte maneira e:

- Surdez leve/moderada: perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASI - torna-se capaz de processar informações lingüísticas pela audição; conseqüentemente, é capaz de desenvolver a linguagem oral.
- Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. A pessoa com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a Língua de Sinais como primeira língua e o português como segunda língua – bilingüismo. (MEC/SEESP, 2003)

No caso da surdez severa é mais freqüente a dificuldade na coordenação motora, noção espaço-temporal, equilíbrio – psicomotricidade – o que não vem a ser um fator preponderante e neste contexto a prática de atividade física é de extrema importância para um bom desenvolvimento motor da criança com deficiência auditiva (MARCHESI; PALÁCIOS; COLL, 1995; WINNICK, 2004). O que determina mesmo o desempenho de cada criança é sua história e, sem dúvida, o professor e a escola terão papel decisivo na realização do aluno e outro fator importante está associado ao fato dos pais serem ou não surdos (OLIVEIRA, 2002). Assim, o déficit auditivo constitui-se em um fator importante, pois acarreta problemas que vão além do comprometimento de fala, percebendo-se em alguns casos atrasos no desenvolvimento cognitivo e social. Entretanto, a surdez, mesmo afetando algumas experiências de vida, não limita a inteligência, a capacidade emocional ou o desenvolvimento e maturação normais, mantendo-se em sintonia com o desenvolvimento de crianças ouvintes (FALKENBACH, 2008; MANTOAN, 1997).

E o meio pelo qual toda pessoa se faz ouvida é por meio da comunicação, neste sentido por meio do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2005), a LIBRAS é reconhecida por lei como meio legal de comunicação e expressão da pessoa com deficiência auditiva, a mesma lei garante que todos os professores deverão ter acesso a LIBRAS, como um auxílio à língua portuguesa e como meio de facilitar a inclusão dos alunos com deficiência auditiva na rede regular de ensino (GORGATTI et al, 2008).

A problemática fundamental deste trabalho é identificar como se dá a participação do aluno com deficiência auditiva do ensino fundamental nas aulas de Educação Física, verificar como a formação dos professores desta disciplina tem influenciado na inclusão das pessoas com deficiências em suas aulas e o que têm feito para se adequarem a esta realidade, chamada inclusão e por fim averiguarmos o quanto a instituição e os gestores das escolas observadas estão preocupados com que preconiza o MEC, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/01, no artigo 2º, o qual determina que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos e cabe a escola se organizar para dar aos educando, uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

A motivação pessoal, social e acadêmica, para desenvolver este trabalho foi o fato de se observar que os alunos com deficiências são em sua maioria privados de fazerem as aulas de Educação Física sendo que em sua maioria a deficiência não é um fator determinante para a não a participação ativa destes alunos e sim pela não capacitação do professor (GORGATTI et al, 2008). E por fim este trabalho deseja mostrar a visão dos professores diretamente ligados com a temática em questão.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa constituiu-se em uma combinação de pesquisa bibliográfica e de campo, caracterizando-se por ser uma pesquisa qualitativa. A pesquisa bibliográfica possibilitou além de ampliar as informações referentes ao tema estudado, a formulação de um diagnóstico da situação estudada, em conformidade com a posição de Silva e Schappo (2002). Na pesquisa de campo foi utilizado um questionário com questões fechadas, pois segundo GIL (1999), esta é uma técnica que permite que as pessoas tenham sua privacidade e confidencialidade garantidas e não expõe os entrevistados à influência ou opiniões do pesquisador, bem como é instrumento de fácil aplicação e dimensionamento dos dados encontrados. O questionário abordou a formação acadêmica, a prática profissional e a realidade institucional dos professores e as questões faziam referência à temática da inclusão.

Todo trabalho intelectual deve ser uma contribuição, por menor que seja para o progresso da ciência e em benefício da coletividade e pesquisar não é repetir, transcrever ou parafrasear o que outros estudiosos já disseram sobre o assunto, mas, utilizando a tradição cultural já existente, acrescentar algo de novo que aprofunde ou esclareça o tema em pauta (MINAYO, et al, 1994; GIL, 1999; RICHARDSON et al, 1999).

Em relação aos sujeitos e universo da pesquisa, o estudo foi realizado no Recanto das Emas, cidade satélite do Distrito Federal, localizada a 26 km de Brasília, com uma população de quase 150 mil habitantes, onde existem 13 escolas que trabalham com Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Foi entrevistado o corpo docente de Educação Física, tendo no momento nestas escolas 28 professores, dos quais 25 responderam ao questionário e um professor não foi encontrado durante o período de aplicação e somente uma escola não autorizou a aplicação do questionário, na qual lecionam dois professores. O período de aplicação foi de 02 a 22 de outubro de 2009.

Quanto aos procedimentos para a realização da pesquisa de campo, o pesquisador foi à Regional de Ensino do Recanto das Emas/DF, que emitiu documento de autorização para a realização da pesquisa. Em seguida identificou-se quais as escolas atendiam aos objetivos da pesquisa e depois procedeu-se a visita em algumas escolas. Um termo de consentimento livre e esclarecido, foi apresentado aos professores para que tomassem ciência da pesquisa e após a assinatura do termo, em duas vias, os questionários foram entregues para serem respondidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo da premissa fundamental deste trabalho que é identificar como se dá a participação do aluno com deficiência auditiva do ensino fundamental nas aulas de Educação Física escolar, pudemos verificar que apesar de mais de 20 anos da Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987), que determinava que todo curso de graduação em Educação Física tivesse ao menos uma disciplina, que abordasse a temática da deficiência, inclusão e suas vertentes, verificarmos que essa formação tem influenciado positivamente na inclusão das pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física na escola, mas ainda falta muito a ser feito.

Constatamos também que a Secretaria de Educação do Distrito Federal e os gestores das escolas observadas têm se preocupado, mas ainda se faz necessário crescer muito para se adequar com o

preconizado pelo MEC, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/01, no artigo 2º, o qual determina que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos e cabe à escola se organizar para dar aos educando, uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001), e isso não tem acontecido no que se trata dos alunos com deficiência auditiva do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano do Recanto das Emas/DF.

Segundo Mendes (2006), Oliveira (2002), Zanella (2006) e Rosseto (2006) para se criar uma escola para todos, são necessárias investigações científicas e intervenção que seja cientificamente embasada e avaliada, nesta perspectiva cremos que este estudo foi de grande importância. Percebemos na prática o que relatava Gorgatti et al (2008), que a participação ou não do aluno com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física está inteiramente ligada à capacitação do professor.

Entre as informações gerais sobre o público participante da pesquisa, 64% dos pesquisados eram homens e a idade dos pesquisados variou entre 26 e 50 anos, com média de 34.5 anos, sendo que um não informou a idade. A seguir apresentamos dados sobre a formação acadêmica e a capacitação para a área específica desta pesquisa.

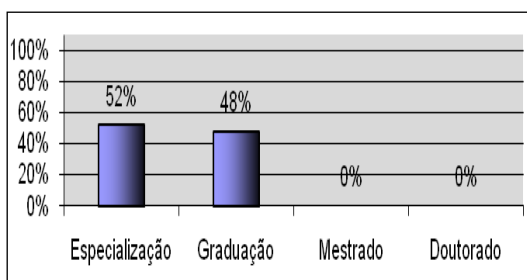


Gráfico 1 – Formação acadêmica

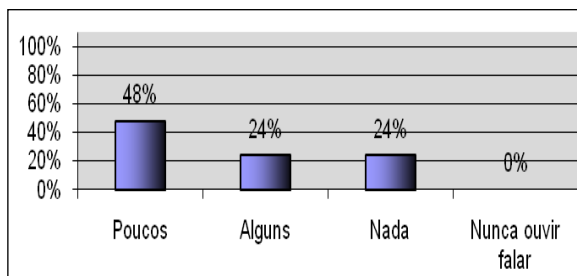


Gráfico 2 – Fez curso sobre inclusão/deficiência

O gráfico 1 representa a formação acadêmica do corpo docente de Educação Física das escolas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano do Recanto das Emas/DF e nos mostra que 52% dos professores têm curso de especialização, refletindo uma busca por atualização, o motivo não foi questionado mais é um dado relevante. No entanto, no que se refere à busca por capacitação para trabalhar com pessoas com deficiência e/ou inclusão os resultados não demonstram um interesse significativo conforme consta no gráfico 2.

Nos estudos de Kassar (2005), Sassaki (1997), Cruz (1996) e Pedrinelli (2002), entendemos que a inclusão de fato só acontecerá quando todas as esferas da sociedade trabalharem na promoção de uma escola cada vez menos segregadora. Nesse sentido, os professores precisam de capacitação no que concerne à inclusão, diferentemente do que encontra-se na pesquisa realizada.

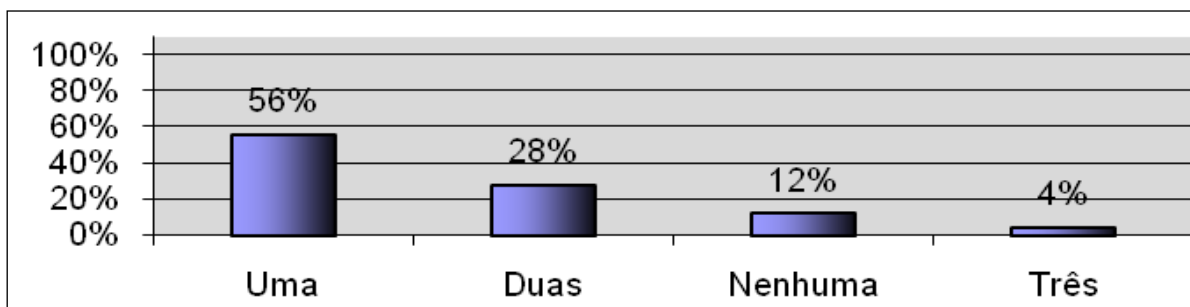


Gráfico 3 - Disciplinas que abordaram deficiência/inclusão?

A partir do gráfico 3 podemos observar que a realidade deficiência/inclusão, também não foi muito trabalhada durante a formação acadêmica destes educadores o que pode ser uma agravante, e sabemos que na perspectiva de melhorar este quadro, ou seja, da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/02, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais conforme afirma a Resolução nº03/87 do Conselho Federal de Educação. Apesar de alguns entrevistados serem formados antes de 2001, a maioria formou-se depois desta data e dentre eles um número significativo cursou uma ou duas disciplinas em sua formação acadêmica de graduação, o que implica que há uma base, ainda que pequena, mas existente para a atuação na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência.

E segundo Gorgatti et al (2008), o maior entrave para uma efetiva participação dos alunos com deficiência auditiva está no fato da capacitação deficitária do professor, e o mais agravante é que isso pode afetar de forma definitiva a área motora deste aluno. A não participação dos alunos com esta deficiência nas aulas de Educação Física é marcante para o desenvolvimento motor o qual pode ser afetado pela deficiência auditiva, segundo Marchesi; Palácios; Coll (1995) e Winnick (2004).

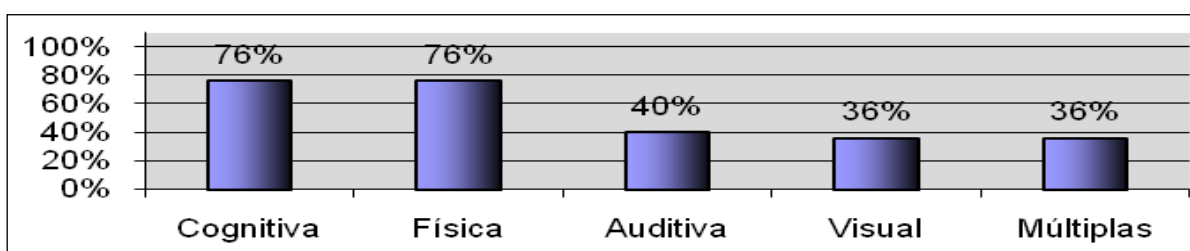


Gráfico 4 – Frequência de deficiência

Uma frequência importante encontrada é que dentre os professores que responderam ao questionário, 96% já têm ou tiveram em suas turmas alunos com deficiência e os mesmos responderam quais deficiências já trabalharam ou trabalham e a frequência das deficiências podemos ver no gráfico 4. Analisando os dados obtidos vemos uma maior frequência de alunos com deficiência física e cognitiva e por sua vez a presença de alunos com deficiência auditiva é bem menor, mas bem presente, vale ressaltar aqui, que na cidade pesquisada os alunos com deficiência auditiva severa/profunda, após concluírem o 4º ou 5º ano do ensino fundamental são transferidos para Centros de Referência em Educação Especial, em desacordo com o documento publicado pelo Ministério Público Federal, intitulado “O Acesso de Alunos

com Deficiências e Classes Comuns da Rede Regular”, que tem como objetivo disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004). Contrariando também o Decreto nº 6.094/07, criado para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - criado pelo MEC e o qual estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular, e vemos que isto não tem acontecido na prática nos casos dos alunos com deficiência auditiva.

Entendemos que precisa criar no cerne da sociedade uma cultura de inclusão, desde o lar, passando pelos órgãos públicos e privados em conformidade com os autores Kassar (2005), Sassaki (1997), Cruz (1996) e Pedrinelli (2002), só assim as pessoas poderão realmente viver em condições igualitárias e em que as pessoas sejam valorizadas pelo que são, por suas potencialidades e não por suas limitações, em concordância com os escritos de Gorgatti et al (2008).

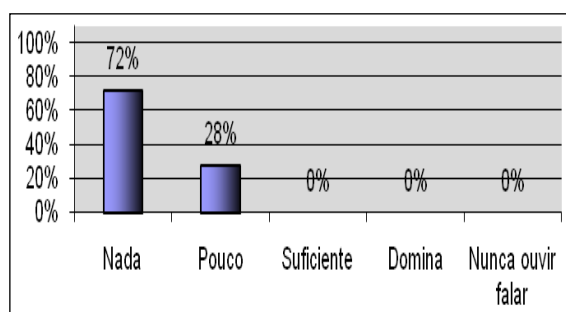


Gráfico 5 - O quanto sabe LIBRAS

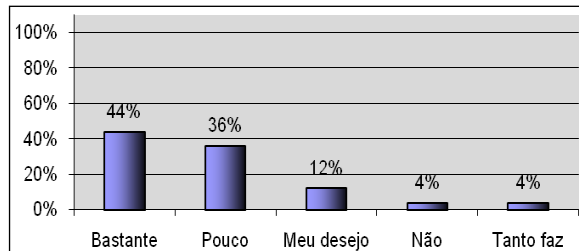


Gráfico 6 – Tem vontade de fazer curso de LIBRAS?

O gráfico 5 mostra a frequência dos professores que ao serem perguntados sobre o curso de LIBRAS, somente 20% já fizeram algum curso e 28% reconhecem que sabem um pouco. Enquanto que no gráfico 6 mostra dados do quanto os professores pesquisados têm vontade de fazer um curso de LIBRAS, sendo que 44% disseram ter bastante vontade de fazer, ao mesmo tempo 36% dos professores disseram ter pouca vontade, 4% disseram não ter vontade de fazer curso de LIBRAS e 4% responderam que tanto faz, isso demonstra que muitos dos professores pesquisados, na verdade 44% têm pouco ou nenhum interesse em aprender LIBRAS, o que dificulta a participação dos alunos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física.

Tomemos por base os escritos de Gorgatti et al (2008, p.140) do qual compartilhamos: “embora não seja necessário que o professor conheça todos os sinais utilizados na comunicação de indivíduos com deficiência auditiva, é interessante que saiba pelo menos o alfabeto e alguns sinais fundamentais”, ou seja, um obstáculo para a inclusão de fato destes alunos é a falta de comunicação, e infelizmente o número de professores que ainda não perceberam isso é muito grande.

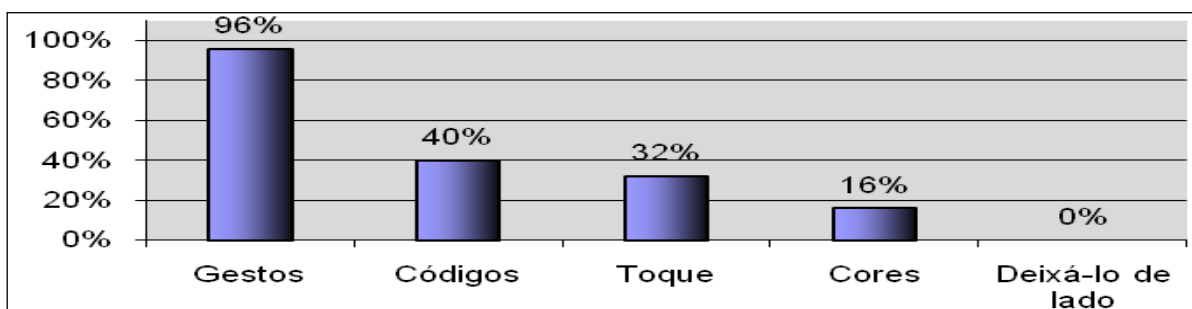


Gráfico 7 – Meio utilizado para se comunicar com o aluno com deficiência auditiva

Neste mesmo seguimento anterior os entrevistados foram perguntados como se comunicam com alunos com deficiência auditiva e tivemos as seguintes respostas conforme o gráfico 7. Reconhecendo que é direito dos alunos com esta deficiência se comunicarem por meio da LIBRAS, evidencia-se que os professores e as escolas não estão devidamente preparados para atender essa realidade. Novamente evidencia-se o desacordo com o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõem sobre a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular, à formação e a cientificação do professor, visando o acesso à escola destes alunos e neste mesmo documento preconiza até mesmo um tradutor no caso do professor não saber a Língua Brasileira de Sinais, ou seja, o órgão gestor deve capacitar os professores para alcançarmos realmente uma escola inclusiva e criarmos finalmente uma escola acessível a todos.

Segundo Gorgatti et al (2008) não é necessário que o professor domine a LIBRAS, mas ao saber ao menos o básico facilita a comunicação e agiliza os procedimentos durante a aula, além de atender alguns princípios de igualdade tão propagados e muitas vezes pouco praticados. Neste sentido, o primeiro que precisa ser alcançado por uma cultura de inclusão é o professor, uma pessoa formadora de opinião, a qual tem um papel importantíssimo na formação de uma escola e de uma sociedade inclusiva em todas as dimensões e esferas.

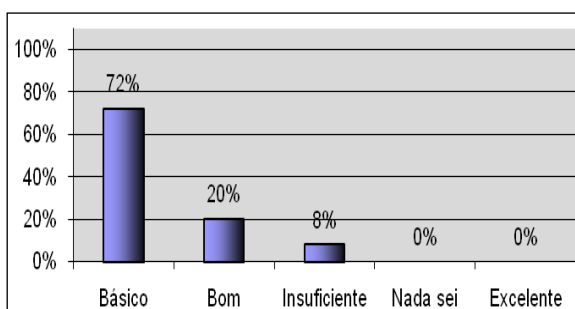


Gráfico 8 - Conhecimento sobre deficiência

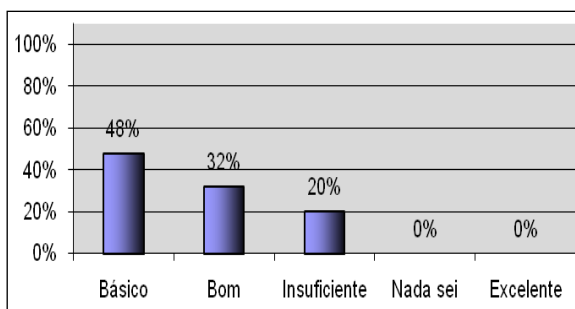


Gráfico 9 - Conhecimento sobre inclusão

No gráfico 8, está relacionada a frequência de como os professores avaliam seu nível de conhecimento sobre deficiência e foi verificado que 72% dos entrevistados consideram como básico, 20% como bom e 8% como insuficiente, não são dados positivos e tão pouco animadores, felizmente sabem, mesmo que seja pouco. Na mesma linha da questão anterior só que direcionada ao nível de conhecimento a respeito da realidade inclusão, observa-se no gráfico 9 que 40% dos entrevistados consideram seu nível de conhecimento sobre inclusão como básico, 32% como bom e 20% como insuficiente.

Analisando os dois vê-se que, em ambas as situações os professores acham como básico o nível de conhecimento sobre as temáticas em questões. Sendo que sobre o conhecimento sobre deficiência, apesar de a maioria se enquadrar como básico, o índice de insuficiente foi bem menor que na outra questão. Em relação ao nível de conhecimento sobre inclusão vale ressaltar que apesar da frequência dos que se incluíram como bom ser bem maior que da outra questão o número dos que se percebem com nível de conhecimento insuficiente foi mais do que o dobro dos valores da outra questão.

Diante do exposto não tem outra forma a não ser reforçar a discussão acerca da necessidade de se ter políticas que promovam a capacitação dos professores, pois só assim chegaremos a ter uma escola inclusiva de fato e de direito.

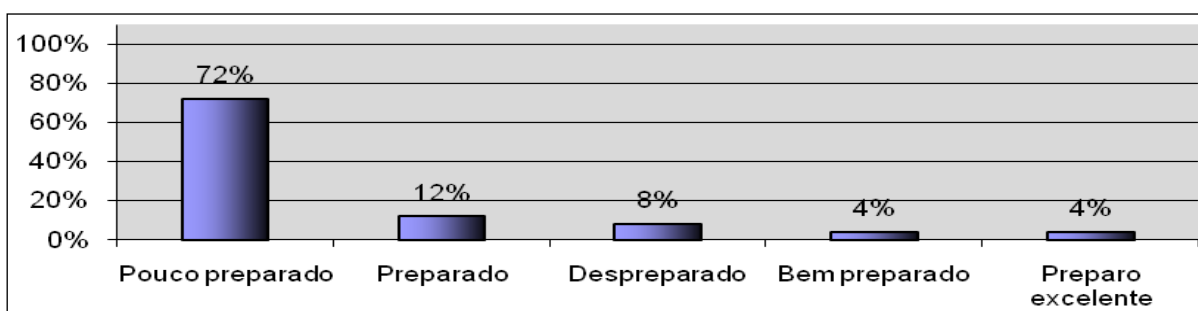


Gráfico 10 - Sente-se preparado para ministrar aulas inclusivas de EF na escola?

Após abordadas as questões voltadas para formação acadêmica e profissional, já tínhamos subsídios para perguntar como eles se sentem para ministrar aulas inclusivas, é o que nos mostra o gráfico 8. As respostas confirmaram que apesar dos professores pesquisados serem em sua maioria especialistas, para a área em análise a maioria sente-se pouco preparado. Em relação a trabalhar com as diversidades e mesmo ministrar aulas inclusivas 72% responderam que se consideram pouco preparados e apenas 12% se sentem preparados. Ferreira (1990), aponta a necessidade do desenvolvimento de cursos direcionados a professores de Educação Física para se adequarem às necessidades existentes nas salas de aula, ou seja, atender a todos de forma igualitária e inclusiva.

Vemos que os próprios professores vêem a necessidade de se capacitarem, mas infelizmente, a maioria não o faz, alguns por falta de incentivo, outros por falta de oportunidade e outros talvez por ignorar a importância da inclusão como fato inadiável e direito cidadão e inalienável de todas as pessoas com deficiência.

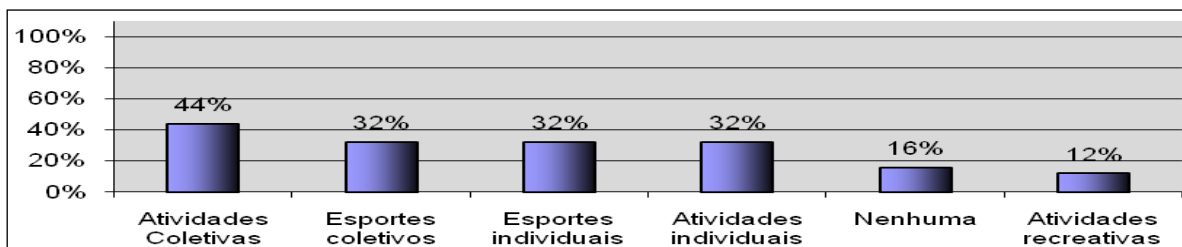


Gráfico 11 – Tipos de aulas que dificultam a inclusão

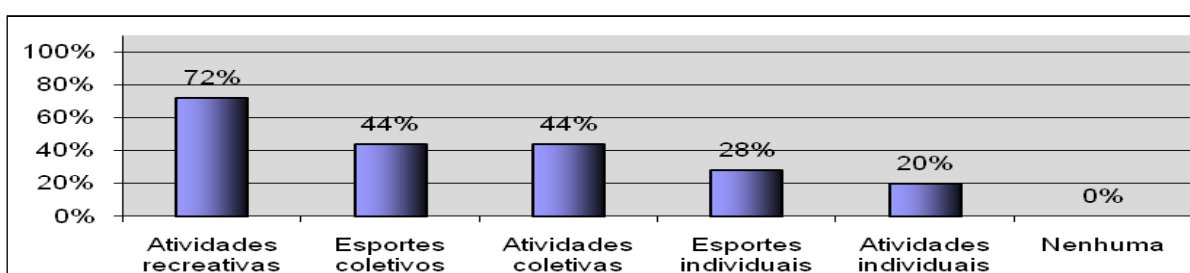


Gráfico 12 - Tipos de aulas que facilitam a inclusão

Nos gráficos 11 e 12, vemos a frequência de atividades que dificultam e quais facilitam a inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física, respectivamente. Os dados mostram que houve muita divergência entre as respostas. No entanto, a maioria concorda que as atividades recreativas facilitam trabalhar com a diversidade e vale ressaltar que por ligeira vantagem as atividades coletivas foram consideradas as que mais dificultam a inclusão.

Entendemos que as atividades recreativas e também as coletivas, segundo Winnick (2004) e Gorgatti et al (2008) possibilitam aos alunos terem vivências variadas com outros alunos, o que é importante para que os alunos com deficiências se sintam parte integrante, alunos estes que muitas vezes são isolados e nestas atividades eles podem participar ativamente e não apenas passivamente como acontece na maioria das atividades individuais.

De acordo com Winnick (2004) e Gorgatti et al (2008), a prática de atividade física é extremamente importante e que o aluno com deficiência auditiva de modo geral está apto para fazer as aulas naturalmente com os outros alunos, fazendo-se necessário apenas algumas adaptações e cuidados, principalmente para que o professor se faça entender e portanto não privar o direito do aluno desenvolver suas potencialidades. Ainda referenciando a Marchesi; Palácios; Coll (1995), Winnick (2004) e Gorgatti et al (2008), os quais afirmam que a pessoa com deficiência pode até ter alguma dificuldade de coordenação motora, mas isso não é algo que impeça a prática de atividade física, pois a mesma pode até ajudá-los na melhora do desenvolvimento motor destes indivíduos e o principal, segundo Falkenbach (2008) e Mantoan (1997), a surdez por si só não limita a inteligência, a capacidade emocional ou o desenvolvimento e maturação normais, portanto não tem porque tratá-los como estranhos ou pior excluí-los das aulas de Educação Física. Estes alunos devem ser inseridos não somente nas aulas, mas também

na vida social da escola, segundo Doré et al.(1997) e Sassaki (1997), com uma postura e sentimento humanitário Forest e Pearpoint (1997).

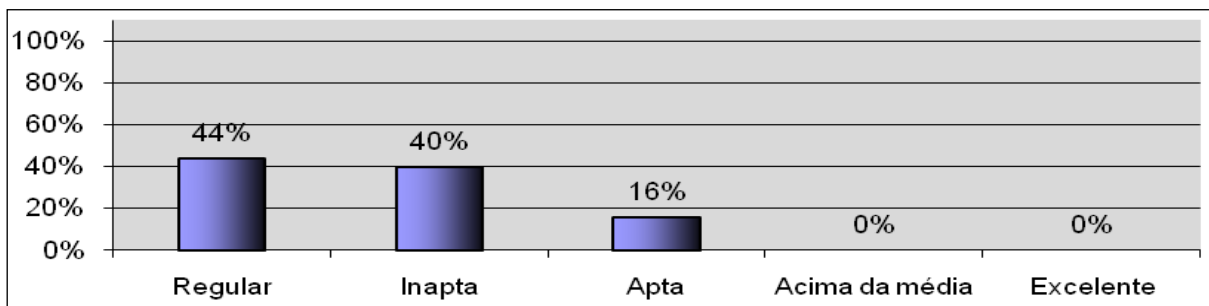


Gráfico 13 - Como está a escola para a inclusão, em relação à estrutura?

Apenas uma questão era relacionada à escola, conforme demonstra o gráfico 13. Perguntava-se ao entrevistado como ele considerava que estava a escola em que lecionava em relação à estrutura no tocante à inclusão. Para os pesquisados, 84% consideram que a escola onde trabalham não está apta para atender as pessoas com deficiência. As escolas se encontram entre regular 44% e inapta 40%, ou seja, é muito significativo este número, pois apenas 16% das escolas pesquisadas foram consideradas aptas, algo bem diferente do preconizado pelo Programa Brasil Acessível do Ministério das Cidades, o qual é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. Olhando por este prisma as escolas deveriam ser os primeiros lugares a se enquadrarem nestas normas preconizadas pelo Decreto nº 5.296/04 regulamentando as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, as quais estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência, pois é por meio da educação universal e democrática que teremos um país em que a inclusão seja um fato. E interessante é que a maioria destas escolas foi construída depois de 2000, ou seja, já existiam as leis citadas anteriormente e não foram construídas respeitando as normas de acessibilidade estabelecidas.

São muitos os autores que partilham do mesmo sentimento de que todos são responsáveis pela criação de uma escola e uma sociedade inclusiva, entre eles Kassir (2005), Sassaki (1997), Cruz (1996), Pedrinelli (2002) e creio que o momento é agora de começar a avançar em escala e proporções maiores, pois a perspectiva da inclusão já ganhou a maioria no papel, mas na prática ainda há muito que se fazer, estamos apenas engatinhando em alguns pontos, em outros estamos andando, mas a passos bem lentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste trabalho e com base nos dados obtidos, foi possível avaliar a necessidade de uma melhor abordagem sobre as temáticas, pessoa com deficiência e inclusão durante a formação acadêmica e a necessidade de um programa dos gestores da educação comprometidos em proporcionar ao corpo docente cursos, seminários, debates e etc., os quais abordem estes temas e que possam capacitar os professores, pois foi percebido que o maior entrave para a inclusão acontecer, de fato e de verdade, é a falta de capacitação dos professores.

No que diz respeito aos alunos com deficiência auditiva, que cursam do 6º ao 9º ano e que deveriam estar cursando no Recanto das Emas – DF, têm-se um agravante que é fato de terem que sair de sua cidade de origem, para estudarem em uma escola de ensino especial em outra cidade, o que demanda tempo, dificuldades e o priva de um direito seu, que é o de estudar o mais próximo de sua casa.

Apesar de quase a metade dos educadores pesquisados, não demonstrarem vontade de fazerem um curso de LIBRAS, temos convicção, de que eles precisam, pois a maioria respondeu que usavam ou usariam os gestos e o toque para se comunicarem com o aluno com deficiência auditiva, no entanto sabemos que a primeira língua da pessoa com deficiência auditiva é a LIBRAS, eles têm o direito de se comunicarem por meio de sua língua comum, de acordo com a Lei nº 10.436/02 cabendo ao professor a necessidade de aprender, ao menos o básico, como um auxílio à língua portuguesa e como meio de facilitar a inclusão destes alunos na rede regular de ensino o mais próximo de suas casas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA M. S. F. Org.: **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos** / Coordenação geral: SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. MEC/ CNE. Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987. **Dispõe sobre os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física** (bacharelado e/ou licenciatura).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 02 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de outubro de 2001**, publicado no Diário Oficial da União em 09. out. 2001. Promulga a convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2ª Ed. ver. e atualização. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

CRUZ, G. de C. **Classe especial e regular no contexto da educação física: segregar ou integrar?** [80 f]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CORDE; Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. In: **Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Brasília, 1994.

DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M.T.E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

FALKENBACH, A. P. **Ambiente e inclusão na aprendizagem de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física**. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 121 - Junio de 2008.

FERREIRA, A. I. F. **Modificações posturais: Avaliação postural computadorizada em crianças portadoras de Síndrome de Down, antes e após a prática de atividades físicas no meio líquido.** Dissertação (Mestrado na área de Administração Escolar). Piracicaba:Unimep, 1990.

FOREST, M. E; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: Mantoan, M.T.E. (org.) - **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GORGATTI M. G. et al. Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com deficiência. 2 ed. rev. e ampl. Barueri, SP: Manole, 2008.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Autores Associados. Campinas, SP: 2005.

MANTOAN, M.T.E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MARCHESI, A.; PALACIOS, J. ; COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** vol. 3. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC/SEESP. **REVISTA INTEGRAÇÃO.** Brasília: MEC/SEESP, ano 5, n. 14, mar. 1994.

MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** 2. Ed. rev. - Brasília: MEC, SEESP, 2003. 89 p.: il.. (Educação Infantil; 7)

MENDES, E.G. **A Educação Inclusiva e a Universidade Brasileira.** Disponível em <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>. Acessado em 29 de Maio de 2006.

MINAYO, M. C de S. et al. **pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, F. F. **Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar.** Revista Digital Lecturas: educación física y deportes. Buenos Aires, Ano 8, Nº 51, 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 18 dez. 2007.

PEDRINELLI, V.J. **Possibilidades na Diferença: o processo de “inclusão” de todos nós.** *Revista Integração*, 14 edição especial. Brasília: MEC/SEESP. 2002.

RICHARDSON, R. J et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

ROSSETTO, E. **Processo de Inclusão: um grande desafio para o século XXI.** Disponível em: <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo09.pdf>. Acessado em 29 de Maio de 2006.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, Ed. WVA 1997.

SILVA, M. B. da; SCHAPPO, V. L. **Introdução a Pesquisa em Educação.** Florianópolis: UDESC, 2002. (Caderno Pedagógico; 1).

WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados.** Tradução (da 3ª ed. original) de Fernando Augusto Lopes – Barueri, SP: Manole, 2004.

ZANELLA, M. N. **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.** Disponível em <http://www.ufscar.br/~cech/ppgees/propobje.htm>. Acessado em 29 de Maio de 2006.