

GRACIELE MASSOLI RODRIGUES

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS À LUZ DA INDIVIDUALIZAÇÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Campinas
1998



9823030

GRACIELE MASSOLI RODRIGUES

*Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Graciele Massoli Rodrigues
e aprovada pela Comissão Julgadora
em 14 de setembro de 1998.*

Data: 22/10/98
Assinatura: 

GRACIELE MASSOLI RODRIGUES

***REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS À LUZ DA INDIVIDUALIZAÇÃO***

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas.

Área de Concentração: Atividade Física e
Adaptação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria da Consolação
Gomes Cunha Fernandes Tavares

Campinas, 1998

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF - UNICAMP

R618r

Rodrigues, Graciele Massoli

Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização / Graciele Massoli Rodrigues. -- Campinas, SP : [s. n.], 1998.

Orientador: Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

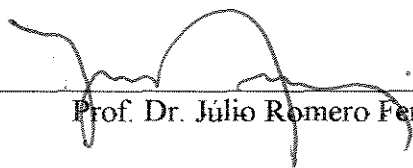
1. Educação Física. 2. Deficiente. 3. Ensino individualizado. I. Tavares, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Orientadora

Titulares:



Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira



Prof. Dr. José Luiz Rodrigues

Campinas, 14 de setembro de 1998.

Dedico este trabalho

aos meus pais, Lydia e Fernando, pelo incentivo e pela força de vida que sempre me deram e ensinaram;

ao meu irmão e sobrinho, Fernando e João, pelo carinho nas horas de estudo;

ao Marco, pelo estímulo e compreensão durante os momentos deste trabalho, expressei minha admiração pela pessoa que é e representa para mim.

Meus sinceros agradecimentos

a Prof. Dra. Maria da Consolação G. C. F. Tavares, orientadora e amiga que, com sua simplicidade, sempre esteve pronta a me escutar, a me dar atenção e, com toda sabedoria e competência, conduziu-me à realização deste estudo, impulsionando-me ao crescimento pessoal e acadêmico; a você, "Consolação", todo o meu respeito e dedicação neste "nosso trabalho";

ao Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, pela oportunidade de ampliar meus horizontes na vida acadêmica e pela pronta dedicação que sempre me dispensou;

aos professores da pós graduação da Faculdade de Educação Física que, em suas singularidades, puderam contribuir para a efetivação deste trabalho;

às minhas amigas Mey, Joslei, Aryadna e Andiará, pelo prazer de compartilhar nossos anseios e pelo conforto de nossas conversas;

aos profissionais que participaram deste pesquisa, pela consideração e colaboração;

aos funcionários da FEF, particularmente à Tânia, Simone e Rita, pela prontidão e atenção que me dedicaram;

à CAPES pelo financiamento desses estudos;

e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e me incentivaram durante a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT.....	2
INTRODUÇÃO.....	3
1. QUADRO TEÓRICO	
1.1. O Indivíduo Homem.....	10
1.2. Concepções Deficientes.....	16
1.3. A Trajetória dos 'Especiais'.....	24
1.4. A 'Escola dos especiais' e a Individualização.....	33
1.5. A Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais.....	44
2. METODOLOGIA	
2.1. Método.....	52
2.2. Caracterização da amostra.....	53
3. RESULTADOS	
3.1. Caracterização do grupo pesquisado.....	55
3.2. Atuação profissional.....	57
3.3. Formação de turmas.....	57
3.4. Planos e objetivos de curso.....	58
3.5. Relação professor/aluno.....	61
3.6. O conceito de individualização.....	62
4. DISCUSSÃO.....	64
5. CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXO.....	94

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar a questão da individualização na atividade do profissional responsável pelas aulas de Educação Física, analisando a abrangência e repercussão dessas idéias no espaço da Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais, em instituições que atendem esta população. Justificamos nossa preocupação, tendo em vista as idéias e discussões veiculadas neste momento histórico em diversas áreas de atuação, possibilitando, assim, dimensionar uma discussão emergente e pertinente à atual realidade na qual está inserida a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais. Para tanto, utilizamos como recurso metodológico um questionário direcionado ao profissional responsável pela Educação Física nas instituições que atendem portadores de necessidades educacionais especiais. Nossa amostra foi delimitada a partir do cadastro das instituições do DEAF (Departamento de Atividade Física e Adaptação), da FEF UNICAMP, para o VIII Jogos Especiais de Campinas de 1997, e selecionada através de amostragem probabilística aleatória (casual simples), de modo que responderam ao questionário nove profissionais. Os resultados encontrados apontam que a Educação Física, nos locais pesquisados, nem sempre é de responsabilidade de profissionais graduados na área; prevalece no grupo pesquisado uma concepção de deficiência que apoia-se nas dificuldades dos alunos e, nas instituições pesquisadas, a Educação Física não demonstra objetividade e carece de sistematização dos conteúdos e planejamento das aulas. Concluímos que as concepções veiculadas nas instituições ditam e perspectivam as práticas nestes locais. Há uma desarticulação da proposta curricular com a realidade do aluno corroborada pela falta de delineamento da Educação Física e, a individualização compreendida pelos profissionais pesquisados não se coaduna com a idéia disseminada nestes estudos. O projeto curricular da Educação Física necessita ser dimensionado nestas instituições, de forma que se apoie na realidade circunstancial e institucional dos alunos, construindo e projetando o papel da Educação Física junto a esta população, o que pode ser perspectivado à luz do processo de individualização do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física - Deficiente - Ensino Individualizado

ABSTRACT

The present study had like goal to verify the subject of the individualization in the responsible professional's activity for the of Physical Education classes, analyzing the inclusion and repercussion of these ideas in the space of the Physical Education for people with special educational needs, in institutions that assist this population. We justified our concern, according to the ideas and discussions transmitted at this time historical in several areas of performance, may in this way, dimensionate an emergent and pertinent discussion to the current reality in which the Physical Education is inserted for carriers of special educational needs. Such action we used as methodological resource a questionnaire addressed the to responsible professional by the Physical Education in the institutions that assist carriers of special educational needs. Our sample was defined starting from the cadaster of the institutions of DEAFA (Department of Physical Activity and Adaptation), of FEF UNICAMP, for VIII Special Games of Campinas 1997, and selected through sampling aleatory probabilistic (casual simple), so that they answered to the questionnaire nine professionals. The found results point that the Physical Education in the researched places not always they are of professionals' responsibility graduated in the area; it prevails in the researched group a deficiency conception that supports in the students' difficulties; and in the researched institutions, the Physical Education doesn't demonstrate objectivity and it lacks of systematization of the contents and planning of the classes. We concluded that the conceptions transmitted in the institutions, dictate and look at different points of view the practices in these local ones. There is a disarticulation of the proposal curricular with the student's reality confirmed by the lack of delineation of the Physical Education and the individualization understood by the researched professionals doesn't match for itself with the idea disseminated in these studies. The project curricular of the Physical Education needs to be dimensionated in these institutions, so that it leans on in fact incidental and institutional of the students, building and projecting the paper of the Physical Education close to this population, what can be looked at different points of view the light of the process of individualization of the teaching.

INTRODUÇÃO

Nos caminhos da Individualização

Tendo atuado na área da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais, pudemos levantar alguns questionamentos pessoais que surgiram na prática com os alunos e no âmbito institucional. As indagações que nos intrigavam tiveram sempre como foco as relações humanas, das quais abstraímos a emergente busca de explicações que se sustentavam frente a arte da vida.

Todavia, o meio educacional em que estávamos envolvidos, traduzia-se muitas vezes incoerente com os discursos difundidos, no nosso ponto de vista, quanto as circunstâncias que sustentavam as relações nas instituições. Neste sentido, buscamos a compreensão dessas dinâmicas, apoiando-nos na necessidade de saciar nossos anseios quanto a nossa participação como profissional nessa realidade.

Partimos, contudo, do que somos, seres presentes, históricos e vulneráveis, e buscamos subsídios teóricos para compreender como este homem se concretiza no mundo por intermédio das relações que se efetivam no âmbito institucional, pela educação sistematizada.

Assim, os caminhos que inicialmente afloraram no indivíduo homem trilharam a vertente educacional e findaram-se na temática do processo de individualização no ensino. Esse percurso deu-se tendo como eixo de reflexão a pessoa portadora de 'deficiência', de modo que nossas discussões estarão sendo dimensionadas na tríade Educação Física - Deficiência - Individualização.

Algumas considerações quanto às idéias que permearam o pensamento do homem em tempos remanescentes estarão sendo resgatadas para que possamos elucidar os agentes provedores da atualidade em que se encontra a educação, particularmente a Educação Física para a população de portadores de necessidades educacionais especiais.

Inicialmente, falar sobre individualização leva-nos a inúmeras alternativas de abordagem que o termo sugere, mas seria impossível dominarmos a totalidade e abrangência das questões que envolvem sua significação. Num olhar panorâmico, podemos resgatar, nos momentos históricos, algumas idéias básicas, de forma que possamos melhor compreender algumas premissas da concepção do processo de individualização.

Segundo Santos (1996), as idéias que permearam a pré-modernidade, aproximadamente até meados do século XVII e XVIII, período que precedeu as grandes revoluções - Francesa, Científica, Industrial e Política, e que dominaram as características que marcaram a época, foram delineadas pelo poder absoluto. A hegemonia da religião, mais precisamente do Cristianismo, dominava sobretudo a autonomia de pensamento, de escolha e de estilo de vida das pessoas, dimensionando a cultura e o processo educacional.

Neste período, a transmissão de conhecimento era realizada pela igreja, de forma que os dogmas religiosos eram pregados e impostos como “as verdades” da época e, com isto, as pessoas não tinham poder de decisão e autonomia, pois o teocentrismo era veiculado sob a forma de manipulação e poder sobre as pessoas.

No Brasil, esta característica da época consolidou-se numa sociedade colonial excludente no modelo pedagógico dos jesuítas, numa concepção normativa arraigada nas representações sociais hegemônicas (Faraco, 1997).

A partir do século XVII e XVIII, a visão de homem criado por Deus e centrado na terra “passa a ser colocada em xeque”, impulsionando uma nova era, a modernidade. Aparece uma cosmologia matemática e mecânica, marcada pelo predomínio da razão, admitindo um mundo objetivo a ser descoberto pelo método científico. Busca-se, neste momento, generalizações para os fenômenos, dentro de um conceito uniforme e organizador dominante, almejando-se progresso e desenvolvimento humano, a partir das possibilidades explicativas e benéficas da ciência e tecnologia. A figura do indivíduo passa a ser central, implicando a busca de uma nova dimensão para o conhecimento que precisa ser útil para resolver os problemas e melhorar a sociedade.

No final do século XVIII, um novo sistema geral de vida pode ser evidenciado, culminando numa nova realidade de mudança geral de pensamentos e reações numa crescente descrença na verdade objetiva e absoluta.

“Uma das novidades desse momento de grandes mudanças é que esse sistema geral de vida, a cultura, é claramente percebido como produto da ação do homem. Essa nova maneira de ver o mundo privilegia o homem como agente e a realidade como fundamentalmente dinâmica e mutável, o que representa um rompimento com uma concepção fundada no pressuposto de um mundo estático.”(Faraco, 1997, p. 56)

Segundo Williams citado em Faraco (1997, p.54), podemos destacar os dois eixos determinadores e organizadores das novas relações de produção, das relações sociais e políticas desta fase: a indústria e a democracia. O caráter organizador da época sistematiza também as relações de transmissão do conhecimento, organizando-se em métodos e técnicas, com ênfase na padronização do ensino e na obtenção de resultados. Homogeneiza-se assim uma regularidade nas características individuais, fortalecida e fundamentada em especulação por parte dos estudiosos da aprendizagem que emergiam. Essa característica padronizadora, calcada na necessidade de um redimensionamento organizador da modernidade, tatuou na escola a legitimação da homogeneização nos sistemas de ensino. Desta forma, na modernidade, o indivíduo, que estava diluído no poder da igreja, emerge como figura central da sociedade, evidenciando o individualismo como marca da época.

Nos últimos tempos, parece surgir uma nova visão de mundo, denominado por alguns autores como pós-modernidade. Este novo período é sustentado por um paradigma permeado pelo princípio de indeterminação na ciência, pelo descrédito dos sistemas explicativos globais, pela representação da mídia e, principalmente, pela valorização do caráter permanente e dinâmico dos sistemas. Há uma exacerbação da individualidade, e isto leva a uma desvalorização dos resultados obtidos em qualquer análise, e assim, sobressaem os processos. Sob esta nova visão, sistemas que são sustentados pelas generalizações são

inconcebíveis, pois não condizem com as questões que subjazem o pensamento desta época, em todo e qualquer mecanismo de atuação sobre as pessoas.

Do ponto de vista filosófico, são rejeitadas as teorias baseadas em noções de causalidade, em soluções totais, que tudo englobam a respeito do destino do homem. Na visão econômica, há uma descentralização do capital, com a internacionalização dos mercados. No que diz respeito à cultura, podemos notar mudanças na leitura dos significados, em que *“não há nada que se assemelhe a uma apreensão do real, a uma leitura em profundidade do real”*¹. Essas idéias da pós-modernidade invadem o sistema de ensino, questionando a uniformidade e a padronização calcada na regularidade e predição do sistema, instalada em períodos antecedentes.

Tomando como referência as relações que se efetivam na escola, vemos que a heterogeneidade dos alunos não é considerada. Vemos que, ainda hoje, temos em vigor na escola conceitos oriundos da modernidade e que, atualmente, são veiculados, descartando-se a realidade paradigmática do homem contemporâneo.

A universalização da escola, as diferentes experiências culturais entre professores e alunos, os conflitos e choques, intrincados no jogo de valores e visões da escola, são apenas alguns pontos da complexa atualidade da educação brasileira.

Temos uma situação que prospera numa concepção do momento atual, mas que, do ponto de vista da superação e concretização dos efeitos da indústria e da democracia (característicos da modernidade) dentro da escola, não há ainda uma efetivação das idéias disseminadas.

A mudança das relações (de um modo geral) advindas das afirmações iluministas geradas na modernidade foram pregadas pela burguesia num discurso de verdade universal e de igualdade. Porém, conforme afirma Libâneo (1997), omitiu-se a coerência entre o discurso e as particularidades e diferenças concretas individuais, pois *“... a ideologia burguesa nunca foi capaz de conciliar o particular e o universal, o local e o global, a diferença e a identidade.”* (p.157)

¹Para maiores esclarecimentos, ver Libâneo, J.C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: Infância, Escola e Modernidade Org. Paulo Ghiraldelli Jr. - São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

Existe uma situação concreta que foi ofuscada pelo discurso modernista e que hoje vem à tona diante dos princípios norteadores do momento. Assim, fica claro que nos moldes de ideais burgueses incorporou-se a homogeneização na escola enquanto estrutura de veiculação de propósitos, padronizando uma regularidade no sistema de ensino.

Desta forma, ainda hoje, não se considera que o ato da aprendizagem se dá no conceber de uma relação que é una, pois compõe-se de um momento uno, com indivíduos singulares, o que não condiz com a tatuagem de um ensino padronizado que se firma em circunstâncias distintas. Aqui, há de se clarear que o processo das relações que se efetivam com um indivíduo, seja consigo, com outro ou com a sociedade, caracteriza uma estrutura social que só pode ser entendida a partir de cada estrutura específica de uma determinada sociedade, pois é mantida por indivíduos e contextos sociais com significações próprias. Essa realidade prospera um processo que configura as possibilidades do homem num projeto sócio-político e democrático rumo às concepções protagonizadas na pós modernidade.

O conceito de individualização oportunizado nos tempos de pós-modernidade tem como desafio reconhecer as reais dimensões do homem potencializadas na realidade em que se insere, equacionando a individualidade com as idéias veiculadas no atual momento histórico.

Assim, nossa proposta é dimensionar uma discussão que traga à luz a individualização como processo de ensino no momento atual, de forma que viabilize uma reflexão sobre o espaço da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais². Neste sentido, o objetivo deste estudo é:

- verificar a questão da individualização na atividade do profissional responsável pelas aulas de Educação Física (com formação específica ou não em Educação Física), analisando a abrangência e repercussão dessas idéias no espaço da Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais numa dada realidade institucional.

² O termo "necessidades educacionais especiais" será adotado no decorrer deste estudo, tendo como apoio bibliográfico o texto Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais, de Marchesi & Martin In: Coll, C. Org. Palacios, J. e Marchesi, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995, que trata das mudanças ocorridas nas terminologias referentes ao portador de deficiência. Porém, ressaltamos que encontra-se também na literatura o termo necessidades educativas especiais.

No entanto, persistir na busca dos ideais iluministas na era 'pós-moderna' na realidade brasileira implica efetivar a dita política "universal" com a política das diferenças, das particularidades que impregnam o cotidiano do ensino e da escola.

Neste sentido, vemos que a individualização como processo de ensino é coerente com as idéias que se propagam neste momento histórico, pois traduz um conceito circunscrito no redimensionamento das possibilidades do homem por um processo educacional fundado na realidade que se estabelece.

Contudo, as idéias que pairam no atual momento, são questões que estão em pleno processo de transformação e, neste sentido, temos a pretensão de refletir sobre o processo de individualização no ensino, particularmente da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais. Assim, considerando que essas questões históricas, invadem e dimensionam também a educação do portador de necessidades educacionais especiais, preconizamos a viabilização de uma discussão que permeia as atuais políticas e correntes integracionistas que subjazem a educação destes indivíduos, na qual a Educação Física também tem atuado.

Ressaltando este contexto e concebendo a complexidade da efetivação das relações que se processam no âmbito institucional, procuramos enfocar em nossos estudos um contexto teórico que perspetive uma leitura da temática individualização, sob a ótica que os nossos raciocínios sobre o assunto seguiram. Assim, o embasamento teórico contido neste trabalho foi obtido a partir de um levantamento bibliográfico realizado na literatura disponível, tanto na Educação Física como na área da Educação e Educação Especial.

As formas como se processam as relações humanas, na sua construção histórica, são foco das considerações abordadas no primeiro tópico do quadro teórico sob o tema Indivíduo Homem.

Num segundo momento, abordamos uma visão de como a concepção de deficiência se prolifera em direção a incorporação do conceito no próprio indivíduo portador de necessidades especiais, sob o título de Concepções Deficientes.

A Trajetória dos Especiais delineia o percurso histórico que a população considerada deficiente vem trilhando, elucidando alguns aspectos da realidade brasileira.

Já com relação a educação dos portadores de necessidades educacionais especiais, procuramos enfocar a questão da educabilidade dessa população no país, destacando a caracterização do processo de individualização no ensino.

Finalizando o quadro teórico, ressaltamos algumas considerações sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais, de modo que possamos visualizar o contexto da prática da Educação Física dirigida a esta população.

Posteriormente, pode ser visualizada a metodologia adotada para a realização destes estudos, bem como a apresentação dos resultados coletados, caracterizados em subgrupos temáticos.

Por fim, apresentamos a síntese conclusiva de nossos estudos, abstraída de todo o processo no qual se consubstanciou a realização deste trabalho.

QUADRO TEÓRICO

1. 1. O INDIVÍDUO HOMEM

Sabe-se que as sociedades existem com peculiaridades próprias, assim como os indivíduos existem com suas particularidades, enquanto ser uno. Mas sabe-se, também, que as sociedades são constituídas por um agrupamento de indivíduos, o que significa dizer que os indivíduos entremeiam suas imagens e funções no contexto particular que habitam. Porém, a possibilidade de habitar um lugar comum com outros, simultaneamente, leva-nos a constatar uma vida de atos mútuos que compartilham uma mesma estrutura que não se planejou antes de nascer, mas que foi dada no ato do nascimento por outros, que tencionaram ou promoveram esta estrutura "comum" e interdependente.

Cada indivíduo exerce um papel no meio em que vive, em algum lugar exerce uma função, uma propriedade; enfim, uma posição que comporta, funcionalmente, uma atitude estabelecida por uma ordem oculta³, estruturada onde este indivíduo está inserido. A ordem, estabelecida e vivenciada nas sociedades, dá uma gama relativamente restrita de funções e modelos que podem ser desfrutados pela população de uma sociedade, o que molda e determina o desempenho das pessoas que nelas vivem. Esta estrutura a que os indivíduos estão predispostos desde o momento do seu nascimento está intimamente ligada aos modelos de sociedades, pois estão contextualizadas historicamente e socialmente nas pessoas que, por sua vez, constituem-na.

As pessoas exercem valores a partir do seu nascimento, e a dimensão do papel social das pessoas é estabelecido com o desenvolvimento das relações que as mesmas desempenham com outras e consigo. Elias (1994) descreve que a gama de funções e valores que se estabelece com o desenvolvimento das relações entre as pessoas e consigo mesmo, são como cadeias que os indivíduos criam

³ Elias (1994) usa o termo "ordem oculta" quando refere-se a estrutura e mecanismo social de forma de vida comum, no qual os indivíduos deparam ao nascer. " Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele." (Elias,1994, p.21)

diante de uma rede de funcional socialmente estabelecida, compondo assim uma dada sociedade, com estrutura funcional específica.

As redes de relações que os indivíduos estabelecem exaltam as funções de dependência entre as associações das partes envolvidas, seja com a sociedade e o indivíduo, ou com o indivíduo e o outro. Este processo de relações caracteriza uma estrutura social que só pode ser entendida a partir de cada estrutura específica de uma determinada sociedade, pois é mantida por indivíduos unos e particulares que compõem o contexto total, com significações próprias e “*para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções*” (Ibdem, p.25).

Isto significa que, para entendermos o indivíduo como um ser, é necessário entendermos este ser no mundo, e que este ser é parte de um todo, que não é, nem mais, nem menos importante que todo e qualquer pólo envolvido neste contexto, mas que ambos existem interdependentemente um do outro.

Falar de indivíduo comporta uma atitude de envolvimento com a espécie em si, assim como com a evolução da espécie humana, suas apropriações e objetivações com o gênero caracteristicamente humano.

O homem é considerado um ser biológico que, no percurso da sua evolução, desenvolveu características diferenciadas dos animais que partilham esta mesma espécie. Este homem adquiriu, inegavelmente, ao longo da evolução, prodigiosas modificações plásticas e estruturais. Difere-se dos demais seres vivos como um ser ativo e participativo na construção de sua própria história, tendenciando uma bagagem biológica, histórica e cultural nas estruturas que conferem ao nascimento de um novo ser que habitará o grupo.

Duarte (1996) define a categoria espécie humana como elementos biológicos que diferenciam o homem dos demais seres vivos, de forma que são transmitidos por meio de herança genética. Para gênero humano, o autor considera que são reservadas características humanas formadas ao longo da história social, que não são transmitidas geneticamente. Nesta linha de pensamento, podemos considerar que o homem transmite, hereditariamente, os mecanismos biológicos da sua espécie, mas as características que permitirão considerá-lo um ser humano não são herdadas. Isto significa que sua existência objetiva constitui o gênero humano,

ou seja, a categoria de gênero humano são características humanas formadas ao longa da história social. Neste sentido, Duarte (1996) esclarece que :

"A formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado.

.... Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação humana até aquele momento." (p. 26)

Portanto, todos os indivíduos herdam uma bagagem genética da espécie, e apropriam-se das objetivações caracterizadas pelo gênero humano, o que decorre das relações sociais que se efetivam. Este processo implica a formação da genericidade do homem, ou seja, sua formação enquanto ser pertencente ao gênero humano. Abstrai-se desse processo que cada ser genérico apropria-se das objetivações genéricas ao mesmo tempo que constrói e forma sua individualidade. Isto se dá, necessariamente, pela sociabilidade vivenciada.

Vemos que esta questão invade as discussões acerca do genótipo e do fenótipo, do inato e do adquirido, que são aspectos que dimensionam a incorporação e a aceitação da criação de um homem que constrói um mundo pelas necessidades que sua própria evolução requer, caracterizando um ambiente uno e uma sociedade una para cada grupo, em que as buscas e conquistas são peculiares ao grupo que coabita este ambiente.

Se analisarmos as referências históricas do homem, podemos detectar que as questões culturais transcendem as biológicas, ditando o comportamento do homem.

Num paralelo com o ponto de vista filosófico, temos, em Platão, o corpo - Homem como algo negativo, o castigo da alma, destituído de inteligência. No período Medieval, a prisão do corpo em função dele ser fonte de pecado, nega-se características naturais do ser humano, pregada pelo cristianismo. Já na Modernidade, o triunfo da racionalidade em ruptura com os valores vigentes são a marca. A dominação do corpo-máquina, vigente no sistema econômico, fortalece a

mecanização dos corpos. Estes aspectos demonstram que o corpo é passível de manobras norteadas por valores dominantes, que são ditados pelo pensamento vigente num dado momento, o que culmina na desvalorização do sujeito no contexto em que está inserido... *“Uma vez que os sujeitos são produtos e produtores de história, o hoje que esses sujeitos “concebem e fazem” é historicamente concebido e construído, articulando interesses diversos.”* (Werneck, 1995, p.121).

Nossa atitude, face a estas considerações, encontra raízes para as tatuagens expressas nos “corpos” que somos, fortalecendo a compreensão do sentido dual do homem e a atribuição do sentido de uso deste homem, o que somos agentes desta própria organização. Assim, concordamos com Caldeira citado em Guedes (1995, p.59) quando o autor declara que os ...*“Corpos são criações sociais. Eles são produtos e produtores de práticas significantes e relações de poder”*.

Através dos tempos, as marcas da “ordem oculta” , caracterizados por comportamentos ditos sociais, perpetuam nos homens. Fonseca (1995) clareia esta discussão, quando enfoca a questão dos homens considerados deficientes, neste trecho:

“Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos - que “eliminavam” as crianças mal formadas ou deficientes - passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até a segregação e marginalização operadas pelo “exorcistas” e “esconjuradores” da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Ainda hoje, estes aspectos veiculam a ignorância que, por sua vez, gera atitudes de culpabilização, compaixão, desespero e indignação.” (p.8)

A herança da história é refletida nos dias de hoje, e isto torna claro que a totalidade das inter-relações é marcada por uma trajetória histórica que delineia diferentes aspectos de nossas vidas, arquitetando desde os sentidos dos corpos até as práticas vivenciadas. Isto significa que, com sua evolução, o homem intervém até mesmo na sua existência biológica (Schiff, 1993). Sua atividade social gera a criação de uma realidade humana ditada pelo contexto. Este processo faz com que o

indivíduo seja produtor e produto das suas realizações enquanto um ser social, um agente criador e é, ainda, a própria criação de seu meio. Neste sentido, Duarte (1993), esclarece que:

“... Sem a apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza”(p.35).

Mediante este mecanismo, o homem parece garantir sua participação na sociedade enquanto um gênero humano, social e individual. Porém, sua participação efetiva neste processo é veiculada por meios específicos que incorporam a sociedade do qual faz parte.

As atitudes individuais, face às condições de efetivação da participação social, encontram raízes que estão incorporadas e expressas nos “corpos”. São condições norteadas pelas manobras dos valores dominantes, e pela desvalorização dos próprios sujeitos, frente ao jogo de poder articulado por interesses diversos. Gonçalves (1994) destaca que: *“...O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade.”* (p. 13)

A construção do homem enquanto um ser uno, com individualidade preservada, é produto das objetivações que este homem realiza através de suas apropriações que, ao longo de seu percurso de vida, perpetua nas interações com seu meio. O caráter de socialização estabelecido pelas interações dos homens define seu papel de ser individual. Assim, o ser humano (individual) é um ser portador de uma individualidade própria, que comporta uma personalidade aspirada nas possibilidades humanas e sociais. Esclarecendo, podemos utilizar uma passagem de Markus (1974 a:31) citado por Duarte (1993, p.105), quando refere-se às marcas remanescentes dos períodos que antecedem o nascimento de um indivíduo:

“(...) as condições histórico-sociais que determinam o indivíduo não devem ser entendidas como grilhões externos e estranhos que tendem a atrofiar, reprimir, etc., suas inclinações e aspirações ‘autênticas’. Essas condições são, pelo contrário, as autênticas condições intrínsecas de sua individualidade concreta, isto é, condições que, ao serem apropriadas, convertem-se em elementos e traços essenciais da personalidade do indivíduo.”

A personalidade que o homem assume, num dado momento histórico, tem que ser contextualizada na dinâmica social na qual este indivíduo está inserido, sendo que uma análise parcial deste homem não comporta suas inter-relações e seus comportamentos.

Neste sentido, há necessidade de abandonarmos a ordem mecanicista da visão de homem advinda dos períodos que antecedem este século, no qual prevalecem, ainda, as fragmentações das atitudes de compreensão do próprio homem, distinguindo-o em corpo e espírito, físico e intelectual, normal e deficiente etc., sem considerar as diferenças e ou desigualdades étnicas e religiosas.

Essas dicotomias chegam a nossos dias, asseguradas por uma discussão pretensiosa do ponto de vista político e estão presentes em todos os âmbitos de estabelecimento de relações que os homens possam articular. Seja na família, na escola, no bairro, no trabalho, onde quer que se estabeleça uma relação, as manifestações das interações veiculam o propósito norteador do momento histórico, político e social, de forma que a análise de qualquer núcleo relacional, explicita uma dada concepção e atitude social predominantes.

Portanto, a instância social, na qual se insere um indivíduo, dimensiona uma dada realidade que permeia este ser, o que ele é, e o que poderá vir a ser enquanto ser genérico.

1.2. CONCEPÇÕES DEFICIENTES

As formas de relação do homem desenvolveram-se no decorrer de sua própria evolução de acordo com suas necessidades. Com o surgimento das relações de troca, a produção torna-se um mecanismo de meio de sobrevivência, na qual, produz-se para garantir o suprimento de suas ansiedades. O avanço deste processo, levou este tipo de organização a transferir o conhecimento do produto manufaturado para os novos indivíduos da sociedade, como garantia da manutenção do sustento.

Nesse período, a transmissão dos conhecimentos adquiridos eram realizadas exclusivamente pelo convívio social e pela própria família. Posteriormente, com a influência do cristianismo, os jesuítas assumem o papel de transferir e aprimorar o conhecimento. Porém, para coordenar o trabalho manual, que até então prevalecia nos núcleos populacionais, emerge a carência de um indivíduo que “administre” e realize o processo de troca. Surge, com isto, um trabalho com características diferentes do manual, caracterizado como trabalho “intelectual”.

Todo este processo desenvolve-se e toma forças com a explosão da Revolução Industrial, marcada pelos meios aprimorados de produção, as máquinas, que, neste raciocínio, culminou, na distinção e divisão do trabalho manual e intelectual. E, neste sentido, Manacorda (1986) esclarece que tanto escola, como conhecemos hoje, quanto a fábrica nascem juntas.

Vemos que as relações dos homens são modificadas pelas condições e pelos sistemas em vigência. O surgimento das máquinas e, paralelamente, das fábricas, colabora para a mudança das relações e para a mudança na forma de transmissão do conhecimento, sistematizando-o. O ensino da igreja daria lugar para o ensino das ciências, assim como o trabalho manual individual para as fábricas. A sociedade feudal travaria um embate com a sociedade que se formava, a burguesa, e “o resultado foi a separação entre o saber e o fazer. A partir de então aprender tornou-se aprender intelectualmente.” (Garcia, 1996, p. 06).

O trabalho individual passou para o trabalho das fábricas, e o acesso ao conhecimento, relacionado com o produto final fragmentou-se. Isto caracteriza a fragmentação entre o trabalho e o conhecimento, distanciando o homem de suas possibilidades e, acima de tudo, fracionando suas potencialidades e capacidades de conhecimento.

O trabalho da sociedade capitalista distingue, ainda, um meio de produção caracterizado pela eficiência, manifestado por maior produção e menor tempo. Este conceito é esclarecido por Carmo (1991), neste trecho:

" O conceito de eficiência tem raízes e assenta seus princípios no tecnicismo que prioriza sempre o fazer bem feito e com o máximo de rendimento, no menor tempo, dentro de padrões preestabelecidos."(p. 100)

Este conceito, oriundo do mecanismo de produção capitalista, invade a sociedade como um todo e esbarra nas inter-relações pessoais, incorporando, através da fragilização dos indivíduos diante do sistema político/econômico vigente, nas concepções existentes.

As concepções atingem a escola na forma de transmissão e veiculação de conhecimento, pois a sistematização do ensino organizou-se paralelamente com modo de trabalho da sociedade. Com o aprofundamento e desenvolvimento do sistema capitalista e sua expansão territorial, as relações, que eram moldadas pelo sistema de produção feudal, tomam a dimensão de uma sociedade que caminha para a maquinofatura, caracteristicamente industrial. Assim, as relações vão assumindo, cada vez mais, a forma urbano-industrial.

"... a escola própria da sociedade capitalista expressa as relações características desse tipo de sociedade; daí porque ela se organiza segundo padrões urbano-industriais." (Saviani, 1989, p.197)

Como visto, num determinado momento histórico, a formação do homem deixou de ser apenas pelo convívio social e passou a exigir a transmissão de um

conhecimento sistematizado, o que podemos chamar, hoje, de educação escolar. Temos que, na escola, o mecanismo de transmissão de conhecimento se dá em forma de trabalho, trabalho educativo. Essa forma dominante de educação atua, direta e intencionalmente, na relação ensino/aprendizagem, educador/educando e, assume, ainda uma postura técnica e política.

Do ponto de vista político, a função de educador não se desvincula das características da sociedade, pois assume interesses partidários das classes que compõem uma dada sociedade. Do ponto de vista técnico, o educador tem o papel de, estrategicamente, mediar um dado conteúdo. Neste sentido, a definição de trabalho educativo proposta por Saviani (1991) citado por Duarte (1996, p.49), pode nos ajudar a clarear as considerações abordadas: trabalho educativo é "*o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*"

Com esta compreensão podemos visualizar que o trabalho educativo dimensiona as concepções que incorporam uma dada realidade em cada indivíduo de uma organização. Assim, através do trabalho educativo, temos a produção histórica social relacionada à produção da humanidade e sua reprodução em cada indivíduo. Por um lado, a produção e reprodução do indivíduo, enquanto um ser humano, pertencente ao gênero humano, através das apropriações que se efetivam. Por outro, a reprodução do gênero humano em cada indivíduo, através da continuidade do próprio processo histórico.

Assim, os mecanismos estruturais de uma dada sociedade também estão na organização da escola e ditam concepções que a permeiam. Os conceitos dissimulados numa sociedade arquitetam os perfis dos indivíduos, de acordo com as relações dominantes que perpetuam. Neste sentido, a organização da escola, tal como conhecemos nos dias de hoje, tem atuado como mecanismos de veiculação de propósitos e reprodução de papéis funcionais, dominando e sufocando as manifestações individuais.

As concepções que abrangem determinada organização social também estão inseridas no contexto escolar, de forma que as concepções oriundas do processo capitalista, como o conceito de eficiência, por exemplo, ultrapassa a barreira da fábrica atingindo a todos os indivíduos da sociedade e em qualquer tipo

de relação que se estabeleça, pois “... o processo social global da produção co-determina a constituição de seu objeto, a educação, de modo que a formação e a educação ganham uma concreção histórico-social.” (Libâneo, 1997, p.135)

Ultrapassado o obstáculo da ordem social para a ordem individual, deparamos com a fragilidade do indivíduo para resistir à incorporação desta concepção no seu corpo. As diferenças individuais são irrelevantes diante deste mecanismo. A ordem do sistema é homogeneizar, mesmo diante das desigualdades sociais impostas pelas relações de poder, como coloca Gentili (1995):

“ As sociedades dualizadas - sociedades de ‘ganhadores’ e ‘perdedores’, de ‘insiders’ e ‘outsiders’, de ‘integrados’ e ‘excluídos’ - longe de apresentarem-se como um desvio patológico do aparentemente necessário processo de integração que deveria caracterizar as sociedades modernas, constituem hoje uma evidência indisfarçável da normalidade que regula o desenvolvimento contemporâneo das sociedades ‘competitivas’ ”. (p.234)

Parece que as diferenças individuais, ou seja, as particularidades de cada indivíduo - sua individualidade, são diluídas no mecanismo que vigora na sociedade e são confundidas com desigualdades. As diferenças individuais dos homens são marcadas pelos traços de sua personalidade, o que caracteriza sua individualidade, distinguindo dos demais, como ser uno. Já as desigualdades são fatores causados pelas circunstâncias analisadas, ou seja, pelos valores que são atribuídos para distinção, ou melhor, para analisar as “diferenças”. Neste sentido, devemos clarear que a ordem de valores que distingue uma análise varia de sociedade para sociedade, e que a individualidade de cada indivíduo sempre será característica uma deste ser. Shiff (1993) comenta sobre este assunto:

“ Dizer que dois homens são diferentes é dizer que alguma coisa os distingue. Para passar da diferença à desigualdade, é preciso cometer dois erros de lógica. O primeiro erro consiste em esquecer que as características humanas são muito numerosas; escolhe-se, então,

arbitrariamente, uma para decretar quem é mais.. do que o outro. O segundo erro consiste em confundir uma observação mais ou menos objetiva com um juízo de valor.”(p.24)

Retornando ao conceito de gênero humano, temos que é uma condição de determinações históricas construídas, que dimensiona o indivíduo em uma circunstância histórica, o que delinea a natureza do gênero humano. Sendo assim, podemos entender que o homem carrega uma bagagem de características que são universalmente constituídas pela própria espécie. São determinações de origem orgânica como audição, visão etc. Estas características são tão universais quanto a exteriorização dos comportamentos e símbolos desenvolvidos historicamente pela espécie, como, por exemplo, a escrita e a fala. Porém, a exteriorização das características universais difere de sociedade para sociedade.

Analisando este contexto, vemos que a questão das diferenças está na abstração de características universalmente aceitas numa organização historicamente construída, de modo que uma excepcionalidade do tipo deformidade física, ou alteração no desenvolvimento mental e/ou sensorial, confunde-se com uma característica socialmente determinada, num grupo específico. Isto concretiza uma norma, um padrão, que o grupo passa a identificar como característica da espécie.

A norma não é parte da espécie humana. A norma é um preceito socialmente construído, que instala-se em forma de expressão do gênero humano. A questão passa de universal para social/local, assim como de especificidade de um indivíduo para juízo de valor de um grupo. Nesta ótica, Bueno (1993) esclarece:

*"O núcleo do problema reside no fato de considerar determinadas características como **não universais frente à espécie humana**, evidenciadas fundamentalmente pelas excepcionalidades de origem orgânica, tais como as deficiências físicas, mentais e sensoriais. Em outras palavras, como a espécie humana, de forma geral possui o sentido da audição, um indivíduo surdo, carrega uma marca **não universal** frente à espécie." (p.48)*

Assim, os indivíduos que não têm um perfil dentro de uma norma são considerados diferentes diante da espécie, pois portam excepcionalidades desviantes no grupo. Podemos identificar que aqui instala-se um dos vieses da sociedade já mencionados por autores como Omote⁴, em que o que é comum passa a ser normal e, portanto, os que fogem desta normalidade são considerados desvios de padrões, consequentemente, anormais.

Alguns autores mostram preocupações quanto ao descrédito que nossa sociedade estabelece a estes atributos orientados pela incorporação de estigmas vigentes⁵. Nestes mecanismos de igualdades e desigualdades, que se afirma e reafirma-se no cotidiano por inúmeros indicadores culturais e políticos, “pré conceitos” são herdados e expressos, extraindo características que se sobrepõem às naturais, como as dos olhos, cabelos, etc., para ressaltar a imagem socialmente construída de determinada população ou indivíduo.

As categorias, nas quais são enquadrados os “desviantes”, são as mesmas que diferenciam os “não desviantes”, de forma que a adoção de uma ou outra categoria, que abrange os padrões de desigualdades pessoais, é fator de construção social e cultural e, portanto, questão política de um grupo.

Na escola, parece que este aspecto não tem sido relevante quando observamos sua atual postura quanto às particularidades de cada grupo e às peculiaridades de cada indivíduo. Os indivíduos são expostos a esta “aparente” confusão de conceito, do mesmo modo que expõem-se ao conceito de eficiência. Esse mecanismo é tão diluído nas relações que os indivíduos portam conceitos que norteiam a ordem de valores de um dado sistema do qual participam. Este tipo de confusão, transfere para o indivíduo, características que pertencem às relações, e não propriamente ao indivíduo. O resultante deste mecanismo de transferência ultrapassa as questões “das confusões” para incorporar num sistema de classificação e categorização dos indivíduos.

Apesar das constantes mudanças que acontecem no mundo, os signos sociais, que são incutidos nas pessoas através de padrões qualitativos ou

⁴ Omote, S. (1994)

⁵ Goffman, E. (1988).

quantitativos⁶, afloram em nossa cultura, “criando”, a partir de uma classificação política e social⁷, categorias nas quais são enquadrados alguns indivíduos.

Notamos, contudo, que a categorização dá-se no conceber de uma relação, em que um indivíduo é analisado e o outro é o analisador. As atribuições são feitas ao outro dentro de uma visão individual (criadora, política, cultural), tendo como pano de fundo a interpretação de características incomuns ao grupo. Desta forma, uma classificação é mantida e/ou instalada, segundo organização de um grupo. O próprio grupo recorta uma ou mais características pessoais de um indivíduo e/ou grupo e atribui-lhe descrédito, desvantagens, explicitando assim uma característica, que posteriormente passa a ser o indivíduo num todo. Neste mesmo mecanismo, instalam-se as pessoas ditas deficientes.

Os indivíduos passam a enquadrar-se em uma ou outra categoria, como é o caso dos padrões de eficiência, advindos do sistema de produção. Os que participam, ou melhor, engajam-se no sistema vigente, dentro de padrões pré-estabelecidos, são considerados eficientes; e os que, por motivos diversos, não são possibilitados deste enquadramento, são deficientes.

Vemos que a construção social da deficiência se dá a partir da extração de característica incomuns à maioria da população. Desconsidera-se que a deficiência é incorporada pela fragmentação de uma análise, que não se sustenta, à medida que temos como pano de fundo a espécie humana. Assim, as questões de eficiência e deficiência estão muito mais ligadas à incorporação de um determinante político de um grupo e de um sistema econômico, do que com a humanização do próprio homem.

A deficiência enquanto tatuagem de exclusão, advinda de um momento calcado nas necessidades ideológicas produtivistas, reproduz e manifesta-se, ainda hoje, no sistema escolar. As relações estabelecidas na escola operam com este mesmo mecanismo de classificação de seus alunos, em que uns são “eficientes” e, em contra partida, outros “deficientes”. A escola tem funcionado como veículo de segregação e exclusão, onde temos a reprodução e a construção social da

⁶ Ribas, J. B. C. (1987).

⁷ Ferreira & Nunes (1994).

deficiência incorporada como um estado presente no próprio indivíduo (Omote, 1994).

Ferreira & Nunes (1984) lembram que a classificação é um ato político e social e determina o foco de atitudes e práticas envolvidas na relação. Assim, vemos que as classificações revelam, ainda, práticas distintas para os grupos que se distinguem. Temos a escola regular de ensino, para os ditos “eficientes” - normais, como grande produtora da deficiência, e a escola especial para os “deficientes” - anormais, produtos de um sistema de ensino voltado para a reprodução dos papéis funcionais almejados pelo sistema competitivo que constitui a sociedade contemporânea.

Contudo, a visão tecnicista que norteia a escola parece negar a individualidade do homem conforme se apresenta. Desconsidera-se que:

"Nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e a preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados."
(Fonseca, 1995, p.44)

Podemos entender que a distinção dos indivíduos ditos deficientes na escola, não é considerada a partir de sua individualidade. Vemos que estas pessoas precisam ser contextualizadas no momento histórico e social em que estão inseridos, pois estes indivíduos “*não são abstrações, são indivíduos com necessidades concretas*”, assim como todos nós (Garcia, 1996, p.8).

1. 3. A TRAJETÓRIA DOS 'ESPECIAIS'

O desenvolvimento da história da população "deficiente" passou da superstição à ciência, em que os períodos históricos da evolução do homem construíram os estigmas que esta população ainda carrega (Pessotti, 1984).

As pessoas com distúrbios, na Antigüidade eram amaldiçoadas e eliminadas, atiradas aos abismos. Acreditava-se que, desta forma, exterminavam-se as contaminações do corpo e da alma, o que preservaria a integridade do povo. Essa prática mostra-se condizente com ideais atléticos e clássicos, além de classista, vigentes na organização sócio-cultural de Esparta e Atenas (Ibdem).

No século XVI, segundo Bueno (1993), podemos encontrar, nos escritos que tratam da história da educação especial, alguns indícios do início do que podemos chamar de "educação dos deficientes", dedicados à criança surda.

Já no século XVII, as referências são para os desassistidos, abandonados e para experiências isoladas com cegos. Constata-se que alguns cegos e surdos conseguiram usar formas substitutas de escrita e compreensão da linguagem oral, antecedente ao surgimento da identificação das dificuldades encontradas na inserção destes indivíduos nos "processos regulares de ensino".

Porém, o início da Educação Especial dá-se nos séculos XVII e XVIII. O aparecimento das instituições de educação especial deu-se ao mesmo tempo que surgiu a democratização do ensino⁸ para os ditos "normais", de forma que "as dificuldades das crianças foram captadas antes e não depois da expansão da experiência escolar" (Ibdem, p.18).

Com a ampliação de oportunidades escolares, ampliou-se também o espectro da educação especial, incorporando e absorvendo crianças com distúrbios mentais, de conduta, de linguagem, anormalidades de fundo neurológico e físico, deficientes mentais e carentes culturais.

No final da década de 40 deste século, período pós-guerra, as nações envolvidas no conflito viram-se com um grande contingente de pessoas mutiladas e

⁸ A democratização do ensino deu-se a partir de um movimento da burguesia contra os privilégios da nobreza, nos diversos países europeus. Bueno, J. G. (1993).

prejudicadas pelos efeitos mecânicos e químicos das disputas. A população afetada, direta ou indiretamente, comprometia a mão-de-obra e produção da nação. Este fato desencadeou iniciativas junto à população prejudicada, de modo que firmaram-se os métodos de tratamento para tornar esta população mais ativa na sociedade, principalmente no que diz respeito à produtividade (Rosadas, 1989).

Do alargamento dos serviços da educação especial frente as determinações históricas, abstrai-se que a indeterminação das ações da saúde e da educação neste campo opera dimensionando a amplitude do processo de educação dos que não se "enquadram" no ensino regular por qualquer particularidade que apresentam. Neste sentido, a população a quem destinava-se a implantação da educação especial como meio de ensino, descaracterizou-se e, atualmente, oscila entre indivíduos que portam necessidades educacionais especiais e o contingente excluído e excedente de um sistema econômico, conforme aponta Bueno (1993):

"A partir de um determinado estágio de desenvolvimento das sociedades capitalistas modernas, outros problemas que não as deficiências passaram a ser produzidos pelas próprias contradições, fazendo com que essa designação não mais correspondesse à realidade, não porque tivesse sempre carregado ambigüidades ou porque se revestisse de teor pejorativo, mas porque deixou de corresponder ao universo das crianças com problemas de escolarização produzido pelas próprias formas de organização social historicamente construídas." (p.40)

Portanto, as raízes históricas das atitudes para com os ditos deficientes traduz, nas atuais ações com esta população, os resquícios das questões que caracterizaram a criação dos primeiros institutos destinados à prestação de serviços e ações com portadores de deficiência.

Com a criação ("importação do modelos") dos institutos europeus no Brasil, instalou-se no país os verdadeiros depósitos de deficientes. As poucas iniciativas que firmavam, esbarravam em políticas de uma sociedade tipicamente

rural e escravocrata e que não assumiam esta camada da população (deficiente), nem como mão-de-obra e nem como fator de ideologização.

Estes acontecimentos processaram-se em conjunto com um movimento social caracterizado como higiênico, liderados pelos médicos, que visavam o domínio do povo através do controle disciplinar dos indivíduos, por intermédio da estratégia de medicalização até mesmo do espaço urbano.

Neste sentido, as questões morais e a pregação da eugenia legitimavam a segregação dos portadores de deficiência. Com isto, a deficiência, principalmente a deficiência mental, começa a ser fator de perturbação, devido as preocupações básicas com a degeneração da raça. Os problemas políticos de controle do espaço, principalmente urbano, assim como a influência do pensamento religioso - desvios morais e pecaminosos (taras etc.) - exerceram grande influência no início das instalações das entidades privadas assistenciais para esta população, que serão destaque em toda a história da educação especial no Brasil.

Resumindo, com a evolução histórica da educação escolar, sob a égide dos ideais burgueses, na qual a escola é direito de todos sendo estendida a todos, passa-se a constatar que nem todas as pessoas que faziam parte do contingente escolar, eram bem sucedidos neste âmbito. Paralelamente as instituições que lidavam com pessoas "doentes" (entende-se por 'doentes' deficientes mentais, físicos, sensoriais e, também, portadores de doenças) cresciam no país. As escolas passam a conviver com testes de QI e com as marcas de uma referência individual, o que incorpora, no próprio indivíduo, o conceito de capacidade ou de incapacidade, desviando o diagnóstico do contexto em que se insere.

*"Essa psicologia nasce: "com uma demanda social e uma determinação ideológica específicas" prover conceitos e instrumentos 'científicos' de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Ela é "instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de **selecionar, orientar, adaptar, racionalizar**, visando, em última instância, a um aumento de produtividade." (Patto 1987 apud Ferreira, 1993, p.24)*

Assim, a deficiência era considerada, durante a primeira metade do século, fundamentalmente oriunda de causas orgânicas, que o indivíduo carregava consigo desde o nascimento, pois era inerente à criança e determinante do seu desenvolvimento. Com esta concepção de deficiência, e sob a perspectiva de um maior aprofundamento da detecção do distúrbio, desenvolveu-se, por parte dos estudiosos, os métodos “quantitativos” (QI) de mensurar os níveis de atraso mental e, com isto, uma concepção diferenciada de educação para os deficientes.

Neste perfil, instala-se a psicologia diferencial, responsável pelos testes do tipo quantitativo. Algumas preocupações ambientalistas e condutistas afloraram, e alguns fatores endógenos e exógenos passaram a ser diferenciados, de forma que a aprendizagem para esta população parece ascender. A aprendizagem, para os deficientes, neste período, deveria dirigir-se ao atendimento da especificidade no treinamento de habilidades do indivíduo e ou pequeno grupo, vindo caracterizar o que chamamos hoje de educação especial.

Assim, sob crítica ao sistema de políticas educacionais vigentes na educação geral, enfatizados pelos serviços de psicologia da época, e com a visão reabilitadora da educação especial, a deficiência (mental) é imputada ao próprio indivíduo, de forma que este indivíduo precisa de “correção”. Podemos observar que não há uma preocupação com o aspecto social e de convívio deste indivíduo, mas apenas com seu fracasso, decorrente de lesões orgânicas, necessitando, porém, de intervenção psico-pedagógica e médica.

Em meados dos anos sessenta, algumas tendências passam a realçar uma “perspectiva de intervenção e modificabilidade diante das necessidades educacionais apresentadas pelos afetados pela deficiência” (Rodrigues, 1991). Porém, é com a publicação do relatório Warnock⁹, em 1978, que a tendência sentida na década passada consubstanciou. Neste documento, começam a ser divulgados, não só a mudança de termo de “deficiente” para “necessidades

⁹O Relatório Warnock foi solicitado pelo secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de especialista presidida por Mary Warnock, em 1974, e publicado em 1978, o qual caracteriza o estado atual da Educação Especial naquele país. O relatório teve como grande mérito convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente de Educação Especial, dentre elas a noção de integração em três níveis, física, social e funcional, e o termo “necessidades educacionais especiais” o que levou às mudanças notáveis na conceitualização do currículo, na formação de professores, nos métodos de ensino e, também, nas atuações e responsabilidades das administrações educacionais. Boa parte das propostas veiculadas no Relatório foram

educacionais especiais", mas também uma mudança de concepção para o atendimento da criança "especial". As mudanças que a concepção de deficiência e de educação especial sofreram, principalmente nas décadas de 60 e 70, estão envolvidas em vários contextos da sociedade que, em geral, tendenciaram para uma nova concepção.

Marchesi & Martin (1995) ressaltam dez pontos que mereceram destaque para esta mudança, dentre eles estão os seguintes: - a visão de deficiente não mais como fenômeno autônomo de um indivíduo, com enfoque "também" no ambiente e a resposta educacional mais adequada, portanto, não sendo mais um fator estável; - a reformulação e desenvolvimento de métodos de avaliação, centrados na aprendizagem e no auxílio técnico; - preocupação com o aluno e o fracasso escolar, sua contextualização social, cultural e educacional, reavaliando o conceito "normalidade"; - a repercussão das experiências de integração positivas em vários países e, principalmente, a mudança da terminologia "deficiência" para "necessidades educacionais especiais", "mudando" todo um conceito de currículo, formação e atuação profissional, métodos de ensino e responsabilidades administrativas.

A terminologia foi que significou, profundamente, uma mudança neste processo, haja visto que o foco central da "deficiência", que até então estava no indivíduo, passa para os sistemas de aprendizagem (educacionais), ou seja, no processo de ensino, na escola; daí a nomenclatura "necessidades educacionais especiais". É claro que não são negados os aspectos orgânicos, mas o conceito remete agora aos recursos educacionais que atendem as dificuldades que possam ser orgânicas, sociais, culturais e familiares. Esta nova concepção, de certa forma, coloca a integração dos ditos deficientes como sendo um processo normal, e os casos extraordinários, para as decisões mais segregadas.

Hoje, após o fracasso, no âmbito individual, instalado nos portadores de diferenças - deficiências - encobrem-se ainda as realidades que circunscrevem a educação no país. O cotidiano destes indivíduos, em geral, é marcado pelo atendimento a que são submetidos. Os privilégios na qualidade dos serviços são de

inseridas, anos depois, na legislação inglesa e, posteriormente, aplicadas aos sistemas educacionais. (Marchesi & Martin, 1995)

acordo com suas posses, de forma que as classes menos privilegiadas ainda estão "à mercê" do assistencialismo.

Mesmo com algum incentivo, do poder público, principalmente na década de 70, para a criação de serviços especiais na educação brasileira, vemos que o atendimento é assinalado pela pequena oferta de vagas, número reduzido de profissionais qualificados e, principalmente, pelo descaso com as questões sociais do povo em geral. Isto, caracteriza as posições e políticas que lutam (superficialmente) pela integração dos deficientes.

No Brasil, segundo Kassar (1996), a legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, já abordava implicitamente a questão, quando pretendia "adequar e enquadrar a educação da pessoa deficiente, dentro do possível, na educação regular." ¹⁰

Existe todo um processo político-econômico, incorporado num sistema histórico de educação, que dissocia a prática da proposta. Quanto à integração, a problemática ainda é complicada. Mais explicitamente, em 1986, o então Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - definia a *integração* como um dos princípios básicos da Educação Especial¹¹ e a própria Constituição Federal de 1988 garante, como direito do cidadão deficiente, a educação especializada "preferencialmente na rede regular de ensino"¹² (Kassar, 1996).

Atualmente, a nova LDB (Lei de Diretrizes Bases da Educação - n.º 9.394/96 - 20/12/96) dá indícios da ampliação do processo de integração dos portadores de necessidades educacionais especiais. Mesmo de forma prescritiva, conforme aponta Saviani (1997) citado por Ferreira (s.d.)¹³, a lei não incorpora dispositivos que apontem para a necessária transformação da estrutura educacional. Porém, podemos observar que existe uma maior flexibilidade dos parâmetros adotados para admissão e promoção escolar¹⁴, o que fortalece a tendência de integração para os alunos com necessidades especiais. Ainda sobre

¹⁰ Ver Lei 4024/61, artigo 88.

¹¹ São dois os princípios básicos propostos: *integração e normalização*, sendo *integração* definida como "um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, tornar-se parte integrante da sociedade como um todo". BRASIL. MEC. Portaria 69/86 In FERREIRA, J. (1993). *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP. p.18.

¹² BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Artigo 208, inciso III.

¹³ Texto a ser publicado no caderno CEDES da UNICAMP.

as recomendações da legislação, ressalta-se a especialização adequada dos professores de modo que estejam preparados para propiciar a integração, direcionando uma postura inclusiva na rede regular de ensino.

Vemos que as políticas assumem a integração como simples colocação do indivíduo deficiente em sala de aula. Há necessidade de um ajuste entre as escolas regulares e as instituições, em que a educação seja vinculada a cada aluno, de forma que haja flexibilidade no ensino diante da heterogeneidade da população escolar. Os planos de educação precisam incorporar mecanismos que possibilitem a criação de ensino que não se restrinjam somente ao aluno, mas que ultrapasse a barreira dos determinantes individuais para atingir a estrutura do sistema de educação de um modo geral. Assim, torna-se possível contemplar a realidade educacional de todo e qualquer indivíduo, seja ele considerado portador de necessidade especial ou não.

Parece ainda utópica uma educação nestes moldes, mas precisamos ter claro que, falar de necessidades especiais e/ou deficiência é falar de ser humano e, portanto, é uma questão histórico-relacional, que ultrapassa os limites de um único aspecto da sociedade, como a educação, pois assume toda uma formação de sociedade. A concepção que prevalece em determinado grupo conduz toda a prática e serviços produzidos e almejados pelo próprio grupo e, neste sentido, destina-se aos ditos “deficientes” que ali se inserem. Isto ocorre desde as políticas que regem a capacitação profissional dos que trabalham com esta população até as políticas mais amplas institucionais e governamentais.

Quanto à redação da nova LDB, Ferreira (s.d.) posiciona-se nesta linha de pensamento, ressaltando as implicações de visões parciais frente à lei:

“A redação preserva a idéia de um ‘continuum’ de opções mais ou menos restritivas, cuja disponibilidade se definiria a partir das características pessoais dos alunos. Se é fato que a presença de determinadas características individuais exige apoios de programas especializados na educação, também sabemos que não chegamos a desenvolver no Brasil, em termos gerais, modalidades combinadas ou intermediárias de

¹⁴ Demo (1997) apud Ferreira (s.d.).

atendimento que atenuassem a segregação. Se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as condições do sistema de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas menos restritivos.”(Ibdem, p.5)

Os diversos modelos teóricos que conduzem as propostas educacionais demonstram que, muito recentemente, tem se pensado nas relações que estes indivíduos estabelecem com os fatos, com os outros e com o meio. É relevante ressaltar que, em 1994, após uma conferência¹⁵ realizada na Espanha, foi divulgado um documento de princípios, práticas e ações para com a população com necessidades educacionais especiais, denominado Declaração de Salamanca, cuja elaboração o Brasil teve participação. O documento tem como idéia central da sua fundamentação o direito de toda criança à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Prescreve uma pedagogia centralizada na criança, visando às “necessidades educacionais especiais” de cada indivíduo e, por fim, perspectiva uma mudança social futura, com a construção de uma sociedade centrada no indivíduo.

Analisando estas considerações citadas na Declaração, vemos que surgem algumas perspectivas na educação dos ditos “especiais” que começam a considerar o indivíduo numa visão mais holística, possuidor de particularidades próprias. Isto nos remete a pensar na unicidade do homem, com individualidade própria, seja ele dito deficiente ou não, pois o princípio básico do respeito da individualidade de cada ser humano deve ser a determinação de todas as relações que efetivem as interações do homem no processo social.

Assim, vimos que a deficiência passou momentos de mudança na sua concepção, que incorporavam e ditavam as ações e atitudes frente aos ditos ‘indivíduos especiais’. Estes momentos podem ser observados no decorrer do

¹⁵ A conferência foi organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, o que reuniu, em Salamanca, mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais (altos funcionários de educação, administradores, responsáveis por políticas e especialistas, representantes das Nações Unidas e organismos especializados, além de outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e entidades patrocinadoras), com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educacionais especiais.

processo histórico, de modo que apoiados nos estudos de Pessotti (1984) e Fonseca (1995) podemos diferencia-los, sem anular uns aos outros. Podemos visualizar que o indivíduo deficiente era tido como um ‘mensageiro’ diante das crenças religiosas que o circundavam. Num segundo momento, vemos que marcado pelas especulações por parte dos estudiosos da aprendizagem destes indivíduos, os deficientes eram apenas um ente receptor das abordagens que se desenvolviam. E, por fim, um período mais recente, que vivemos nos dias de hoje, na qual podemos observar algumas preocupações com a integração destas pessoas, que ressalta os indivíduos deficientes como portadores de uma individualidade própria e portanto, considera-se este indivíduo como um receptor e, também, um emissor no meio social.

Estas considerações de caráter integrativo estão vinculadas à tendência do conceito normalizador, que garante as mesmas oportunidades para todos. Isso não significa que o deficiente seja considerado “normal”, ou igual a outro indivíduo, mas, que se resguarda o direito de, mesmo com limitações próprias, este indivíduo venha usufruir das oportunidades que a vida em sociedade possa promover.

Um dos direitos que nos são reservados, é o direito de freqüentar a escola, independentemente das limitações que o indivíduo possa apresentar, como destacado anteriormente na Declaração de Salamanca. Garante-se, ainda, o direito a um ensino especializado, segundo a própria Constituição Federal de 1988. Esses direitos estão associados a uma concepção de deficiência que transcende à incorporação do próprio conceito de ‘deficiência’ no indivíduo, associando-o às implicações que suas particularidades possam requisitar.

Neste sentido, o deficiente de tempos atrás, agora portador de necessidades educacionais especiais, leva-nos a analisarmos seu caráter individual no contexto em que se insere.

1.4. A 'ESCOLA DOS ESPECIAIS' E A INDIVIDUALIZAÇÃO

Considerando que a escola é uma das organizações onde o indivíduo firma suas interações e apropria-se do conhecimento, vemos que nossa preocupação deve findar-se na mediação da apropriação da aprendizagem, a fim de viabilizar e garantir a aquisição do conhecimento a ser adquirido. Dentro da escola, este processo pode ser vivenciado pelo mesmo princípio de respeito à individualidade do homem, transferindo-se, num mecanismo de individualização, as estratégias de aprendizagem.

Referindo-se às estratégias de ensino ditadas no contexto escolar, estamos, acima de tudo, referenciando-nos às metodologias de ensino que permeiam a noção de todo curricular. Podemos, neste sentido, traçar um paralelo da incorporação de currículo no país com a noção de pessoas com dificuldade de aprendizagem, que incorporam o conceito de deficiência difundido socialmente. Assim, podemos visualizar a precariedade com que se efetiva a incorporação de 'modelos de ensino' na escola brasileira.

A escola brasileira foi marcada, até a primeira metade deste século, por um currículo humanista - literário, ligado à consagração de valores universais ocidentais, preconizado pela Europa para a formação das elites. Com a tentativa de democratização do ensino, abrangendo os segmentos populares, este tipo de organização escolar passou a ser questionada (Bonamino & Brandão, 1995).

No Brasil, o modelo de uma experiência curricular comum foi posto em questão sob a égide do Movimento da Escola Nova. Embora o movimento propusesse um currículo e estratégias diferenciadas em função das especificidades individuais, regionais e sociais, entre outras particularidades, sabe-se que foi mantido o projeto de escola comum.

Com o impulso da ampliação da escolarização na década de 60, vieram à tona as dificuldades de escolarização da maioria da população. Para amenizar os problemas de desempenho escolar, o Brasil importou o modelo de educação Compensatória dos Estados Unidos, projetado para nivelar um desempenho escolar insatisfatório de marginais e/ou minorias étnicas. Essa estratégia utilizada pelos

Estados Unidos, com fins definidos de resolver um problema restrito às minorias étnicas, foi incorporada ao nosso sistema escolar para equacionar um problema da maioria da população. Este fato propiciou a ocultação da realidade do aluno na definição e organização dos conteúdos escolares.

Pode-se notar que a particularidade de cada aluno e sua situação sócio-econômico-cultural foi ofuscada por um relativismo cultural que, segundo Bonamino & Brandão (1995), parece ter tido desdobramentos muito maiores em propostas de política educacional, do que na criação de propostas curriculares alternativas para a escolaridade. Este fato propiciou um impulso na criação das escolas paralelas, ditas especiais.

Podemos observar que passaram a fazer parte das ditas escolas paralelas (especiais) - que até então eram marcadas por pessoas somente com prognósticos de incurabilidade da perspectiva médica - pessoas com dificuldade de aprendizagem. Assim, vemos que o movimento higienista, que preconizou os institutos de deficientes, emerge juntamente com uma atitude segregadora e elitista no âmbito escolar. Este fato, trouxe à tona a subestimação das camadas mais populares, bem como as necessidades e peculiaridades singulares dos indivíduos que usufruíam destes serviços, sem um perfil dos ideais burgueses.

No que se refere à característica da programação curricular na Educação Especial, podemos citar que sua fundamentação baseia-se em três princípios: Integração, Normalização e Individualização. Estes princípios, norteadores da educação dos portadores de necessidades educacionais especiais, são conceituados na literatura¹⁶ para sustentar a operacionalização das propostas nesta área. De forma sucinta, justificam-se apoiados em valores democráticos e adaptativos, conforme observamos na conceituação apontada por Rosadas (1994):

“Integração: implica articular a condição excepcional tendo como base o que há de comum entre as pessoas deficientes e às consideradas normais.

¹⁶ Landivar, Jesus Garrido. Como Programar em Educação Especial Dois. Trad. Carmem Lúcia Segura . Ed. Manole. São Paulo, 1990 - 166p.
Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura.

Normalização: implica oferecer oportunidades , condições e padrões de vida tão próximos quanto possível aos do meio em que vivem.

Individualização: implica entender e atender em cada ser, as diferenças entre o normal e deficiente, como suas propriedades.”(p.26)

Chama-nos a atenção a concepção de adequação e adaptação enfocada nestes princípios. Enquanto elementos de sustentação das propostas destinadas aos portadores de necessidades educacionais especiais, vemos que o princípio de Individualização refere-se, mais diretamente, às práticas direcionadas a esta população, possibilitando uma articulação com o processo de ensino que se efetiva.

Observando o meio escolar, visualizamos que os portadores de necessidades educacionais especiais têm evidenciadas suas necessidades especiais, ou melhor, suas particularidades. Muitas vezes, as estratégias de ensino utilizadas como mecanismo de aquisição de conhecimento, incompatibiliza com as requisições dos indivíduos.

As necessidades educacionais especiais de um indivíduo traduzem uma situação peculiar e uma de cada indivíduo e de cada relação que, ao ser relevada nas estratégias de ensino, possibilita a efetivação da integração no espaço escolar e no processo de aquisição de conhecimento. Isto relaciona, diretamente, as necessidades educacionais especiais de um indivíduo com o processo de individualização do ensino. Neste sentido, pode ser preconizada a viabilização de um processo que atenda às concepções que permeiam os princípios da área, uma vez que no espaço escolar esteja dimensionada a individualidade do aluno como fator prioritário e diretivo dos serviços a ele destinado.

Ao nos referirmos ao processo de individualização de ensino, faz-se necessário clarearmos que um ensino individualizado não é sinônimo de ensino individual. O ensino individual comporta o deslocamento do indivíduo de um espaço comum com outros, para um espaço reservado, individual; implicando numa atitude segregadora. Podemos ter um ensino individual, com um mesmo conteúdo para todos os alunos, de forma que não se atenda às particularidades de um dado indivíduo e, neste sentido, não é individualizado. Já, num ensino individualizado,

podemos até mesmo utilizar o ensino individual, mas a estratégia é concebida na perspectiva de atender à especificidade própria de um aluno, uma vez que

“individualizar o trabalho é considerar o nível global de inteligência de cada um, suas aptidões e inaptidões nos diferentes setores de desenvolvimento, seus ritmos de assimilação e de execução, as variáveis que podem sofrer no tempo e segundo as atividades, as reações afetivas, a fatigabilidade, o nível de conhecimento, as eventuais lacunas que eles comportssem. Assim se é levado a definir tarefas diferentes por seu nível, conteúdo, duração, composição, efeito gratificante, função substitutiva ou complementar, etc.” (Not, 1983, p. 42)

Vemos que o ensino individualizado é uma estratégia de ensino que procura compatibilizar as particularidades do indivíduo com o programa de ensino, pois *“ individualização é um tipo de ensino no qual o aluno se envolve em atividades adequadas ao seu estilo de aprender”* (Bishop, 1977, p.52)

Segundo Klaus (1972), a história da instrução individualizada nos processos educativos desenvolveu-se sobre concepções de progresso individual, em que Sócrates, Quintiliano e Comênio, um pedagogo do século XVII, reconheceram a importância das diferenças individuais e sentiram a necessidade de adaptar a instrução à capacidade de cada estudante. Porém, foi somente com o estabelecimento do Laboratory School de John Dewey, em 1896, que o método de instrução individualizada sistematizou-se.(ibdem)

Podemos observar que, num conceito mais amplo de educação, as raízes do conceito nascem em Platão, atravessam o Renascimento, com Montaigne, e chega as nossas escolas por meio de Rousseau. Sobre este percurso histórico, desta linha de pensamento com relação à postura pedagógica, podemos citar Gagnebin (1997):

“Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas

para nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo próprio e dos interesses próprios de cada uma em particular.”(p. 85)

Nos moldes de instrução individualizada, alguns conhecidos da área do ensino, tais como Montessori, Burk, Parkhurst, Morrison, e mais recentemente Feuerstein, desenvolveram métodos de aprendizagem que puderam realçar o ritmo individual dos estudantes, com seus interesses e suas capacidades próprias.

Na década de 60, alguns pontos começaram a tomar maiores proporções no âmbito do desenvolvimento dos modernos sistemas de ensino que, segundo Bishop (1977), resumem-se nas seguintes considerações:

“a aprendizagem se dá individualmente, portanto, currículo e metodologia devem ser organizados em torno da criança como indivíduo....

...não há limites de tempo ou de espaço para o quando ou onde o aluno deve aprender - com ou sem o professor e sala de aula formal...

...o programa educacional deve ser dinâmico e deve estar em constante estado de avaliação e mudança, a fim de sobreviver. Deve ser adaptável, flexível e capaz de atender às exigências de uma cultura complexa, tecnológica e em transformação. Dessa forma, o programa contribui para o indivíduo, para a comunidade e para a sociedade.” (p.2/ grifo nosso)

O ensino individualizado tomou proporção e tendenciou vários métodos e técnicas de ensino, segundo Bishop (1977), tendo como base:

- padrões de organização: ensino em equipe¹⁷ (num determinado local, atuam vários professores para um dado grupo), não seriado e horários flexíveis;
- elaboração de currículo: currículo de progresso contínuo; materiais de aprendizagem individualizada (preparados pelo professor ou adquiridos comercialmente); objetivos (comportamentais) instrucionais e programas de estudo independente;

¹⁷ Bishop (1977) não clareia a forma de atuação dos professores; se atuam num mesmo momento, ou em momentos diferentes com o mesmo grupo. Porém, subentende-se, no decorrer do texto, que cada professor atua em momento distinto.

- tecnologia educacional: ensino assistido por computador; recursos audiovisuais; instrução programada e máquinas de ensinar e,
- infra-estrutura educacional: espaço de ensino de grandes e pequenos grupos; espaço para estudo independente; centro de recursos de ensino e infra-estrutura para planejamento em equipe e sala de professores.

O que nos chama atenção é o item que trata da infra-estrutura, no qual a proposta do autor atenta para a preservação do convívio com grupo, que parece-nos de grande relevância. Do ponto de vista social, existe uma certa preocupação com o indivíduo e suas interações pessoais, mesmo que essa característica esteja restrita a uma preocupação com o meio físico e estrutural dos grupos, de certa forma isto perspectiva uma relativa noção integracionista. Este ponto dispensa uma atenção particularizada por parte de Bishop, no que se refere a viabilização e administração deste procedimento no período em que o indivíduo frequenta as aulas. O autor propõe o seguinte modelo para viabilizar o procedimento:

“ ... em razões de tempo de 15-20 por cento de aulas para grandes grupos, 30-35 por cento de sessões de discussão em pequenos grupos e 15-20 por cento de atividades de laboratório... Em condições ideais aproximadamente 65-75 por cento da semana escolar do aluno seria gasto para o ensino formal, em classes, restando 25-35 por cento de tempo, sem programação, para a participação em estudo independente ou individualizado.”(p.22)

Em síntese, podemos visualizar que temos planificado um modelo de um programa de individualização de ensino que parece resguardar as particularidades e individualidade do indivíduo num sistema integrativo. Este aspecto vem ao encontro, ao nosso ver, da concepção de indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais, haja visto que nem todas as necessidades educacionais de um indivíduo são especiais. Dentre tantas, que nós seres humanos temos, compartilhamos obviamente de algumas em comum que, do ponto de vista educacional integrativo, podem ser vivenciadas e desenvolvidas em grupo.

Assim, mesmo que, na atual situação da educação dos que possuem necessidades educacionais especiais, tenhamos uma situação segregadora pela própria característica da educação especial no país, torna-se importante frisar que a educação do ser humano perpassa, com já vimos, pela apropriação do gênero humano, que é adquirido através de sua interação com outro. Desta forma, mesmo que o convívio em grupo restrinja-se à um meio “segregado” (como o das escolas especiais), as relações de grupo devem ser preservadas, mesmo que seja por uma estratégia de ensino.

Os procedimentos instrumentalizados num programa de individualização, conforme o proposto acima, ressaltam que há necessidade de um controle e de uma coordenação das situações, o que fica a cargo do professor. O papel do professor está implícito sempre na educação. Porém, neste caso (da individualização), seu envolvimento é efetivo e determinante no progresso do aluno, pois toda a planificação do ensino deve ser realizada a partir do posicionamento do professor frente à individualidade do aluno e da consciência do que venha a ser o papel do educador na sociedade. Assim, o professor assume o papel de planejador do conteúdo que se efetivará na relação de ensino-aprendizagem, o que constitui o plano de ensino, que na perspectiva da individualização é individualizado, personalizado para cada aluno.

Nos Estados Unidos, o plano educacional individualizado é parte da regulamentação da lei federal que trata da implementação de crianças deficientes em meios menos restritivos educacionais. Neste país, o plano educacional individualizado é definido como sendo *"uma declaração escrita que é desenvolvida e regulamentada de acordo com a especificação das regras e regulamentações que a governam"* (Bowers, 1991). As especificações ficam a cargo do estado, secretarias e órgãos regionais da educação (delegacias). O programa comporta cinco partes:

- uma avaliação de desempenho educacional atual;
- objetivos anuais e objetivos de curto prazo em áreas de necessidade especial;
- serviços específicos a serem promovidos e sua extensão de participação no programa escolar regular;

- a programação anual e
- os procedimentos de avaliação do aluno e dos objetivos educacionais.

Toda a implantação do plano é acompanhada de respaldo do órgão público, família, profissionais (professores) responsáveis e pessoas envolvidas com a colocação e viabilização de cada criança no meio menos restritivo.

Alguns autores traçam considerações que devem ser observadas quanto ao plano educacional individualizado.

Adams et. al. (1985) define o Plano de Ensino Individualizado como um programa educacional individualizado específico para uma criança específica, o qual consiste em serviços afins específicos que uma criança pode necessitar para obter objetivos a curto e a longo prazo. O autor enfatiza o envolvimento dos pais para o estabelecimento dos objetivos e efetivação do programa. São abordados os seguintes pontos:

- objetivos anuais e a curto prazo;
- serviços específicos necessários e extensão de participação no programa regular;
- razão para o tipo de programa;
- indivíduos responsáveis pela implantação do programa;
- critério de avaliação utilizado para avaliar o aluno e
- dados pessoais do indivíduo e observações complementares.

No Plano Educacional Individualizado (PEI), proposto por Fonseca (1995), com base nos modelos de Feuerstein, temos que a planificação dos processo de aquisição do aluno deve ser traçada em conjunto com outras estratégias, que visam um programa de facilitação do desenvolvimento, por participação de diversas área educacionais, sejam professores, pais, terapeutas ou outros que atuem junto ao aluno. O programa comporta as seguintes estratégias de intervenção:

- identificação e diagnóstico;
- perfil intra-individual de aquisições básicas;
- formulação de objetivos;
- plano educacional individualizado;
- implementação de programas e

- avaliação educacional.

Vemos que, mais uma vez, o programa centraliza a individualidade do aluno. Existe a preocupação com a pormenorização dos níveis atualizados de realização do indivíduo em várias áreas (inteligência neuromotora, sensório-motora, perceptivo-motora, simbólica, conceitual etc.), que constituem o perfil intra-individual. Também é enfocada a fundamentação dos objetivos, sejam psicopedagógicos ou terapêuticos, bem como a especificação de recursos regulares e especiais que devem ser explorados com a implantação do plano. Mas, é no PEI que a individualização consolida-se.

Annarino et. al. (1980) citado por Rodrigues (1991, p.55), atribui algumas referências sobre um plano educacional individualizado, quando comenta a individualização do ensino na educação especial, os quais resumem-se nos seguintes componentes:

- síntese sobre o nível de capacidades educacional habitual da criança;
- estabelecimento de objetivos a curto prazo;
- enumeração do conjunto de serviços de Educação Especial e outros que devem ser assegurados à criança;
- programação de datas para os serviços de apoio;
- possibilidades de participação da criança em programas regulares em regime de integração e
- avaliação do programa com critérios que permitam determinar se os objetivos a curto prazo estão para ser atingidos.

Como vemos, os modelos e planos de autores distintos acentuam e centram a intervenção nos aspectos individuais de cada aluno, suas necessidades e interesses, o que ressalta o processo de individualização de ensino como uma fonte promissora de atuação com os portadores de necessidades educacionais especiais, haja visto que, neste sistema, o aluno é o ponto de partida dos procedimentos educacionais que são efetuados.

Segundo Rodrigues (1991), a aprendizagem individualizada visa adaptar o processo de ensino/aprendizagem a cada indivíduo. O professor, juntamente com o aluno, mesmo que portador de necessidades especiais com comprometimento mental, deve controlar os meios e/ou objetivos de cada tipo de ensino. Este aspecto

deve seguir uma autonomia que perpassa pelo domínio do professor até que se atinja o domínio do próprio aluno frente ao processo de aprendizagem. Neste sentido, o autor atribui, em ordem decrescente, os seguintes tipos de aprendizagem:

“Aprendizagem diagnosticada e prescrita - O professor decide os objetivos e escolhe os meios;

Aprendizagem autodirigida - O professor decide os objetivos e o aluno escolhe os meios;

Aprendizagem escolhida - O aluno decide os objetivos e o professor escolhe os meios;

Aprendizagem independente - O estudante decide os objetivos e escolhe os meios.” (Ibdem, p.78)

A atitude de utilizar-se de um ensino do tipo individualizado para portadores de necessidades educacionais especiais, assume uma postura fundamental, do ponto de vista metodológico, nos moldes que a educação apresenta, pois assume um enfoque educativo mediante a heterogeneidade da população, as áreas sensíveis de aprendizagens distintas para cada indivíduo e condições de aprendizagem. Todos estes fatores promovem, como vimos, um posicionamento diferenciado frente aos conteúdos e a aprendizagem na educação dos ditos ‘especiais’.

Nesta perspectiva, vemos que o professor tem uma significativa participação na efetivação de todo o plano. Entendemos que ele assume uma postura de coordenador do processo, pois articula conhecimentos de várias áreas, de modo que organiza, em forma de recursos materiais e humanos, a disseminação da intervenção propriamente dita, enfocada diretamente nas relações com o aluno. Assim, o papel do professor em todo o processo de individualização no ensino, encontra-se não apenas nos fins do processo como um todo, mas nos meios de promover e mediar o mecanismo de implementação da aquisição de um conhecimento. Assim, o ato pedagógico é concebido como um ato de formação humana, que postula uma intervenção intencional e integrativa dos processos

formativos em relação à cultura em que se vive. Neste contexto, Libâneo (1997) destaca que a pedagogia em si baseia-se em:

“...práticas educativas intencionais destinadas a favorecer o desenvolvimento dos indivíduos no interior de sua cultura por meio de processos de transmissão e assimilação ativa de experiências, saberes e modos de ação culturalmente organizados.”(p. 131)

A relação professor/aluno suscita uma mudança no aluno de forma intencional, o que não estabelece uma relação de poder do ponto de vista da intervenção. A docência partilha, sim, de uma desigualdade pela sua maior experiência e apropriação dos conhecimentos veiculados naquela cultura (Saviani, 1989). Porém, a relação professor/aluno deixa de exercer o papel cartesiano de lidar com o aluno como apenas sujeito, para estabelecer uma relação simétrica, à medida que alheia os preconceitos de autoridade e poder oriundos de épocas remanescentes. Este fato estabelece a responsabilidade organizacional e instrumental do professor diante das relações que finda com o aluno. Fica, sob sua condição, a consciência humana da apreensão da realidade.

1.5. A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

No que se refere a Educação Física, tem-se refletido atualmente sobre os problemas sociais em que sua “clientela” e sua própria atuação estão envolvidas, manifestando sua preocupação com a contribuição social da área para a sociedade. (Araújo, 1992)

Farinatti (1991) destaca que a Educação Física passa por crise, em que a visão holística de homem, advinda de um contexto ecossistêmico da realidade social, tem sido fator de discussão para um novo posicionamento e proposta da área. Assim, no nosso entendimento, uma nova concepção na área parece estar sendo delineada e, floresce sob uma nova concepção de homem e realidade, na qual os fenômenos bio-físico-sociais e culturais inter-relacionam e interdependem-se, num estado de conscientização. Este processo de consciência, segundo Sérgio (s.d.), busca uma visão mais complexa e de totalidade do homem. E é nesta perspectiva que buscamos desenvolver as reflexões da atuação da Educação Física junto aos portadores de necessidades educacionais especiais.

Segundo Rosadas (1989), a Educação Física para “deficientes” vem sendo constatada após a década de 40 (pós-guerra). Podemos encontrar, já a partir dos anos 50, alguns marcos que se firmaram internacionalmente em prol da população deficiente, podendo se verificados na “Carta européia para todos” e “Carta internacional de educação física da UNESCO”.

Apoiados nos estudos de Silva (1995), podemos identificar a atuação da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil¹⁸, desde a década de 70, mais precisamente em março de 1975, com a criação do Setor de Educação Física na APAE do Rio de Janeiro. Este fato é de grande importância para a Educação Física dirigida aos portadores de “deficiência”, porque refere-se a uma das maiores instituições privadas de atendimento às

¹⁸ A Educação Física, possivelmente já atuava com esta população no país, porém, em termos de instituição, este é um grande marco no Brasil.

pessoas portadoras de deficiência¹⁹, o que aproxima a visualização da trajetória da

Educação Física dirigida principalmente para os portadores de deficiência comprometidos mentalmente.

A instituição APAE iniciou seus serviços no país em 1954 e implantou o setor de Educação Física na perspectiva do alargamento da concepção da integração social dos portadores de deficiência mental, de forma que as ações planejadas por este setor deveriam ser *“atividades físicas de lazer e competição, por meio da prática do esporte, e atividades físicas de manutenção e prevenção da saúde, por intermédio da ginástica, passeios, acampamentos, etc. ...”* (Ibdem, p. 54)

Esta citação, possibilita-nos entender a característica da Educação Física adotada à medida que traçamos um paralelo com as tendências identificadas na área. Segundo Ghiraldelli Jr. (1991), podemos identificar 5 tendências na Educação Física brasileira: Higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945); Educação Física Pedagogicista (1945-1964); Educação Física Competitivista (pós-64) e Educação Física Popular que, historicamente, desenvolveu-se com e contra as concepções ligadas à ideologia da classe dominante.

Analisando este quadro, podemos situar a incorporação da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais, numa perspectiva competitivista, no que se refere aos marcos históricos. Porém, reconhecemos que a concepção dos serviços de Educação Física, no momento de implantação, concebe uma preocupação com a saúde ditada pelo meio no momento da instalação dos serviços. A prática de atividades físicas denota a interferência do movimento higienista incorporado pelos serviços e práticas direcionados à população dos ditos deficientes, conforme denuncia a história da criação deste tipo de serviço, como já visto anteriormente. Assim, mesmo que linearmente associada à uma corrente competitivista, e mesmo considerando que estas correntes não são estanques, o contexto, no qual incorporou-se a Educação Física, reluz uma concepção médica organicista, o que, de certa forma, dita o papel da Educação Física nestes locais.

¹⁹ Segundo dados apontados por Silva (1995), a Federação das APAEs até meados de 1995, possuía em torno de 1200 unidades credenciadas ou em processo de filiação, em todo o país.

Mais recentemente, identificamos que a Educação Física, destinada aos portadores de deficiência, caracteriza-se por objetivar o desenvolvimento desta população através de atividades psicomotoras, esporte pedagógico, recreação e lazer especial e técnicas de orientação e locomoção. A Educação Física para esta população, segundo Rosadas (1994), foi concebida como Ginástica para Deficientes, Ginástica Médica, Ginástica Especial, Educação Física Especial, Educação Física Adaptada, termo que surge a partir da década de 50 na definição da AAHPERD- American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance, que a define como:

“um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar na participação irrestrita, e bem sucedidas em atividades vigorosas de um programa de educação física geral”. (Ibdem. p.23-24)

Podemos observar que a aquisição desta definição implica também numa perspectiva mais desenvolvimentista e pedagógica, uma vez que compatibiliza a adequação de atividades aos alunos.

Neste sentido, Ferreira (1997), ao abordar várias definições e estudiosos que discorrem sobre o tema, aponta que alguns autores, como Seaman & De Pauws (1982), destacam que a denominação de Educação Física Adaptada é mais empregada quando é abordado o tema Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais, em que a programação é adequada aos interesses, capacidades e limitações do indivíduo. Podemos perceber que a conotação de Adaptada é decorrente de recursos que a Educação Física recorre para atingir as necessidades específicas de determinadas pessoas, de forma que a participação em atividades físicas e esportivas sejam viabilizadas, conforme acrescenta Nabeiro (1993) citado por Ferreira (1997, p. 20-1) :

“ Educação Física Adaptada é um programa para pessoas com necessidades especiais, que incorpora o desenvolvimento motor e físico

do aluno, correspondendo às suas capacidades e limitações. Compreender as características do comportamento motor dessa clientela, é de fundamental importância para que se possa identificar e compreender suas reais necessidades e expectativas, e então, estruturar um programa de atividades físicas que atenda a estas solicitações".

Visualizando ainda a atuação da Educação Física junto à população de portadores de necessidades educativas especiais, entendemos que a Educação Física adapta-se à população que usufrui destes serviços. Neste sentido, Mazzotta (1982), citado por Ferreira (1997, p. 20), considera que

"às vezes a Educação Física comum não supre as necessidades educativas especiais de alunos deficientes, aí entrando a educação física Adaptada, que proporciona igualdade de oportunidades, diversificando e adaptando suas metodologias de ensino, de modo a atender as diferenças individuais por mais acentuadas que sejam." (p.20)

Entendemos que aqui está uma questão pontual da Educação Física, pois, à medida que analisamos a citação acima, subentendemos que há uma postura distinta do profissional que lida com pessoas com necessidades educacionais especiais frente ao conteúdo da Educação Física. Isto fica claro quando nos referimos às propostas da Educação Física junto aos portadores de cegueira, deficiência física e auditiva, na qual podemos visualizar adaptações, não somente das estratégias e metodologias de ensino, como também no próprio desporto, como, por exemplo, basquete em cadeira de roda, golbol, etc.

Assim, o conceito de Educação Física Adaptada parece adotar concepções psicopedagógicas, que vêm ao encontro da idéia de educabilidade para esta população. Vemos que a Educação Física, como uma área de atuação junto ao ser humano, deve ser flexível a ponto de atender a todos. Neste sentido, acreditamos que não é a Educação Física que muda quando atua com um ou outro indivíduo, mas sim a postura do profissional atuante, principalmente no que se refere ao conhecimento que se tem da diversidade humana.

Enquanto profissional da 'educação', o profissional que lida com a Educação Física deve estar atento às adaptações metodológicas que se fazem necessárias frente às exigências psicopedagógicas da mediação de um conteúdo para cada indivíduo.

Assim, concordamos com Rodrigues (1991):

"Levando-se em conta as reflexões e as disponibilidades de mudanças, queremos crer no desenvolvimento da Educação Física como um todo, de tal forma que num futuro não muito distante, quando da sua relação com a pessoas portadora de deficiência não necessite ser tratada como Educação Física Especial ou Adaptada e simplesmente Educação Física." (p. 102)

Neste contexto, vemos que o processo de ensino da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais tem de certa forma, uma conotação diferenciada daquela do momento em que este serviço iniciou-se no país, uma vez que a preocupação maior era a prática de atividades pelo controle da saúde e do físico.

Assim, visualizamos uma tendência na área que floresce na perspectiva pedagoga, em cujo ato pedagógico, através das relações de interação estabelecidas na mediação de um dado conteúdo, concretizado por um projeto curricular da Educação Física numa dada instituição, pode perspectivar uma concepção mais potencializadora para a área. Vemos que a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais acompanha, mais uma vez, as perspectivas ditadas pelo meio institucional, pois define-se com a preocupação de integração. Conforme podemos visualizar nas definições citadas anteriormente, a Educação Física refere-se às potencialidades dos "ditos portadores de deficiência" de maneira cautelosa, mas já demonstra avanços quando torna-se flexível frente ao contingente dos indivíduos.

No que se refere à questão curricular em Educação Física, os conteúdos presentes numa dada área de conhecimento emergem de conteúdos universais culturais e são sistematizados e organizados, levando-se em consideração os

seguintes princípios, segundo Coletivo de autores (1992): relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriidade do conhecimento.

Podemos notar que todos estes princípios são referências para o planejamento das aulas, concebido a partir de uma concepção mais ampla do que vem a ser o fazer currículo e o planejar a intervenção no ato de educar. Neste sentido, Domingues (1986) clareia que fazer currículo implica:

“...aceitar que os problemas curriculares, por estarem situados num tempo e num espaço com personagens e história próprios, são, em grande parte, únicos e, por isto, escapam a generalizações abstratas e universais; exigem análises singulares e contextualizadas, soluções-tentativas e possíveis na dimensão tempo-espaço que delimita aquela prática curricular.” (p.364)

A contextualização da prática da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais, nesta dimensão de currículo, traz à tona a consciência do profissional responsável pela planificação da proposta de Educação Física na instituição, uma vez que esta linha de pensamento renova toda uma concepção e atitude na área.

A característica que permeia uma concepção de currículo nestes moldes elucida um comportamento ditado pela pedagogia “humanista”, com a valorização de princípios em torno do homem e do processo de ensino, o que não coaduna com práticas descontextualizadas da realidade. Neste sentido, o pensar Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais, com este raciocínio, é pensar numa Educação Física que se processa na perspectiva da individualização, pois é confrontar a realidade das instituições, dos indivíduos e do meio social, numa práxis organizada em estratégias de ensino condizente com as idéias que pairam no momento atual.

Assim, vemos que o papel do profissional de Educação Física efetiva-se na mediação de um conhecimento elucidado no movimento humano, dimensionado, estrategicamente, nas relações de ensino-aprendizagem, num dado contexto temporal. Esse mecanismo de construção da apropriação de um conhecimento, dentro do âmbito educacional, traça o perfil adotado no processo de ensino que se concebe, uma vez que dita as práticas que o meio efetiva e, portanto, dita a atuação do professor. E, num contexto mais amplo, podemos dizer que as práticas, quando conscientes, traduzem-se em práticas transformadoras, que redimensionam o meio em que se inserem e, neste sentido, perspectivam um novo olhar para as relações que se estabelecem.

Contudo, nossa preocupação situa-se no contexto da prática da Educação Física dos portadores de necessidades educacionais especiais, haja visto que, conforme denuncia Araújo (1991), há uma falta de fundamentação teórica deste profissional. Portanto, remetemo-nos a questionar de que forma tem se dado a utilização do processo de ensino dentro das instituições que atendem portadores de necessidades educacionais especiais? Como o profissional, responsável pela Educação Física na instituição, relewa a individualidade de cada aluno diante da heterogeneidade do grupo e das deficiências?

Assim, a aproximação de nossa vivência com essas reflexões da prática da Educação Física levaram-nos a uma contextualização histórica da realidade educacional do portador de necessidades educacionais especiais, o que nos impulsionou a formular esta proposta de estudo, pois

“se os professores de Educação Física esgotarem sua intervenção profissional na escola por simples ensino de práticas de movimento em que só é considerado importante instrumentalizar os alunos com meios, ‘técnicas e destrezas’ que os levam a fins ‘modelos pré-estabelecidos pelo alto rendimento’ isto, por si só, não permitirá a desejada autonomia dos alunos para que eles em sua inserção na sociedade, organizem-se com os demais cidadãos para práticas de movimento/corporal que

*tenham sentidos e significados próprios, por eles construídos.” (GEAEF, 1996, p.28)*²⁰

Diante do quadro teórico exposto, temos a pretensão de verificar como a Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais tem se efetivado na perspectiva dos profissionais pesquisados, nas instituições que atendem esta população. Pretendemos discutir, ainda, como a questão da individualização tem sido tratada na atividade do profissional responsável pelas aulas de Educação Física. Para tanto, optamos pela metodologia descrita a seguir, por considerarmos que os pressupostos teóricos adotados coadunam-se com os objetivos destes estudos, tendo em vista o contexto no qual a pesquisa desenvolveu-se.

²⁰ GEAEF - Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física - Florianópolis -SC

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada nestes estudos é do tipo descritiva, com pesquisa de campo, tendo como procedimento metodológico, para coleta de dados, a técnica de aplicação de questionários (Rudio, 1986).

Elaborado o formulário do questionário, fizemos sua aplicação num grupo de sete pessoas que atuam com portadores de necessidades educacionais especiais, das quais obtivemos o parecer sobre as questões abordadas. Desta forma, constituímos o questionário final, tal como apresenta-se em anexo.

2.1. MÉTODO

Para a realização deste estudo, selecionamos nossa amostra pela técnica probabilística aleatória, do tipo casual simples (Lakatos & Marconi, 1991; Rudio, 1986). Esta técnica permite selecionar uma amostra, a partir de um sorteio realizado com toda a população do universo escolhido, no qual todos os participantes têm oportunidades iguais de integrar a amostra.

Assim, a partir do universo escolhido, aplicou-se a técnica probabilística aleatória simples e adotou-se os seguintes critérios para a seleção da amostra:

- 1) ser uma instituição²¹ pública ou privada com atendimento exclusivo ou não à pessoa portadora de necessidades educacionais especiais com comprometimento mental;
- 2) ter o serviço de Educação Física²² na instituição no momento do contato realizado pelo pesquisador.

Nestes estudos foram excluídos da amostra os contatados que, após sorteio, não atenderam aos critérios estabelecidos e não demonstraram interesse em participar desta pesquisa. Nestes casos, recorreremos novamente ao sorteio e procedemos da mesma forma para a inclusão de outra instituição na amostra.

²¹ O termo instituição está sendo adotado para designar escolas particulares, públicas, entidades beneficentes e filantrópicas, fundações e instituições públicas e ou privadas que fazem parte do universo desta pesquisa.

²² Consideramos que a atividade de Educação Física realizada na instituição poderia ser ministrada por um profissional graduado ou não em Educação Física.

Torna-se complementar citar que a amostra desta pesquisa concretizou-se após contato com quinze instituições, das quais, automaticamente, excluíram-se oito, por não atenderem aos requisitos citados anteriormente.

O contato com os integrantes da amostra desta pesquisa foi realizado por telefone entre o pesquisador e a instituição. Posteriormente, um novo contato foi realizado diretamente com o profissional responsável pela Educação Física na instituição selecionada.

A aplicação do questionário deu-se posteriormente à confirmação de participação de cada profissional responsável pela Educação Física das instituições selecionadas através de telefonema e/ou contato pessoal.

O procedimento de aplicação foi viabilizado, considerando-se a disponibilidade do profissional participante e sua decisão quanto à forma de aplicação. Foram colocadas as seguintes opções para a realização da aplicação: data, horário e local marcados antecipadamente, com nossa presença, porém, sem interferência; ou agendamento de data, horário e local para entrega e retorno do questionário.

Portanto, o procedimento de aplicação do questionário foi realizado pessoalmente por nós.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Nossa amostra foi delimitada, tendo como referencial de universo um cadastro de instituições que atendem portadores de necessidades educacionais especiais, pertencente ao DEAFa (Departamento de Atividade Física e Adaptação), vinculado à faculdade de Educação Física da UNICAMP, atualmente responsável pela realização dos Jogos Especiais de Campinas. Estes jogos são realizados com o objetivo de proporcionar um momento de amostragem do trabalho em Educação Física realizado pelas instituições de Campinas, região e convidadas²³, de propiciar trocas de experiências entre as entidades, de incentivar profissionais e alunos de

²³ Para 1997 estão cadastradas instituições das seguintes cidades: Campinas, Franco da Rocha, Indaiatuba, Itapetininga, Jordanésia, Piracicaba, Jundiaí, Aguas de Lindóia, Mogi Guaçu, Paulínia, Pedreira, São José do

Educação Física para o trabalho com esta clientela, consolidar e divulgar a FEF/UNICAMP como espaço para atividades físicas e esportes para pessoas portadoras de deficiência e propiciar vivência prática aos alunos da FEF envolvidos no evento. Nestes jogos, caracterizam-se dois momentos distintos: recreação e competição, o que possibilita a participação de toda a população de uma instituição no encontro²⁴.

Assim, o universo de nossa pesquisa são os profissionais responsáveis pela Educação Física nas instituições cadastradas, que estão inscritas no DEAFa, para o VIII Jogos Especiais de Campinas - 1997, num total de sessenta e seis instituições. Nossa amostra perfaz aproximadamente 10% deste universo, ou seja, sete instituições.

As características das instituições²⁵ são:

- quatro instituições são privadas sem fins lucrativos; duas são instituições públicas, sendo que uma delas faz parte da rede regular de ensino do estado de São Paulo e a outra funciona em regime "moradia"; e uma instituição é do tipo fundação.
- cinco instituições atendem pessoas com necessidades educacionais especiais com comprometimento físico, mental e sensorial;
- uma instituição atende portadores de deficiência mental, mais especificamente portadores de síndrome de Down;
- uma instituição atende pessoas com necessidades educacionais especiais com comprometimento mental e pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Portanto, a população investigada são os profissionais responsáveis pelas aulas de Educação Física das sete instituições sorteadas, com formação específica ou não em Educação Física.

Rio Preto, Valinhos, Limeira, Sorocaba, Vinhedo, Rio Claro, Itu, Hortolândia, Araras, Americana, São Paulo, Várzea Paulista e Mogi Mirim.

²⁴ A fonte bibliográfica utilizada para a caracterização da amostra foi o Regulamento Geral do VIII Jogos Especiais de Campinas, que encontra-se no DEAFa da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

²⁵ Estas informações foram adquiridas no contato realizado com a instituição.

3. RESULTADOS

Participaram voluntariamente desta pesquisa nove profissionais²⁶ envolvidos com a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais de sete instituições distintas caracterizadas anteriormente. Estas instituições estão distribuídas em seis cidades do estado de São Paulo: Jundiaí, Itu, Rio Claro, Hortolândia, Valinhos e Campinas.

3.1. Caracterização do grupo pesquisado

O questionário foi respondido por nove profissionais, dentre os quais seis profissionais são formados em Educação Física, dois em Pedagogia e um em Fisioterapia.

Todos atuam na área há mais de três anos, tendo em média nove anos de atuação e a maioria possui informações extracurriculares²⁷ da área de Educação Especial.

A partir da análise dos dados apontados, pudemos observar que sete dos profissionais pesquisados demonstram afinidade com a área conforme exemplos abaixo:

“Sempre estive predisposta a isso e quando comecei o trabalho... acabei confirmando esta vocação”

²⁶ Dos locais pesquisados, duas instituições tinham mais que um (dois) profissional envolvido com a Educação Física. Optou-se então, por aplicar o questionário em ambos.

²⁷ Cinco dos profissionais possuem especialização *lato sensu* e dois, *strictu sensu*.

“...permaneci nesta área por identificação e acreditar mais nas possibilidades.”

Observamos, ainda, que, o acaso leva também à atuação com os portadores de necessidades educacionais especiais:

“Aconteceu por acaso, prestei uma prova seletiva e fui escolhida....”

“Através de um convite...”

Analisando a formação destes profissionais²⁸, quanto à relevância da sua formação para atuar com portadores de necessidades educacionais especiais, pudemos perceber que atribui-se maior relevância à formação acadêmica, à prática diária, e ao contato com outros profissionais.

As respostas evidenciam ainda que, para a maioria²⁹ dos participantes, é implicativo da qualidade de trabalho o aprimoramento dos estudos, assim como, maior troca de experiências e disponibilidade de tempo na instituição. Além disso, afirmam ainda que o trabalho sofre influências qualitativas frente ao apoio da equipe, ao espaço físico, material disponível e salário.

Analisando a percepção da maioria dos pesquisados, pudemos notar que o trabalho que desenvolvem na instituição é abstraído principalmente de dois pontos: da “noção” de que o conhecimento teórico/acadêmico é condição para o trabalho para com a população de deficientes e do contato com outros profissionais, quando este contato é existente.

²⁸ Um dos participantes, afirma que suas raízes foram relevantes para a sua atuação com esta população: “minhas próprias raízes (vim da zona rural) e as dificuldades rotineira, resolvíamos por adequação e adaptação, e com essa clientela percebo que é o mesmo trajeto.”

²⁹ Sete dos nove participantes.

3.2. Atuação profissional

A participação da direção e/ou coordenação da instituição nos programas de curso é realizada em forma de discussão para quatro dos profissionais pesquisados; em forma de apresentação, para dois; e um³⁰, sem participação alguma.

Das respostas coletadas, sete indicam que existe um trabalho em conjunto com outros profissionais, porém dois deles sem frequência e um, com dificuldade. Apenas um dos participantes alega não haver trabalho conjunto³¹.

3.3. Formação das turmas

As respostas mais recorrentes para a realização dos programas de curso giram em torno da característica da turma, num total de oito respostas e somente um baseia-se no programa de outras disciplinas.

A formação dos grupos para as aulas apoiam-se em critérios variados, sendo que prevalece o diagnóstico dos alunos. Em segundo plano, considera-se a idade.

Notamos ainda, que outros fatores são apresentados com ressalvas, pelos pesquisados:

“disponibilidade de horários, habilidades, preferências esportivas, etc...”

³⁰ Dois dos profissionais não responderam.

³¹ Um dos pesquisados assinalou “sim e não” e justifica que existe a proposta, mas não há efetivação da mesma.

“avaliação pedagógica”

“desenvolvimento em torno da alfabetização”

Quanto a definição destes critérios, as respostas apresentam-se da seguinte forma: cinco apontam a equipe responsável; dois indicam a coordenação e direção; um, a psicóloga; e um diz-se o próprio responsável.

Cinco pesquisados assinalam que participaram da adoção destes critérios e três deles alegam nenhuma participação³².

Sete participantes alegam que esses critérios podem ser alterados e apenas dois julgam que não há esta possibilidade.

Analisando as respostas que caracterizam as turmas de aula, observamos que as turmas são formadas, em média, por nove alunos, geralmente acima de cinco alunos e sempre por menos de dezesseis.

As aulas têm duração entre 40 e 90 minutos e possuem uma variação entre aulas diárias a uma vez por semana, com ressalvas quanto a especificação de cada grupo, como, por exemplo:

“Os menores tem 2 vezes. Os demais apenas 1.”

“Na faixa etária de 6 a 8 anos a atividade é diária”

3.4. Planos e objetivos de curso

Dos nove profissionais que responderam ao questionário, cinco deles apontam que os objetivos de curso das aulas de Educação Física têm caráter

³² Um dos pesquisados não respondeu.



coletivo. Três participantes responderam que o objetivo é individual e apenas uma resposta indica ser ambos.

Por outro lado, nos planos de curso, os objetivos e avaliações diferem dos dados acima. Indicam que quatro dos pesquisados fazem referências individuais, quatro referências coletivas e, um profissional atribui referências coletivas e individuais.

Analisando as respostas, podemos visualizar um aspecto confuso da planificação do processo de ensino/aprendizagem da Educação Física. Nota-se uma falta de critério e objetividade no planejamento.

“Dependendo do grupo, viso um enfoque mais individualizado, porém existem aqueles que precisam ser avaliados coletivamente.”

Observamos ainda que quatro dos pesquisados não seguem rigorosamente seus planos de curso. Dois indicam seguir e três declaram que apenas, às vezes, seguem seus planos.

Os planos de aula são realizados semanalmente por seis pesquisados³³ e têm como base a preferência dos alunos, conforme apontam sete profissionais. Outras formas de escolha são indicadas pelos pesquisados, tais como: material disponível, preferência pessoal e outras³⁴.

A maioria dos pesquisados, sete profissionais, programa várias atividades para atender seus objetivos e, conforme apontam oito dos pesquisados, conhecem as preferências de cada aluno por determinadas atividades. Porém, apenas seis declaram utilizar este conhecimento³⁵ no seu trabalho cotidiano.

³³ Para diariamente, mensalmente e outras formas, apenas um profissional para cada uma destas opções.

³⁴ Na categoria “outras”, encontramos alguns exemplos: “habilidades dos alunos”/ “...necessidades apontadas pelos alunos...”/ “...nas defasagens de habilidades motoras fundamentais importantes para suas atividades de vida diária...”

³⁵ Dois dos pesquisados declaram apenas “às vezes” utilizarem este conhecimento e um, declara “não” conhecer e não utilizar.

Quanto à avaliação, todos os pesquisados indicam que avaliam os objetivos propostos, porém, diferem na frequência. Dois realizam avaliação diária; três, semestrais; um, mensal; um, diária e bimestral e um, semanal³⁶.

A forma de avaliação que predomina entre os pesquisados destes estudos é por observação e anotação.

Porém, observamos que o processo de avaliação do aluno nem sempre demonstra ser claro.

“No dia a dia, através do desempenho na execução das atividades.”

“Observação do aluno nas habilidades desenvolvidas, em atividades globais fora do atendimento, em discussão com outros profissionais.”

“Revejo anotações que faço durante e após as aulas e comparo com os planos de curso.”

“Através da observação, costumo fazer auto-avaliação; os alunos se avaliam.”

Todos os pesquisados declaram utilizar os resultados da avaliação no processo de ensino, sendo que quatro tecem comentários:

“Sim, de acordo com a nota global da sala de aula.”

³⁶ Um dos participantes alega que “esta frequência varia dependendo do objetivo, semanal, semestral ou anual.”

“O processo de ensino se estende da sala de aula para sua rotina geral...”

“Sim, principalmente no que se refere ao comportamento.”

“Sim desde o que foi percebido sobre a atividade quanto sobre a motivação e desempenho dos alunos.”

Mesmo para os participantes que justificam a utilização dos resultados da avaliação no processo de ensino, observamos que não fica claro qual o reflexo desta avaliação no planejamento do processo educacional.

3.5. Relação professor / aluno

Na relação professor/aluno, pudemos observar que a forma de lidar com o aluno que não participa da aula efetivamente é bastante variada. A busca da causa da não participação do aluno na aula é predominante para quatro dos profissionais pesquisados. Também destaca-se nas respostas a preocupação com a motivação dos alunos indicado por quatro profissionais.

Em segundo plano, as indicações são quanto ao respeito da decisão do aluno e, por fim, os resultados apontam que busca-se a variação da atividade proposta³⁷.

Dos nove profissionais que responderam ao questionário, cinco indicam a dedicação de algum tempo específico para cada aluno durante as aulas. Observando este dado, pudemos visualizar que esta afirmação refere-se a um aluno

³⁷ Esses dois últimos pontos destacados estão sempre associados à busca da causa ou da motivação.

específico que, conforme ressalvas dos próprios pesquisados, possui uma necessidade peculiar que se destaca.

“Sim, quando dou uma atividade “livre”, costumo dar estímulos para aquele aluno mais específico.”

“Sim, porém os que apresentam mais dificuldades recebem mais atenção.”

“Conforme a necessidade.”

Ainda quanto à dedicação ao aluno, dois pesquisados apontam que sempre há algum tempo específico para cada aluno; e dois, indicam que não³⁸.

3.6. Conceito de individualização

Apenas um dos participantes deste estudo afirma não entender a individualização. Para os demais, ou seja, para oito profissionais, o conceito de individualização refere-se a particularidades, adaptações e características individuais, e necessidades específicas.

O conhecimento sobre o tema³⁹ foi adquirido na formação acadêmica por apenas dois pesquisados. Cinco indicam que a prática levou-os a este conhecimento; e todos (nove profissionais) declaram ser importante o conhecimento sobre individualização para a atuação com a população de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

³⁸ No caso de uma das respostas negativas, observamos que a ressalva do pesquisado aponta para uma dedicação de tempo igual para todos: *“Não, todas as atividades são realizadas conjuntamente, procuro, porém incentivar e dar atenção a todos.”*

³⁹ Um dos participantes respondeu *“de certa forma”* e outro não respondeu.

Porém, mesmo reconhecendo a importância deste conhecimento, somente sete dos pesquisados reconhecem o processo de individualização na sua prática cotidiana⁴⁰.

Analisando as respostas, pudemos observar que o conceito de individualização é compreendido de forma diferenciada pelos participantes deste estudo:

“Percebe-se através de uma brincadeira onde todos recebem o mesmo estímulo porém as respostas são diferentes.”

“Com certeza, é um dos recursos que considero certo com bons resultados.”

“...em nossa área todas as atividades são trabalhadas individualmente, respeitando a capacidade e necessidade de cada criança.”

⁴⁰ Um dos pesquisados respondeu “nem sempre” e outro afirmou não reconhecer este conhecimento na sua atuação.

4. DISCUSSÃO

Considerando que fizeram parte destes estudos profissionais graduados em pedagogia, fisioterapia e educação física, algumas considerações se fazem necessárias para melhor caracterizarmos esses profissionais responsáveis pela Educação Física nas instituições selecionadas.

No que se refere aos dados da pesquisa realizada, um dos pontos que nos chama a atenção é que todos os profissionais pesquisados atuam há mais de três anos e a maioria prosseguiu seus estudos após a graduação. Este fato pode ser considerado muito positivo para a área, pois entendemos que estes profissionais pesquisados associaram à prática diária um aprofundamento teórico sobre a clientela que atendem.

Num país em que apenas 5% da população consegue terminar o curso superior, o fato de todos os profissionais pesquisados serem graduados é de extrema importância, principalmente se considerarmos que atuam no âmbito educacional, em que o descaso é marcante em nosso país.

O aperfeiçoamento do profissional após a graduação, revela-nos que os pesquisados buscaram subsídios teóricos que pudessem contribuir nas suas atuações, o que demonstra, de certa forma, uma preocupação com o seu papel na educação. Podemos entender que o processo de reflexão para estes profissionais pode emergir com a busca de um maior conhecimento sobre sua área de atuação, de modo que a prática também pode ser refletida e, com isto, pode vir a transformar-se.

Vemos ainda que estes profissionais atribuem grande relevância à continuidade dos estudos para suas atuações junto à população com necessidades educacionais especiais e ao contato com outros profissionais. Podemos abstrair que os profissionais pesquisados, responsáveis pela Educação Física nas instituições que fizeram parte deste estudo, demonstram uma necessidade de trabalho em equipe, o que ao nosso ver é um fato interessante na postura do profissional que atua com Educação Física.

Este fato pode indicar que os profissionais pesquisados buscam soluções e/ou estratégias para os problemas concretos do cotidiano institucional. Ao

depararem com a realidade complexa dos fatos diários da instituição e com a constante insatisfação dos resultados colhidos pelos esforços isolados, esses profissionais envolvidos com os portadores de necessidades educacionais especiais podem ter sentido necessidade de juntar-se para adicionarem e trocarem conhecimentos na busca de propostas de trabalho que superem os limites de atuação de cada profissional.

Podemos visualizar que estes profissionais podem estar demonstrando que, aceitando seus limites e propondo um trabalho em equipe que se encaminhe para soluções dos problemas concretos da realidade institucional e do aluno, o conhecimento a ser mediado fica mais próximo da efetivação da aprendizagem. Assim, podemos, de certa forma, recuperar a discussão dos ideais burgueses veiculada em tempos remanescentes. Vemos, que a democratização do conhecimento ao alcance de cada indivíduo concreto, pode estar caminhando para uma realização efetiva, retomando assim, as idéias da modernidade calcada neste momento histórico.

Neste sentido, o trabalho em equipe transcende a carência do grupo de profissionais que atendem aos portadores de necessidades educacionais especiais nas instituições pesquisadas e floresce na incorporação de uma exigência individual de cada profissional de enfrentar o desafio de maximizar as potencialidades dos alunos face à realidade em que estão contextualizados, tanto o profissional quanto o aluno. Este aspecto elucida nossa discussão à luz da individualização no processo de ensino, uma vez que consolida a absorção das idéias contemporâneas pelos profissionais na instância institucional.

Pudemos observar, através dos dados coletados, que os pedagogos que participaram desta pesquisa foram incumbidos das aulas de Educação Física por determinação do governo do estado. A Educação Física ministrada pelo profissional formado em Educação Física foi desregulamentada, da primeira à quarta série do ensino fundamental, e foi atribuída ao professor de sala esta missão⁴¹.

⁴¹ Essa afirmação apoia-se na Resolução da Secretaria da Educação No. 275, de 30/12/93, que dispõe sobre aulas de Educação Física no Ensino fundamental e no Ensino Médio da rede pública estadual - Artigo 2º - "As aulas serão ministradas no Ciclo Básico, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental pelo professor de classe e, nas demais séries, por Professor III licenciado em Educação Física e portador de registro no órgão competente." In: Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outras. São Paulo, SE/CENP, Volume XXXVI, Atualização (Julho/Dezembro), 1993.

Podemos entender que os pedagogos pesquisados trabalham a Educação Física com seus alunos tendo como base os elementos de sua formação profissional e experiências pessoais, o que nem sempre coaduna-se com os objetivos da Educação Física.

Vemos, também, que estes profissionais demonstram a necessidade e ansiedade de trabalho em equipe, que pode ser ressaltado, tomando-se como referência a busca de soluções para um trabalho pelo qual foram designados e não foram 'especificamente' preparados.

No caso do fisioterapeuta, profissional que buscou aperfeiçoamento na área da Educação Física, no curso de Mestrado e Doutorado, vemos que a sua atuação junto aos portadores de necessidades educacionais especiais pode ter elucidado que o conhecimento das questões terapêuticas e fisioterápicas complementam-se com questões psicopedagógicas implícitas no movimento. Este possível ponto de referência pode servir para elucidar a busca de uma atuação "interdisciplinar" que se processa na área da Educação Física.

Quanto aos professores de Educação Física, vemos que, na formação destes profissionais, a preocupação com o florescimento das potencialidades dos indivíduos é foco das diversas linhas de atuação da área, especificamente da Educação Física Adaptada ou Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais. Pode-se considerar que este aspecto apoia-se na reabilitação e adaptação das estratégias metodológicas (Martins, 1995). Estes dois aspectos colocam a Educação Física no contexto das práticas e serviços prestados aos portadores de necessidades educacionais especiais num mecanismo interdisciplinar, uma vez que os profissionais, na sua formação, são contemplados pelo conhecimento tanto terapêutico quanto pedagógico.

Assim, podemos considerar que a relação da Educação Física com os portadores de necessidades educacionais especiais é pedagógica, pois se dá através da relação ensino/aprendizagem na mediação de um dado conteúdo. Porém, esta relação é também reabilitadora, porque refere-se ao desenvolvimento e maximização das potencialidades do indivíduo como um todo. Neste sentido, podemos situar o profissional de Educação Física como um profissional que converge os dois eixos de atendimento a esta população.

Andrade (1986) realizou uma pesquisa sobre a participação de profissionais atuantes em instituições para deficientes mentais e constatou que o profissional de Educação Física atua na seleção de conteúdos para discussão e, principalmente, na busca de dados, com os outros profissionais, que caracterizem os casos dos alunos. Este fato parece coincidir com o que encontramos em nossos estudos, com relação à postura dos profissionais.

Vemos que, conforme apontam os resultados coletados, busca-se uma relação em equipe, por parte dos professores responsáveis pela Educação Física. Parece-nos que os profissionais pesquisados incorporam, de certa forma, o caráter interdisciplinar da Educação Física, pois demonstram que, com a busca de conhecimentos de outros profissionais ou áreas, podem estar redimensionando suas atuações. Porém, o trabalho em equipe "nem sempre acontece", conforme apontam os pesquisados.

O trabalho em equipe pode estar vinculado a vários aspectos. Acreditamos que, dentre os vários fatores que ditam o trabalho em equipe, é a própria expectativa dos profissionais envolvidos com a prestação dos serviços e a necessidade deste tipo de trabalho (em equipe) delineada pela dinâmica organizacional da instituição, que pode ser indicativo da implicação e efetivação do desenvolvimento dos trabalhos em equipe numa instituição.

Entendemos que a interdisciplinaridade, enquanto complemento de informações de problemas concretos, muitas vezes, esbarra também no corporativismo dos profissionais das equipes, que dissociam e dualizam o próprio homem, quando dicotomizam os conhecimentos dos campos de atuação de cada profissional. Isto leva a práticas fragmentadas dentro da instituição e, neste sentido, o trabalho corporal da Educação Física não está integrado ao trabalho dos demais profissionais, fato apontado também por Zaniolo (1995) em seus estudos.

Para que haja um trabalho interdisciplinar e/ou integrado, é evidente que há a necessidade de se clarear não só o campo de atuação de cada profissional, mas também a forma de intervenção de cada área.

Visualizando que a Educação Física nem sempre é assumida por profissionais com formação na área, entendemos que o campo de atuação da Educação Física pode não estar sendo definido nas instituições.

É importante ressaltar que existe uma especificidade da atuação de cada área de conhecimento, que se inter-relacionam, complementam-se e interpõem-se com outras áreas, mas não se dissipam umas às outras, no que se refere aos focos e objetivos de intervenção. À medida que a Educação Física não traça seu perfil no processo de intervenção no contexto educacional, o seu "espaço" tende a ser disseminado nas diversas facetas que constituem as atuações.

Assim, vemos que cabe ao profissional dimensionar sua atuação e a prática da Educação Física na dinâmica institucional em que está inserida, de forma que trace o perfil da sua práxis não como um espaço de reprodução de valores mercantis da sociedade contemporânea, mas, sim, em torno do indivíduo concreto, com ações conscientes e transformadoras.

Diante destes aspectos, estamos defronte a alguns determinantes que estão implícitos na atuação de cada profissional, como competência profissional, condições físicas e materiais de trabalho, salários etc. Estes pontos são levantados em nossos estudos como fatores que influenciam nas atuações dos profissionais pesquisados.

Entendemos que o limite do descaso com a educação dos portadores de necessidades educacionais especiais estende-se não somente ao dito deficiente, à educação especial, mas aos próprios profissionais que atuam junto a esta população. As condições reais de trabalho (salários, materiais, espaço físico etc.), citados pelos profissionais pesquisados como fatores que influenciam suas atuações, são aspectos pelos quais julgamos que as razões históricas da implementação dos serviços institucionais com portadores de deficiência justificam os comportamentos assistenciais e até "filantrópicos" junto a esta população, bem como a exigência de um corpo técnico que traduza as mesmas perspectivas na instituição. Neste sentido, as instituições desenham o projeto político-ideológico que direcionam os atendimentos que nela se efetivam, o que, de certa forma, delineia a concepção e a definição da população que se atende.

Podemos, assim, visualizar a complexidade das relações intrincadas no seio social e captar como a dinâmica do pensamento vigente em determinado momento arquiteta todo o mecanismo que circunda o homem.

A amplitude dos fatos que dimensiona a trajetória de um indivíduo está permeada por um jogo de poder que delineia, de certa forma, as perspectivas que as sociedades traçam para seus integrantes. Essa rede, que suscita os ditames sociais, transcende as fronteiras da ordem ideológica, ditando as atitudes e os comportamentos dos indivíduos.

Assim, o que rege o movimento das relações é um jogo pretensioso de manifestação de poder que vem se construindo historicamente. Portanto, qualquer análise atual compreende toda uma bagagem histórica precedente, nas quais intrincam-se e sobrepõem-se as crenças, os valores e os poderes que veiculam num dado momento/movimento.

O que há de se relevar é que as práticas ditadas num meio embutem concepções que apoiam as perspectivas objetivadas, à medida que a concepção induz às práticas vivenciadas num determinado local (Mendes, 1995; Omote, 1994; Odeh, 1996) .

Visualizando este contexto, algumas questões podem ser ressaltadas. As bases históricas das instituições que atendem portadores de necessidades educacionais especiais em nosso país tiveram início no movimento higienista que culminou num redimensionamento das práticas que envolviam estas pessoas. Esse momento histórico incorporou, nas instituições e nos serviços que são dirigidos à esta população, a visão médica da deficiência com base nos prognósticos preestabelecidos. Essa visão prevalece ainda na maioria das instituições e dita a perspectiva que se enfatiza nas práticas ali vivenciadas.

As questões históricas que marcam a trajetória da concepção de deficiência explicitam as atitudes dirigidas à população que portam necessidades especiais, tendo como pano de fundo a concepção de doença. Os limites que separam os quadros patológicos dos saudáveis são sustentados pelo paradigma do normal e de anormal, a partir de quadros sintomáticos. Com a evolução das ciências, o homem passa a intervir no desvendamento dos agentes que ameaçam a espécie. Assim, são "clareados" padrões patológicos e de normalidade, de forma que a doença 'em si' é concebida como um fenômeno que aflige os indivíduos e acomete a população. Sendo assim, deve ser tratada e corrigida.

Esta questão é interessante, quando cruzamos com os dados coletados nesta pesquisa quanto aos critérios adotados para a formação das turmas. Vemos que prevalecem considerações apoiadas no diagnóstico dos alunos, o que nos remete considerar que as profissões de cunho médico, que prevaleceram por muitos anos nas práticas com os portadores de necessidades especiais, costumam ainda direcionar as profissões de cunho educacional.

Como a deficiência apresenta-se nos indivíduos de forma 'similar' à doença, alterando o processo e a cadência do desenvolvimento em geral, propicia, neste contexto, um quadro de intervenção em nome da espécie. Seja qual for o enfoque dado à intervenção, religioso, cultuoso, de curabilidade ou tratamento, as ações tendem a uma única direção, o indivíduo. Desta forma, incutindo a deficiência no indivíduo, a noção que se tem é que o indivíduo necessita ser 'tratado'.

Vemos que existe uma associação de deficiência com doença, o que consolida as ações médicas junto a esta população portadora de necessidades especiais. Conforme clareia Fonseca (1995), são utilizados critérios sociais para caracterizar uma pessoa como deficiente, principalmente quando nos referimos à deficiência mental, mas assumem-se critérios médicos para ações.

Neste contexto, como visto no quadro teórico, instala-se também a psicologia sob a ótica da caracterização, seleção e correção. A perspectiva de educabilidade para esta população deu-se mais recentemente, o que, de certa forma, concebeu as realidades historicamente delineadas pelos profissionais envolvidos com esta população. Vemos que, por muito tempo, os trabalhos que se dirigiam à esta população foram dominados pela medicina. Este fato pode estar associado, num primeiro momento, à própria identificação de deficiência com doença. Porém, no nosso entender, isto se deu principalmente pela falta de trabalhos efetivamente concretos realizados por outras áreas.

A noção de educabilidade para essa população tomou propulsão mais recentemente, e, hoje, agregado aos conceitos e concepções médicas, o âmbito educacional mostra-se mais condizente aos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo uma educação voltada para a contextualização de cada indivíduo frente ao meio e potencialidades pessoais.

Vemos que, neste sentido, a educação abarca o diagnóstico médico de cada indivíduo como ponto de partida para o perfil do indivíduo, mas notamos também que as perspectivas educacionais mais atuais, parecem não adotar a noção de prognóstico fechado, o que, por muito tempo, foi uma constante na trajetória dos deficientes. Esse aspecto coaduna-se com a discussão mais ampla do paradigma contemporâneo da visão de homem, no qual o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo não se sustenta por implicações de prognósticos pré definidos, pois respaldam-se nas potencialidades e maximização das capacidades individuais.

Os componentes das relações que se travam no âmbito institucional podem ser entendidos, visualizando-se as relações de poder das profissões da área médica sobre as educacionais, o que traz à tona o percurso histórico da própria concepção de deficiência. Porém, a concepção que prevalece, num dado grupo de atuação, não se justifica através da incompetência e/ou alienação de um profissional. A visão a-histórica que se tem dos serviços e escolas especiais e as relações discriminadoras e estigmatizantes na própria escola quanto às classes e grupos 'especiais' e aos educadores envolvidos são fontes fortalecedoras do descrédito dispensado aos profissionais da área pedagógica. Este fato também é apontado por Monteiro (1996), quando analisa as situações dialógicas no cotidiano das classes especiais.

Neste sentido, seja com os alunos ou com outros profissionais envolvidos, o profissional de Educação Física deve clarear que sua atuação no meio institucional efetiva-se numa determinada perspectiva política e técnica, o que se dá pelo conhecimento do contexto e suas implicações, assim como pela competência técnico-metodológico (Saviani, 1989).

Ao tocar na atuação profissional, no que diz respeito à competência técnica, temos que considerar a forma como efetivam-se as aulas de Educação Física do ponto de vista metodológico.

Nosso estudo propiciou detectar que alguns aspectos, quanto à planificação e sistematização das aulas, parecem confusos. Observamos que os critérios que delineiam o planejamento não demonstram ser claros e diretivos, além do que são subjetivos e unipessoais. Este ponto chama-nos a atenção, porque implica uma atuação camuflada que sucumbe à falta de diretrizes, à medida que não

se distingue o que se pretende, onde se quer chegar, como atingir onde se quer chegar e qual o foco de atuação – grupal, individual.

Partindo-se do pressuposto que a Educação Física lida com o conhecimento da expressão corporal ditada pela sociedade, o que constitui uma forma de linguagem, podemos entender que a Educação Física abstrai da própria expressão da sociedade a constituição de seu conteúdo. Assim, este conteúdo selecionado é apreendido pelos alunos a partir da mediação viabilizada pelo professor.

Ao selecionar os conteúdos a serem mediados, o profissional de Educação Física capta as significações sociais que a linguagem 'corporal' assume no âmbito da sociedade. Assim, o profissional toma as significações construídas socialmente e media; intencionalmente, estas significações para os alunos, através das atividades selecionados, como, por exemplo, os jogos, a dança, o desporto etc. Desta forma, vemos que a apreensão dos conhecimentos da linguagem corporal não se finda nas questões físicas da atividade, mas incorpora um contexto social com significações ditadas socialmente, através das relações que se efetivam nas aulas. Conforme aponta Leontiev (1981) citado em Col. Autores (1992, p.62), as significações não são eleitas pelo homem. Elas penetram as relações com as pessoas, de modo que as atividades comportam significações dadas socialmente.

Ressaltando estas considerações, entendemos que o papel da atividade está organicamente ligado ao sentido do movimento daquela atividade no grupo social de uma sociedade, o que leva o profissional da área de Educação Física a atuar “ *no sentido de implantar no próprio movimento humano os ditames da cultura*”. (Ghiraldelli, 1991, p.53)

A diversidade e abrangência das experiências, que estão implícitas nas operações das atividades, centralizam ações que descontextualizam a constituição da atividade em condições concretas de exercício, dissociando-se do contexto situacional das relações que se efetivam numa dada atividade. Este processo centraliza uma prática que perspectiva uma Educação Física direcionada para a atividade, e não uma Educação Física direcionada a uma educação na atividade.

Este fato também foi encontrado por Ferreira (1995), num estudo realizado sobre o desenvolvimento das atividades cotidianas dos alunos de uma

instituição para deficientes mentais, no qual a autora concluiu que a desconsideração do sujeito real faz com que a diversidade das atividades ali praticadas seja colocada no nível das operações de cada ação. Também na Educação Física, autores como Bracht (1992) e Freire (1991) demonstram preocupações neste sentido, visando uma educação não do movimento, mas uma educação pelo movimento.

Neste sentido, podemos entender que a falta de clareza nos objetivos da Educação Física nas instituições implica uma postura profissional que compromete a intencionalidade da mediação da linguagem corporal. As significações, socialmente construídas e expressas numa determinada atividade, podem estar sendo captadas somente na ótica das significações próprias do aluno.

Analisando, visualizamos que as experiências desfrutadas pelos alunos nas aulas, referem-se a atividades com fim em si mesmo, o que circunscreve a interpretação da ação vivenciada sob a ótica de cada membro. Este fato, tem como resultado, operações de atitudes não objetivadas, que se dissociam do motivo que perfaz o processo de intervenção da educação.

Assim sendo, propomo-nos a discutir os aspectos que permeiam os fundamentos metodológicos adotados pelos profissionais pesquisados.

Nosso estudo mostra que alguns dados são detectados pelos professores, mas nem sempre aparecem como fonte para o planejamento de suas práticas, como, por exemplo, as preferências dos alunos por determinadas atividades. Partindo-se de que toda atividade incorpora o aspecto motivacional da ação e tomando-se como referência o ato pedagógico como atitude de intervenção intencional, entendemos que a preferência do aluno pode ser determinante na elaboração do planejamento.

Entendemos, ainda, que a Educação Física é um objeto ideológico contextualizado que se efetiva na dinâmica corpo - movimento - educação, e, por isso mesmo, há que ser discutida nestes âmbitos em sentido muito mais amplo que a semântica elucida, de modo que esses três pólos sejam compreendidos frente às relações dialéticas que se processam.

Quando o professor tem conhecimento das preferências do aluno, ele tem em seu poder grande parte da diretriz de seu planejamento. Conhecendo as

preferências, o professor fica perto da realidade do aluno, ou seja, toma contato com as atividades que o aluno conhece e, com a forma que o aluno lida com o contexto e com o conhecimento implícito na atividade. Isto torna possível delinear, ainda, o contexto social que o aluno vive.

A partir da motivação expressa nas atividades preferidas pelo aluno, o professor tem em suas mãos o ponto de partida para mediar a intervenção da Educação Física. O grau de dificuldade, os domínios corporais, a motivação e a socialização são questões que podem ser observadas e avaliadas através das atividades. São aspectos de referência, principalmente, para que o professor analise a aproximação e/ou distanciamento do aluno do eixo curricular da instituição, podendo a partir de então, elaborar um projeto pedagógico que compatibilize e viabilize a realidade institucional, o aluno e a prática da Educação Física.

Ultimamente, a Educação Física vem se mostrando mais atenta a estas questões. Segundo Gallardo (1997), no final da década de 80 e início dos anos 90, começa a ser estruturada uma nova concepção de Educação Física. Esta nova concepção tem como base os estudos das influências que o meio físico e social têm sobre o desenvolvimento humano, preocupando-se com o processo e a forma de produção cultural nas diferentes regiões e cultura. Isso direcionou uma abordagem calcada na necessidade de facilitar a apropriação dos elementos da cultura motora que fazem parte de cada grupo social. Essa nova abordagem é definida pela área como abordagem sócio-cultural.

Nesta nova concepção, podemos visualizar que os dados e/ou preferência dos alunos colocam o professor em contato com a cultura e meio em que o aluno vive, facilitando um diálogo mais próximo da realidade de cada aluno. Assim, visualizamos que, nesta nova abordagem da Educação Física, torna-se também determinante, a preocupação de dimensionar os dados coletados sobre o aluno, com a elaboração do projeto curricular da Educação Física.

Ao referirmos a aspectos dessa ordem, estamos nos reportando às questões que subjazem um certo conceito de currículo. A ênfase que se observa nessa concepção de currículo respalda-se no caráter vivo que o currículo delineia, por adotar a dimensão dos determinantes culturais, a contemporaneidade dos

conteúdos e a perspectiva de agente transformador que a mediação e veiculação de conteúdo embute.

A elaboração de um projeto curricular não é uma construção fácil, porque trata de mostrar um caminho que direcione a tarefa da educação. Tratando-se mais especificamente da Educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, vemos que, hoje, as perspectivas respaldam-se na Integração dessas pessoas, o que, de certa forma, concebe um currículo dimensionado neste contexto também.

Quando nos reportamos à Integração, estamos nos referindo à integração como um movimento do sistema escolar que urge visando uma mudança na perspectiva de um alargamento de oportunidades e a uma maior acomodação de crianças com necessidades educacionais especiais. Neste contexto, não estamos falando da simples incorporação física do aluno com necessidades educacionais especiais num contexto dito como regular de educação, mas estamos nos atendo às condições concretas de viabilização da inserção de todos os indivíduos ao acesso do conhecimento sistematizado, seja o indivíduo portador de necessidade especiais, negros, pobres, caipiras ou obesos.

Assim, as perspectivas da integração aqui referenciadas, confinam as discussões da escola e sociedade inclusiva, à medida que sinaliza uma mudança no processo de acesso à democratização do ensino para todos. Essas considerações têm dimensionado as propostas brasileiras de ensino, podendo ser visualizadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Atualmente, conforme Rodrigues (1995), os currículos na área de Educação Especial para pessoa com deficiência mental, ou mentalmente comprometidas, de um modo mais amplo, têm se apoiado na própria definição de pessoa portadora de necessidades educacionais especiais ⁴², que veicula a idéia de comportamento adaptativo. Essa definição situa dez áreas de aptidões, que servem, também, de direcionamento para o processo de intervenção.

⁴² Definição da AAMR (American Association on Mental Deficiency), 1992, refere-se a limitações substanciais em certas capacidades pessoais. Manifesta-se como significativo funcionamento abaixo da média, coexistindo com dificuldades relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas de aptidões adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, aptidões sociais, participação comunitária, autonomia, saúde e segurança, conteúdos escolares funcionais, lazer e trabalho. (Rodrigues, 1995) Essa conceituação da AAMR também foi incorporada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Brasil na política de Educação Especial, conforme aponta Ferreira & Nunes (1984).

Ferreira (1997), ao referir-se à definição de comportamento adaptativo analisado por diversos autores, ressalta que, apesar da definição considerar alguns pontos de referência para avaliação/observação de um aluno, as limitações destes pontos esbarram no posicionamento do profissional responsável pela observação.

Com essas considerações, as diversas características que norteiam o comportamento do indivíduo só deverão implicar em intervenção, a partir da observação criteriosa do interventor, de forma que o profissional 'observador' seja capaz de discernir quais áreas necessitam de intervenção e quais as áreas em que cabem sua atuação. Isto faz do profissional um observador e pesquisador, pois cabe a ele o estabelecimento do projeto de intervenção em torno da observação levantada de cada aluno, projeto este que podemos chamar de diretriz curricular. O papel do professor no planejamento curricular, a partir de dados concretos observados nos alunos, é citado por vários autores envolvidos com a área da educação especial (Rodrigues, 1991; Stefanini, 1995; Almeida, 1995; Marchesi & Martin, 1995).

Essa linha de pensamento sugere uma concepção de currículo que implique uma criteriosa observação, objetividade e funcionalidade, em que os aspectos metodológicos permitam flexibilidade e critérios alargados para que possa abranger a diversidade e heterogeneidade da população em foco.

Com esta compreensão, entendemos que a sustentação dos conteúdos da Educação Física pode vir a apoiar-se na instância provisória dos objetivos, arraigados na visão histórica do homem e na unicidade das relações nas quais as aprendizagens se consubstancializam.

Baseado nessa concepção de currículo, entendemos que as diretrizes que sustentam a construção das ações metodológicas da Educação Física são componentes ditados pelo próprio aluno na relação com o profissional, o que implica num redimensionamento constante dos conteúdos contemplados. Assim, concordamos com Fonseca (1994) quando o autor, ao referir-se a currículo, diz que há que se respeitar os biorritmos e preferências de cada criança, de forma a adotar uma filosofia centrada na 'semelhança diferenciada'.

Considerando as questões ressaltadas, vemos que um currículo, nestes moldes, incorpora o processo de individualização como suporte básico para o desenvolvimento da efetivação das aulas propriamente ditas.

Analisando os resultados coletados em nossos estudos, observamos que a maioria dos pesquisados, de um modo geral, conhece algum conceito de individualização. Porém, quando traçamos um paralelo com os dados observados quanto à planificação das aulas, planos e objetivos de curso, verificamos que a concepção de individualização como processo de ensino não se coaduna com a concepção que concebemos nestes estudos.

Notamos que, nem sempre, os profissionais pesquisados reconhecem em suas práticas a individualização no processo de ensino. Este fato aponta que existe a possibilidade de os profissionais não conceberem a individualização como entendemos, e/ou a individualização fica no nível da sensibilidade dos profissionais e não está incorporado, no processo metodológico das ações pedagógicas. Pelo menos isto não fica claro nos dados dos profissionais pesquisados.

A individualização, como processo de ensino, requer e carece de sistematização na mediação de conhecimentos. Isto deve estar integrado com uma concepção de educação delineada por cada profissional. A Educação Física, neste contexto, deve definir seu papel e transferir ao profissional a autonomia e competência que a sociedade necessita para sua construção/transformação das relações e significações veiculadas.

Um trabalho nestes moldes requer muita objetividade e planejamento e, conforme aponta Rodrigues (1995), a área da Educação Física ainda carece de estudos sobre o desenvolvimento curricular. Algumas tentativas têm-se findado nesta perspectiva de centrar no aluno a amplitude dos conteúdos e seguem a linha de análise de tarefas, como, por exemplo, os estudos de Rodrigues (1991); Almeida (1995); e Zaniolo (1995).

Vemos que o processo é trabalhoso e árduo, mas possibilita um planejamento dimensionado na flexibilidade e adequação, pois visualiza-se um processo gradual, crescente, qualitativo e quantitativo, em que o professor atua a todo momento, estruturando e reestruturando todo o desenvolvimento do processo face às atitudes do aluno.

Rodrigues (1991) demonstra que, numa experiência com um grupo de multideficientes, foi possível e compatível desenvolver um plano de aprendizagem individualizada. Assim como esse autor aponta, outras experiências de metodologia, na perspectiva da individualização, vêm-se desenvolvendo-se.

Predispor a olhar o aluno na sua dimensão concreta, observar; partir do que se tem para o que se quer conquistar, trabalhar as possibilidades e assumir as adaptações como postura de vida, adequar, evidenciam grandes precedentes para que se efetive uma mediação de educação na perspectiva da individualização. Somam-se ainda os aspectos metodológicos da prática pedagógica que são disseminados no processo de formação do profissional de Educação Física. Assim, temos um perfil de individualização, que pode ou não vir a tornar-se processo de ensino.

A observação, a adequação, o olhar as possibilidades do indivíduo, a planificação e a atitude profissional frente à ética da docência e compromisso consciente nas intencionalidades das ações, clareiam não apenas um processo de individualização no ensino, mas mostram também a efetivação de relações de ensino/aprendizagem num mundo onde a heterogeneidade é sufocada pela homogeneização dos propósitos veiculados.

A Educação Física atua através do movimento humano, que manifesta-se pela ação organizada do pensamento em forma de linguagem corporal. Ora, atuar através do movimento no 'corpo' do outro é intervir na unificação de todos os agentes ditados pela cultura em que vivemos, sob uma estrutura pessoal, política, cultural e histórica, simbolicamente construída, é intervir na condição humana. Isto significa que cada indivíduo tem uma forma diferenciada de ser e estar num dado 'tempo' social e sua expressão desenvolve-se face às inter-relações que se efetivam.

Como visto anteriormente no quadro teórico, o homem forma-se a partir de suas apropriações e objetivações, consolidando-se desta forma, como gênero humano e sua identidade concretiza-se frente à sociabilidade em que vive. Assim, todo indivíduo é uma bagagem histórica construída e um momento vivenciado, o que implica que cada indivíduo expressa-se em determinadas circunstâncias em pleno processo de transformação. Isto evidencia sua unicidade como ser no mundo

e nas relações, indicando a concomitante dinâmica do humano, que polariza, em cada relação, a sua construção e a construção histórica dos homens.

Portanto, na relação professor/aluno, temos ao mesmo tempo a unicidade do corpo do 'outro' (aluno), assim como a singularidade da atitude do profissional. Neste sentido, o profissional de Educação Física privilegia-se das interlocuções que se findam na prática da Educação Física, pois dialoga com as interações que se manifestam nos 'corpos' (em si, no outro e com o outro), de forma que tem a oportunidade de efetivar a intervenção dimensionada no momento-movimento do ato pedagógico.

São inúmeros fatores que atuam num contexto relacional. São fatores de ordem psicossociais, ambientais, entre outros, que estão implícitos no momento em que se dá uma relação. As histórias pessoais emergem de tal forma que delineiam toda a dinâmica entre professor/aluno. O professor, na sua função de educador, necessita ter claro que as instâncias que sua atuação atinge acarreta significativamente uma modificação direta e mediata nas estruturas da formação do indivíduo.

A filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese são planos que se interagem para a formação do indivíduo, segundo Vygotsky (1996) citado por Oliveira (1997, p.54). Nestes quatro planos, a história biológica da espécie, a evolução cronológica do indivíduo, sua maturação no contexto histórico-cultural e a multiplicidade das conquistas pessoais definem a dinâmica de relação entre os domínios, o que concretiza a peculiaridade pessoal de cada ser humano. Isto nos leva a considerar que a modificação que se processa na relação professor/aluno é individual, mas o acesso à modificabilidade é via relação, nas quais as trocas interacionais são os processos transformadores. Assim, formam-se indivíduos diferentes na sua identidade, a partir de relações unas, mutuamente.

Sabendo que o delineamento das relações é histórico e que sobretudo emerge no momento da relação, vemos que a perspectiva norteadora com que o profissional deve atuar com o aluno é na transição do mediar o conhecimento frente às alterações transformadoras que venha possibilitar.

Neste sentido, o compromisso do profissional da Educação Física é com a consciência de suas intenções nas suas ações, que se processam no contexto

corpo - movimento - educação, de maneira que estes três componentes não se esgotem na crença de um indivíduo preexistente e acabado e, sim, numa construção de indivíduo com configurações particulares no seio de uma sociedade.

Analisando a Educação Física e a relação professor/aluno, podemos entender que, considerando a Educação Física como um objeto ideológico-social, esta ciência traduz uma linearidade na prestação e veiculação de serviços prestados à sociedade ditada pelo próprio perfil da sociedade.

Porém, à medida que a Educação Física depara-se com o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais na efetivação da mediação do conhecimento existe um ponto de corte na linearidade da ciência que, até então, calcava-se na padronização. O reconhecimento do sujeito concreto pelo professor é instalado pelo próprio envolvimento do professor na relação ensino/aprendizagem. Este ponto esclarece que a Educação Física sofre um rompimento pela própria mecanização da prática efetivada pelo professor. As circunstâncias que se inserem na relação professor/aluno e as reais possibilidades e singularidade do aluno ditam as adaptações que a Educação Física incorpora.

Neste sentido, a Educação Física está mergulhada num processo universal de desenvolvimento dos próprios componentes da sociedade, acompanhando o percurso do pensamento ideológico do momento. Assim, à medida que surge a Educação Física Adaptada ou a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais emerge a evolução da área num projeto mais amplo de desenvolvimento, o que coaduna-se com uma prática que se delineia frente as dinâmicas ideológicas da atualidade.

Em contrapartida a esta questão, visualizamos que a Educação Física Adaptada, vinculada ainda às instituições que atendem portadores de necessidades educacionais especiais almejando a busca de igualdade e oportunidade para todos os que dela desfrutam, depara-se com a evidência que se instala entre portadores de maiores necessidades como sujeitos "menos lucrativos" na sociedade. Este fato embute um desafio concreto para os profissionais da área, pois, ao mesmo tempo que caminha para uma sociedade menos excludente, de certa forma mais homogênea, trabalha também para pôr em evidência as diferenças dos indivíduos "menos produtivos" num sistema capitalista.

Assim, vemos que o professor trabalha com a heterogeneidade para atingir a homogeneidade, de modo que essa homogeneidade não se respalda na igualdade de indivíduos, mas, sim, no acesso dos indivíduos aos meios da sociedade. É neste ponto que nós acreditamos que os professores de Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais estão frente a um grande desafio rumo às transformações que a própria relação professor/aluno pode vir a perspectivar.

Desta forma, seja do ponto de vista morfológico-estrutural, político ou social, a dimensão da relação professor de Educação Física/aluno configura-se a partir da unicidade do indivíduo, no movimento/momento intencional da aprendizagem que se processa na educação.

Assim, concordamos com Gonçalves (1994) no que se refere às experiências inerentes à prática e execução das modalidades da Educação Física, quando a autora ressalta que o homem, quando participa das atividades “ditas corporais”, participa como unidade existencial, em que ocorrem transformações que *“modificam não somente seu ser corpóreo e motriz, mas seu ser como uma totalidade – sua forma de ser e de engajar-se em um projeto existencial de relacionar-se com o mundo e com os outros.”*(p.177)

A concepção de Educação Física, neste sentido, perpassa pela concepção de homem dimensionado na sua unicidade, o que não concebe a homogeneização dos indivíduos e a desvalorização de suas peculiaridades pessoais. Neste contexto, partimos da concepção de que as aulas de Educação Física são ambientes de relações dialéticas, nas quais as trocas inter e entre indivíduos são universos únicos e carregados de significações próprias.

Atualmente, podemos visualizar que a área tem mostrado algumas preocupações nesta perspectiva. O respeito ao que é próprio do outro é algo que necessita ser dimensionado na prática do professor de Educação Física, lembrando sempre que

“É importante não homogeneizar a classe. As crianças são diferentes no início e serão diferentes no final do processo educativo. Não adianta querer transformá-las em iguais, segundo padrões estabelecidos. Quem

é igual não tem o que trocar; por isso, é necessário conservar-se diferente. As relações, os direitos, as oportunidades, é que têm que ser iguais, não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões." (Freire, 1989, p. 206)

Os profissionais pesquisados apontam que dedicam um tempo 'específico' na aula para o aluno que possui "mais dificuldades". Esse ponto é relevante à medida que identificamos um ponto de distinção entre os alunos calcado em características de necessidades, o que dimensiona a descrença, a incapacidade, e a compaixão, na relação com o outro. Pode-se abstrair que a própria atitude frente ao portador de necessidades educacionais especiais em situação de aula inclui um processo de julgamento e interpretação do outro, o que compromete a relação que se estabelece. Neste sentido, Omote (1994) afirma que *"mais do que uma mera somatória de algumas características do percebido e as do percebedor, o percepto parece expressar a natureza da interação entre eles"*. (p.70)

O confronto que se trava na concepção de "maior necessidade de um dado "aluno" no pensamento profissional embute uma concepção organicista de deficiência, que culmina em atitude seletiva e segregadora do caracterizado. A atitude de negar uma peculiaridade, que se destaca frente ao nosso olhar, perpassa pela negação dos modelos de carência e insuficiência que subestimam "o outro". Há que se considerar que a relação de ensino é um constructo inter-relacional, conforme já discutido, em que os pólos concebem o raciocínio veiculado e efetivam, a partir daí, as trocas. A discriminação de um pólo, seja em forma de poder ou infantilização, compromete a simetria do ato.

O papel do professor na compreensão deste mecanismo é determinante, uma vez que compreender as "barreiras" de atitudes em relação aos portadores de necessidades educacionais especiais é identificar aspectos culturais/históricos que subjazem às relações com esta população. À medida que o profissional de Educação Física toma consciência do processo de veiculação de propósitos dos ditames relacionais institucionais da ética da discriminação da pessoa "dita deficiente", ele traz à luz o papel da instituição na difusão da imagem do "deficiente", o que contribui para a transformação das práxis realizadas. Neste sentido, alguns

autores ressaltam que os mecanismos que percorrem as interpretações do 'outro', são construídos socialmente e ditam o papel de se mascarar e difundir determinada imagem, de forma que a construção de um conceito e a realidade educacional vivenciada conduzem à concepção, que, como visto, induz às práticas (Omote, 1994; Marques, 1995; Mendes, 1995; Glat, 1995 Odeh, 1996).

Moreira(1995), num estudo realizado com professores de Educação Física, observou que os profissionais não se dão conta das inúmeras e diversificadas interações que o meio pode propiciar e que isto pode influenciar e prejudicar o papel do educador.

Contudo, entendemos que, ao tomar contato com as representações que se travam nos processos interacionais com a população dos portadores de necessidades educacionais especiais, (nós) os profissionais de Educação Física poderão refletir sobre as transformações que sua atuação profissional pode possibilitar. Assim, estes profissionais poderão perspectivar novo horizonte para as dinâmicas das relações que se estabelecem, tanto com os outros profissionais da instituição como com os próprios alunos.

É importante que o profissional que atua com a Educação Física entenda que os objetivos específicos de sua práxis, bem como os objetivos sociais que a docência assume, configura-se numa ação pedagógica que deve estar intencionalmente dirigida às transformações das estruturas que a delineiam. O profissional deve estar ciente da importância de se conhecer o contexto no qual se media determinado conteúdo, tendo, sempre, como referência a especificidade e clareza dos objetivos nos quais almeja intervir, de modo que compreenda as entranhas que subjazem à efetivação das relações que se estabelecem. É claro que um único professor com seus alunos não mudará todas as relações que se processam no meio institucional. Mas este profissional poderá estar corroborando para que as dinâmicas das relações que se expressam neste meio não se concretizem num alicerce calcado na alienação.

Assim, mesmo que as relações no âmbito institucional expressem-se, muitas vezes, por meio de interesses diversos e até antagônicos frente aos agentes sociais envolvidos, o fazer, no cotidiano da instituição, deve se processar através de

relações conscientes, na perspectiva de que as relações possam florescer, sempre, redimensionadas.

Nos dias de hoje, com a globalização das sociedades e sua repercussão devastadora, vemos que a invasão dos conceitos individualistas de supremacia e supressão começam a dar sinais de declínio em contrapartida aos códigos pessoais, ou seja, ao resgate dos valores básicos de auto-expressão da espécie. Neste contexto, a individualização, um conceito oriundo da modernidade, insere-se num redimensionamento dos valores humanos de sustentação e superação do sentido da vida no mundo contemporâneo.

Neste sentido, a discussão destes estudos está contextualizada no pensamento disseminado neste momento histórico, no qual o discurso das generalizações não se sustenta, de forma que a igualdade, o universal e o global dos ideais burgueses remanescente, dimensionam-se num novo contexto.

Assim, o profissional educador tem um papel pontual neste momento histórico à medida que media valores de vida num desenvolvimento pleno em torno da maximização do potencial de cada indivíduo na dinâmica contemporânea. Vemos que é de suma importância a compreensão das atividades sociais no âmbito da ação humana, pois as atividades são ao mesmo tempo, os motivos e as finalidades das atitudes e dos atos. Esse mecanismo, que arquiteta as relações dos homens, determina as cadeias que se constroem historicamente no percurso de nossas vidas.

Ao discutir estas idéias no processo de educação, especificamente para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, não temos a pretensão ingênua de objetivar nesta população o acesso aos mecanismos globais de sustentação da sociedade – processo de qualidade, eficiência, quantidade etc. – mas temos a intenção de fortalecer os propósitos culturais, enquanto elo de construção da humanidade, mais democrática e para todos.

Neste sentido, falar de individualização é remeter ao processo criativo do homem-professor, é remeter ao seu modo de ver o mundo e lidar com este mundo. Falar de individualização, neste sentido, é vislumbrar e sonhar com as possibilidades ditadas pela perspectiva que vemos no outro. É criar a relação humana de ensinar e trocar com o outro. E é, acima de tudo, postura de vida frente aos nossos limites e às possibilidades do outro!

5.CONCLUSÃO

Mediante as investigações realizadas, tivemos a possibilidade de levantar algumas considerações e indagações que permeiam a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais.

Pudemos constatar que a responsabilidade da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais nas instituições pesquisadas nem sempre está nas mãos de profissionais com formação específica em Educação Física. Este fato pode ser motivo e consequência pelos quais a Educação Física parece carecer diretriz e objetividade.

A falta de objetividade e direcionamento respalda-se na diversidade de atividades propostas aos alunos. Isto tende a uma atuação que sucumbe à descontextualização da relação que a atividade se efetiva na realidade institucional e na concreticidade do aluno frente a construção histórica da própria atividade. Este fato preconiza uma desarticulação da realidade do aluno com a proposta curricular, pois, à medida que o ponto de partida são as atividades, o aluno deixa de ser central na intervenção, apontando uma prática na atividade e não pela atividade.

O precário delineamento da Educação Física permite a consolidação da fragmentação da atuação do profissional no contexto institucional, que é corroborado pela própria historicidade dos serviços destinados aos portadores de necessidades especiais, bem como pelas relações que envolvem os profissionais. Podemos concluir que as concepções veiculadas no âmbito institucional ditam as práticas, de forma que as interpretações e concepções que permeiam as relações que se efetivam no meio perspectivam no mesmo sentido.

Neste contexto, a educabilidade e integração social das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ainda expressam-se comprometidas com a historicidade do meio e das próprias práticas que vêm sendo vivenciadas.

Pudemos verificar que a individualização como processo de ensino não se consolida nas atuações verificadas. A individualização a que os profissionais pesquisados referem-se está ao nível da sensibilização, o que não coaduna-se com a idéia disseminada nestes estudos.

A individualização abordada neste trabalho transcende às questões metodológicas pois não se limita aos aspectos curriculares, de modo que um processo que se delineie nos moldes propostos também pode ser visualizado na postura de vida do profissional, pela forma de lidar com a unicidade do ser homem. Este aspecto difere da percepção de sensibilidade e compaixão frente à deficiência, porque o olhar ao portador de necessidades educacionais especiais, neste contexto, é assumido na complexidade da relação ensino/aprendizagem, num compromisso com a ética profissional da Educação no projeto histórico da sociedade.

Entendemos que a individualização, enquanto processo de ensino, traduz-se em mediação de um planejamento sistemático baseado na observação e na maleabilidade da planificação. Porém, a efetivação da individualização na prática implica e requer, acima de tudo, um aprofundamento de "algo" que diferencie o profissional, de modo que este profissional esteja capacitado para reconhecer e validar as diferenças. Este "algo" é uma peculiaridade própria da pessoa que se manifesta na capacidade de percepção, discernimento e elaboração das particularidades "do outro", num contexto dinâmico onde se expressam as relações.

No nosso entender, a efetivação concreta da individualização se dá em decorrência da maturação do poder de percepção e discernimento da relação que se processa entre professor/aluno, o que é possível ser identificado na atuação e intervenção do profissional.

Assim, a atuação do profissional, na perspectiva da individualização, está dirigida à busca da homogeneidade de acesso dos indivíduos na sociedade, calcada na heterogeneidade da população, diferindo radicalmente da idéia de homogeneidade dos alunos frente à padronização do ensino veiculado em tempos antecedentes. Neste sentido, concluímos que a homogeneização é um dos pontos a ser alcançado pela efetivação da individualização no processo de ensino.

Neste contexto, o projeto curricular, no qual a Educação Física engaja-se, deve ser sinalizado pela provisoriedade, maleabilidade e instância institucional, tendo como centro a diversidade e complexidade das relações e a unicidade do aluno, frente às possibilidades diversas das significações da cultura corporal. No nosso entender, essas seriam as premissas para as diretrizes e elaboração do projeto pedagógico da Educação Física à luz da Individualização.

A partir da contextualização das ações e reflexões conscientes do profissional de Educação Física junto à unicidade das relações com o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais, acreditamos que o processo de individualização no ensino da Educação Física pode apontar novos caminhos para uma prática mais condizente com as realidades situacionais, nas quais as relações de ensino/aprendizagem acontecem.

Desta forma, a intenção constante deste estudo respalda-se numa tentativa de, através da Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais, trazer à luz alguns aspectos da complexidade que envolve a questão das relações com o portador de "deficiência" na sociedade. À medida que adotamos a Individualização como eixo e postura da mediação das relações de ensino/aprendizagem, concebemos uma visão de homem que está permeável à ótica da unicidade deste ser no mundo atual.

Assim, não identificamos, na perspectiva da individualização, uma proposta pronta de sistematização de trabalho para a Educação Física, mas visualizamos concepções que ditam um comportamento frente às relações de ensino. Contudo, as reflexões, que fundamentam uma prática neste sentido, estão propostas como forma de apoio filosófico nestes estudos, pois acreditamos que, a partir disto, propostas concretas possam ser criadas para cada realidade circunstancial e institucional em que está enquadrado o profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, R. C. et. al. **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico**. São Paulo, Manole, 1985.
- ALMEIDA, M. A. **O professor-pesquisador em Educação Física Especial: uma contribuição para sua formação**. Trabalho apresentado na ANPED – 18ª Reunião Anual – GT. Educação Especial: Caxambu, 1995.
- ANDRADE, M. C. D. **Discussão de caso: estudo descritivo do processo e da participação de profissionais atuantes em instituições para deficientes mentais**. São Carlos, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, 1986. (Dissertação de Mestrado)
- ARAÚJO, D. S. M. **Uma Visão das Atividades Físicas na Passagem para o Terceiro Milênio. Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física: Livro do ano 1991/SBDEF - Sociedade Brasileira para Desenvolvimento da Educação Física**. Org. Alfredo Gomes de Faria Júnior e Paulo de Tarso Farinatti. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1992.
- ARAÚJO, P. F. **A Educação Física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1991. (Dissertação de Mestrado)
- BISHOP, L. K. **Individualização de sistemas educacionais: ensino de primeiro e segundo graus**. Trad. Cibele Freire Santoro. São Paulo, EPU, 1977.
- BONAMINO, A. C. & BRANDÃO, Z. Currículos: Tensões e Alternativas. **Revista Brasileira de Educação**. Cad. Pesq. No. 92, p. 16-25 fev. 1995.
- BOWERS, L. **Eu Sou Especial: módulos instrutivos de educação física e desportos para as pessoas portadoras de deficiência**. Trad. Francisco Vasconcelos de Lima. Brasília: Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1991.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.
- BRASIL. **Lei 4.024**. 1961.
- BRASIL, **Lei 9.393**. 1996.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CARMO, Apolônio A. **Deficiência Física: a Sociedade Brasileira Cria, Recupera , Discrimina**. Brasília: PR/Secretaria dos Desportos, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação de professor)

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54p.

DOMINGUES, L. J. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**. Brasília, 67 (156): 351-66, maio/ago. 1986.

DUARTE, N. **A individualidade para - si**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

_____. **Educação Escolar, Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.55)

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Org: Michael Schroter; Trad: Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FARACO, A. C. Linguagem, escola e modernidade. In: **Infância, Escola e Modernidade** Org. Paulo Ghirardelli Jr. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

FARINATTI, P. T. V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: Por um compromisso com a evolução. **Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física: Livro do ano 1991/SBDEF - Sociedade Brasileira para Desenvolvimento da Educação Física**. Org. Alfredo Gomes de Faria Júnior e Paulo de Tarso Farinatti. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

FERREIRA, A. I. F. **Proposta de Avaliação Motora para a pessoa deficiente mental, após estudo de caso realizado nas APAEs da Região de Campinas - SP**. Campinas, SP: Faculdade de Educação Física. UNICAMP, 1997. (Tese de Doutorado)

FERREIRA, J. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

_____. A Nova LDB e as Necessidades educativas Especiais. (Texto datilografado, s.d.; 11 p.)

_____. & NUNES, L.R.D.P. **Deficiência Mental: O que as pesquisas brasileiras têm revelado**. Trabalho publicado no Periódico Em Aberto, 1994.

FERREIRA, M. C. C. **Repensar a prática educacional com deficientes mentais: uma contribuição à luz da psicologia sócio-histórica**. Trabalho apresentado na ANPED – 18ª Reunião Anual – GT. Educação Especial: Caxambu, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

_____. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FONSECA, V. Integração como filosofia educacional. **Revista Vivência**. No. 15, p. 17-25, 2º sem. 94.

Educação especial: programa de estimulação precoce - Uma introdução as idéias de Feurestein. 2 ed. ver. Aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GALLARDO, J. S. P. (org.) **Educação Físicas: contribuições à formação profissional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

GLAT, R. A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão. **Questões atuais em Educação Especial**. Vol. I Rio de Janeiro: Livraria Sete Letras, 1995.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: **Infância, Escola e Modernidade** Org. Paulo Ghirardelli Jr. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GARCIA, R. A **Educação das Pessoas Consideradas Portadoras de Deficiência: uma questão histórica**. Trabalho apresentado na ANPED - 19ª. Reunião Anual - GT. Educação Especial: Caxambu, 1996.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública- A Desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: **Pedagogia da Exclusão - A Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Org. Pablo Gentili. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GHIRALDELLI, P. Jr. **Educação Física Progressista – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia B. M. Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A., 1988.

GONÇALVES, M.A. . **Sentir, pensar, agir - Corporeidade e Educação**. Campinas, SP, Papirus, 1994

Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física. **Diretrizes curriculares para a educação física do ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis SC: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996** . Florianópolis: o Grupo, 1996.

GUEDES, C. M. **Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar**. Campinas, Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1995. (Dissertação de Mestrado)

KASSAR, M.C.M. **Alguns apontamentos sobre a questão integração/segregação de deficientes nas instituições sociais**. Trabalho apresentado na ANPED - 19ª. Reunião anual - GT. Educação Especial. Caxambu, 1996.

KLAUS, D.J. **Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza**. México, Editorial Trillas S.A., 1972.

- LANDIVAR, J. G. **Como Programar em Educação Especial - Dois**. Trad. Carmem Lúcia Segura. São Paulo: Ed. Manole 1990.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. . In: **Infância, Escola e Modernidade** Org. Paulo Ghirardelli Jr. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- MANACORDA, Mário. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1986.
- MARCHESI, A. & MARTIN, E. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educativas Especiais. In Coll, C. (org. Palacios, J. e Marchesi, A.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARQUES, C. A. **A ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência**. Trabalho apresentado na ANPED – 18ª Reunião Anual – GT. Educação Especial. Caxambu, 1995
- MARTINS, A. **Aspectos Interdisciplinares da Educação Física**. I Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada - SOBAMA. Campinas, 1995. (Texto transcrito da Palestra ministrada.)
- MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Programa de Pós-graduação em Psicologia. São Paulo: USP, 1995. (Tese de Doutorado)
- MONTEIRO, M. S. **Nas relações dialógicas: o cotidiano de uma classe especial**. Trabalho apresentado na ANPED - 19ª. Reunião anual - GT Educação Especial. Caxambu, 1996.
- MOREIRA, W.W. **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.
- NOT, L. **Educação dos Deficientes mentais – elementos para uma psicopedagogia**. Trad: Maria Luiza Xavier Borges. Rio de Janeiro: 2ª ed. , Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.
- ODEH, M. M. **Investigando aspectos culturais para compreender barreiras de atitude em relação às pessoas com deficiência**. Trabalho apresentado na ANPED - 19ª. Reunião anual - GT. Educação Especial. Caxambu, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In Aquino, D. (org.) **Erro e Fracasso na Escola**. São Paulo: Summus, 1997.
- OMOTE, S. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, no.2 , 1994.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: 1984.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultura/Brasiliense, 1985.

RODRIGUES, D. A aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. In: **Métodos e Estratégias em Educação Especial**. Vol.1 Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, 1991.

As necessidades educativas especiais e a intervenção. In: **Métodos e Estratégias em Educação Especial**. Vol.1 Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, 1991.

Atividade Motora como Recurso Educacional para o Portador de Deficiência mental. Resumo do Curso. I Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada. SOBAMA. Campinas, 1995. (Texto datilografado)

RODRIGUES, J. L. **A Educação Física no contexto interdisciplinar da pessoa portadora de deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1991. (Tese de Mestrado)

ROSADAS, S. C. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente: eu posso vocês duvidam**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1989.

Educação Física e Prática Pedagógica: Portadores de Deficiência Mental. Vitória: UFES, 1994.

RUDIO, V. F. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 18^a ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9^a. ed. São Paulo: Cortez Editora Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea)

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1^o e 2^o graus; Estadual. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outras. São Paulo, SE/CENP. Atualização (Julho/Dezembro), Volume XXXVI, 1993.

SÉRGIO, M. **Motricidade Humana: Um paradigma Emergente**. Mimiog.

SHIFF, M. **A Inteligência Desperdiçada: Desigualdade Social, Injustiça Escolar**. Trad. Walkiria Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

SILVA, A G. **O Movimento Apaeano no Brasil: Um Estudo Documental (1954-1994)**. São Paulo, PUC, 1995. (Dissertação de Mestrado)

STEFANINI, M. C. B. **A contribuição do educador no diagnóstico e raciocínio de deficientes mentais.** Trabalho apresentado na ANPED – 18ª Reunião Anual – GT. Educação Especial. Caxambu, 1995.

WERNECK, C. L. G. **O uso do corpo pelo jogo de poder.** Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG, 1995. (Tese de Mestrado)

ZANIOLO, L. O. **Motricidade Humana e tecnologia educacional: aplicação dos procedimentos de dança em crianças portadoras de Síndrome de Down.** São Carlos: UFSCar 1995. (Tese de Mestrado)

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

BEYER, H. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feurstein a partir de Vygotsky e Piaget.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

PÁDUA, E. M. M. de. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. (Org.) **Construindo o saber: técnica de metodologia científica.** 2.ed. Campinas: Papirus, 1989.

RODRIGUES, D. (ed.) **School and Integration in Europe - Values and Practices.** Lisboa: Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica - primeiras aproximações.** 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40)

SEVERINO, A J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 18ª. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada com professores de Educação Física, com o intuito de discutir a abrangência e repercussão de algumas idéias que estão em questão atualmente na área. Sua participação é de suma importância para a realização destes estudos.

Não há necessidade de identificar-se pessoalmente. Gostaríamos, apenas, que fosse classificado o seu local de trabalho em público ou privado e a cidade a que pertence.

Pública () Privada ()

Cidade: _____

1) Há quanto tempo atua nesta área? E nesta instituição?

2) Qual sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado...)?

3) Possui alguma formação específica (cursos, estágios etc...) para atuação na área de Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada ? (Cite-os sucintamente.)

4) O que levou você a escolher esta área de atuação?

5) Para você atuar como professor de Educação Física para portadores de deficiência mental, o que foi relevante em sua formação?

6) O que você acha que seria importante para aprimorar sua qualidade de trabalho?

7) Cite alguns fatores que influenciam no seu trabalho como professor de Educação Física nesta instituição.

8) Para realizar seus programas de curso, qual seu ponto de partida:

☐ uma modalidade a ser ensinada

☐ a característica da turma

☐ programa de outras disciplinas

☐ ou outros tópicos. Quais?.....

7) Como a direção e/ou coordenação participa dos seus programas de curso?

8) Existe um trabalho em conjunto com os demais professores e/ou profissionais atuantes?

☐ sim

☐ não

Observação:.....

9) Seus objetivos de curso e aula têm caráter individual ou coletivo?

10) Nos seus planos de curso, você inclui referências quanto aos objetivos e avaliações de seus alunos de forma individual e/ou coletiva?

11) Qual o critério adotado para a formação de turmas para suas aulas?

☐ idade

☐ diagnóstico

☐ sala a que o aluno pertence

☐ outros. Quais?.....

.....

12) Quem define esses critérios?

13) Qual sua participação na adoção desses critérios?

14) Estes critérios podem ser alterados, caso você julgue necessário?

15) Quantos alunos (em média) você tem em cada turma?

16) Qual a duração de tempo das suas aulas?

17) Quantas vezes por semana cada turma tem aulas de Educação Física?

18) Você segue seus planos de curso rigorosamente?

☐ sim

☐ não

☐ às vezes

19) Com que frequência você realiza seus planos de aula:

☐ semanalmente

☐ diariamente

☐ mensalmente

☐ outros. Quais?.....
.....

20) Você escolhe as atividades baseado em:

☐ preferência dos alunos

☐ no material disponível

☐ na sua preferência

☐ outros. Quais?.....
.....

21) Você programa:

☐ várias atividades para atingir seus objetivos de aula

☐ trabalha com a variação de uma mesma atividade

- considerando variação de atividade toda e qualquer proposta que caracterize a manutenção das regras da atividade inicial

22) Você conhece as afinidades e/ou preferências de cada aluno por determinadas atividades?

☐ não

☐ sim.

Este conhecimento é utilizado na prática de seu trabalho cotidiano?

☐ sim / ☐ não / ☐ às vezes.

23) Você avalia se atingiu os objetivos propostos?

☐ sim

☐ não

Com que frequência?.....

De que forma?.....
.....

24) Você utiliza os resultados das avaliações no processo de ensino?

25) Como você lida com o aluno que não participa efetivamente da aula?

26) Você dedica algum tempo específico para cada aluno durante as aulas?

27) O que você entende por individualização?

28) O que você conhece sobre individualização, você obteve durante sua formação acadêmica?

29) Você acha que este conhecimento é importante para lidar com pessoas portadoras de necessidades especiais?

30) Considerando que “individualização é um tipo de ensino no qual o aluno se envolve em atividades adequadas ao seu estilo de aprender” (Bishop, 1977), você reconhece este processo em sua prática cotidiana ?

31) Caso deseje, dê sua opinião sobre as questões realizadas neste questionário.

Este questionário deve ser entregue em mãos, somente à pessoa responsável pela pesquisa, Graciele Massoli Rodrigues, que assume total sigilo e responsabilidade de anonimato das respostas contidas aqui.

- TAN, A & MILLER, G. Kinematics of free throw in basketball. American Journal of Physics. V.49, n.6, p.542-4, June, 1981.
- WALKER, Jearl D. Karate strikes. American Journal of Physics, v.43, n.10,p. 845-9, october, 1975.
- WILK, S.R., McNair, R.E. & FELD, M.S. The physics of karate. American Journal of Physics, v.51, n.9, p.783-90, september, 1983.