

**CRISTINA BORGES DE OLIVEIRA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA CRIANÇA  
DEFICIENTE: CONCEPÇÕES E VEICULAÇÕES NO  
COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1978/1999**

CAMPINAS – 2003

**CRISTINA BORGES DE OLIVEIRA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA A CRIANÇA  
DEFICIENTE: CONCEPÇÕES E VEICULAÇÕES NO  
COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 1978/1999**

Este exemplar corresponde à redação final dissertação de mestrado defendida por Cristina Borges de Oliveira e aprovada pela comissão julgadora em 17 de janeiro de 2003.

Profª. Dra. Ivone Garcia Barbosa

FEF/UNICAMP

CAMPINAS/SP

2003

Oliveira, Cristina Borges de  
OL4p Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente:  
concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte,  
1978/1999 / Cristina Borges de Oliveira. –Campinas, SP: [156 p.], 2003.

Orientador: Ivone Garcia Barbosa

1. Políticas públicas. 2. Crianças deficientes-Educação. 3. Produção científica. 4. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. I. Barbosa, Ivone Garcia. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

## DEDICATÓRIA

O esforço é grande e o homem é pequeno.  
Eu, Diogo Cão, navegador, deixei  
Este padrão ao pé do areal moreno  
E para diante naveguei.

A alma é divina e a obra é imperfeita.  
Este padrão sinala ao vento e aos céus  
Que, da obra ousada, é minha a parte feita:  
O por-fazer é só com Deus.

E ao imenso e possível oceano  
Ensinam estas Quinas, que aqui vês,  
Que o mar com fim será grego ou romano:  
O mar sem fim é português.

E a Cruz ao alto diz que o que me há na alma  
E faz a febre em mim de navegar  
Só encontrará de Deus na eterna calma  
O porto sempre por achar.

Fernando Pessoa

À memória do Anderson Dinho;  
Sobrinho querido por sua alegria, pelo seu sorriso,  
coragem, carinho, menino moleque.  
Uma criatura especial, infinitamente amada  
e que estará sempre em meu coração

## AGRADECIMENTOS

De toda a pesquisa, essa é uma das partes mais difíceis, pensar que posso ser traída pela minha memória. Anuncio minha gratidão e reconhecimento a todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente deste processo em diferentes momentos e de distintas formas. Minha intenção é demonstrar aos meus familiares, amigos e colaboradores, o quanto foi importante o apoio que recebi retribuindo o carinho e respeito no transcorrer de nossas vidas. Se por ventura faltarem alguns nomes, nesse breve agradecimento, podem ter certeza de que no meu pensamento não falta ninguém.

Não posso deixar de agradecer ao meu amado pai João Alves de Oliveira, pelo apoio incondicional, por entender a minha ausência em função da distância, por ser um grande guerreiro e não desanimar com as batalhas me ensinando essa mensagem, por navegar com sabedoria nas águas da vida sem temer as tempestades. A minha mãe Zilda Borges de Oliveira por sua coragem e despreendimento. A eles minha gratidão eterna por terem possibilitado a minha chegada até aqui. Aos meus irmãos Corina e Marcos André pela força e orações, amizade e incentivo constante.

Aos meus sobrinhos Vivian, Amanda, Iago e Victor por renovarem as minhas esperanças, compreenderem que a minha ausência não é falta de amor, vocês estão sempre no meu pensamento e coração. A dinda Fátima Maria por ter sempre me estimulado a vencer desafios, pela realização da leitura com muito amor e carinho durante a revisão da versão final. A tia Lulu, a Izabela, a Olívia por tanto amor e incentivo que sempre me deram. À amiga Dóris Helena Braz pelo incomensurável auxílio na revisão final da dissertação

A Faculdade de Educação Física da UNICAMP à coordenação de pós-graduação, aos seus professores e funcionários. Ao prof Dr Edison Duarte FEF-UNICAMP por sua seriedade, compreensão e contribuições relevantes.

Aos meus colegas da FEF/UFG pela colaboração em especial a Nilva Pessoa. As amigas Márcia, Lusirene e Regina Hermano com as quais posso contar em qualquer momento, que me acolhem sempre com amizade, alegria e bom humor. À Márcia pelo apoio

na revisão para o exame de qualificação, pelas sugestões e bons momentos por aí. À Lusirene, pelo respeito, amizade e admiração mútua. À Regina Hermano por sua alegria e bom humor, por retribuir com a mesma intensidade o carinho que sinto, pelos incontáveis momentos divertidos que tivemos e teremos, pela amizade e incentivo constantes.

A minha amiga, companheira e conselheira profa Ms Rubia-Mar Nunes pelo amor, respeito e amizade, pelas indicações de leitura, por me ensinar a ter paciência e perseverança, pela leitura incondicional da pesquisa, pelo inquestionável exemplo de amizade e companheirismo apoio e amparo no término do estudo, sem seu apoio emocional e intelectual não seria possível esse momento que por ora é tão importante.

## RESUMO

Este estudo do tipo bibliográfico adota como problemática central de investigação as incursões teóricas e práticas que têm norteado a produção científica da Educação Física a respeito da educação da criança deficiente na perspectiva de identificar as concepções e representações sobre criança, infância e deficiência que vêm sendo construídas por essa produção. Esperamos também compreender as possíveis imbricações e inter relações da produção da área com as orientações internacionais e as políticas públicas inclusivas. Para tanto, tomamos como objeto de análise a produção teórica divulgada no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) identificando concepções, paradigmas e referências que têm norteado a pesquisa sobre o tema. A análise dos dados bibliográficos foi realizada a partir de uma orientação ensejada no Materialismo Histórico Dialético e de algumas de suas categorias como *totalidade*, *contradição*, *historicidade*, utilizando como procedimento a análise de conteúdo. Com base nessa abordagem buscou-se constituir categorias que foram eleitas a partir da leitura aprofundada nos Anais dos Congressos Brasileiros de Ciência do Esporte (CONBRACEs) e fascículos da Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE) no período 1978/1999.

## **ABSTRACT**

This study of the bibliographical type adopts as its problem issue investigation as theoretical and practical approaches that have orientated the scientific production in Physical Education applied to the education of disability children. The expectation is to identify the conception and representation about children, childhood, and disability that have been constructed by this production. We also expect to understand the possible imbrications and interrelations of this area's production with international orientation and public policies inclusive. To achieve this, we took as our object of analysis the theoretical production publicized at the Brazilian College of Sports Science (CBCE) identifying conceptions, paradigms and references which have orientated the research on the theme. The analysis of the bibliographical information was conducted from an orientation based on historic dialectic materialism and some of its categories such as totality, contradiction and historicity, and we used content analysis as our analytical procedure. Based on this approach, we tried to establish categories that were chosen from the in-depth reading of reports from Brazilian Congresses on Sports Science (CONBRACE) and Brazilian Magazine of Sports Science (RBCE), from 1978 to 1999.

## LEGENDAS

- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento da Pesquisa
- CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
- CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- DH – Desenvolvimento Humano
- EPM – Escola Paulista de Medicina
- ESEFEGO – Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
- ESEF – Escola Superior de Educação Física
- EPT – Educação Para Todos
- EPT- Esporte Para Todos
- FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FEF – Faculdade de Educação Física
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e  
Valorização do Magistério
- GT – Grupo Temático
- GTT – Grupo de Trabalho Temático
- IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAM – Programa de Ação Mundial para a pessoas com deficiência  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
QI – Quociente Intelectual  
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte  
SOBAMA – Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada  
UA – Universidade do Amazonas  
UCB – Universidade Castelo Branco  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UGF – Universidade Gama Filho  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPel – Universidade Federal de Pelotas  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFSe – Universidade Federal de Sergipe  
UFPa – Universidade Federal do Pará  
UFP – Universidade Federal da Paraíba  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. POLÍTICAS PÚBLICAS, INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA: PONTOS DE INTERSECÇÃO E DISTANCIAMENTO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DEFICIENTES: POLÍTICAS E DISCURSOS NA SOCIEDADE NEOLIBERAL .....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO II. EDUCAÇÃO PARA TODOS, NEOLIBERALISMO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS EM PROL DA EDUCAÇÃO PARA TODOS .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL.....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO III. CONCEPÇÕES E VEICULAÇÕES SOBRE A CRIANÇA DEFICIENTE NO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE .....</b>	<b>73</b>
<b>3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DEFICIÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE INTERESSE .....</b>	<b>73</b>
<b>3.2. O COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE COMO INSTÂNCIA DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS DEFICIENTES .....</b>	<b>84</b>
<b>3.3. ANÁLISE TEÓRICA, TÉCNICA E METODOLÓGICA DA PRODUÇÃO DIVULGADA PELO CBCE SOBRE A INFÂNCIA/DEFICIÊNCIA: OS TIPOS DE PESQUISA, AS TEMÁTICAS, OS OBJETIVOS, AS METODOLOGIAS UTILIZADAS, AS CRÍTICAS E AS PROPOSIÇÕES .....</b>	<b>92</b>
<b>3.3.1. Abordagem empírico-analítica.....</b>	<b>92</b>
<b>3.3.2. Abordagem fenomenológico-hermenêutica.....</b>	<b>96</b>
<b>3.3.3. Abordagem crítico-dialética.....</b>	<b>102</b>
<b>3.4. AS CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E DEFICIÊNCIA NOS PERIÓDICOS E ANAIS DO CBCE .....</b>	<b>107</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pela inserção escolar de *crianças deficientes*<sup>1</sup> foi despertado, em 1992, durante o curso de especialização em Educação Física Para Portadores de Deficiência, área Deficiência Mental, na Universidade Federal de Uberlândia, quando houve um primeiro contato com a realidade física, psicológica, social e educacional do deficiente. A atuação como docente universitária nos cursos de Educação Física e Pedagogia no Campus Avançado de Catalão/UFG (1991-1998) permitiu-me a construção de uma visão crítica da questão da deficiência a partir de uma perspectiva mais ampla sobre a relação *sociedade-deficiência* e elucidou uma série de preconceitos e estigmas sofridos por aquelas pessoas.

Em 1999/2000, a atuação como professora de Educação Física no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação na Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), proporcionou a oportunidade de vivenciar, na prática educativa, as contradições, impasses e desafios lançados pela discussão da inclusão educacional. As crianças com as quais tive oportunidade de trabalhar eram de 1ª e 6ª séries, com limitações de ordem motora (distrofia muscular progressiva), perceptiva, mental, emocional, entre outras, que precisavam e deviam ter o direito à educação mas a Escola não apresentava condições concretas para dá-la. A partir dessa prática uma questão se impôs de forma instigante: Como ensinar a crianças tão diferentes nas aulas de Educação Física?

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa utilizamos os termos pessoas com deficiência, deficientes, pessoas com necessidades educativas especiais, excepcionais ou simplesmente deficientes, pois são termos que no contexto deste trabalho, podem ser tomados como sinônimos. Entendemos que o uso de tais terminologias não é, em si, discriminatória, nem temos a intenção de difundir preconceitos. A opção por usá-las se dá unicamente pela tentativa de explicitação do grupo que tomamos como objeto de investigação.

Aqui cito Fernando Pessoa (1985: 32), com o intuito de tentar traduzir este sentimento tão inquietante.

Fúria nas trevas o vento num grande som de alongar. Não há no meu pensamento senão não poder parar. Parece que a alma tem treva onde sopra a crescer uma loucura que vem de querer compreender. Raiva nas trevas o vento sem se poder libertar. Estou preso ao meu pensamento como o vento preso ao ar.

A inquietação inicial foi se configurando em torno do atendimento educacional a esses infantes e do estímulo a sua aprendizagem em direção a um grau mais ampliado de humanização, considerando suas especificidades e necessidades educativas no contexto da vivência com outras crianças - não deficientes. Percebi aí a importância de uma perspectiva que considere a deficiência como uma construção histórica que surge a partir da necessidade do capitalismo de classificar os seres humanos, qualificando-os de normais ou anormais. O critério usado para essa classificação, em última instância, é o critério da produção, da capacidade individual de inserir-se na linha de produção capitalista.

A educação escolar apresenta-se, ainda hoje, sem condições materiais e humanas que dêem conta da questão: professores, gestores, orientadores, psicólogos educacionais não têm clareza de como tratar e vencer o desafio que se apresenta à *inclusão*<sup>2</sup> de *crianças deficientes*<sup>3</sup> na sala de aula regular. Existem os inúmeros problemas de ordem arquitetônica, além daqueles problemas relacionados ao necessário material didático-pedagógico, a metodologias de ensino que atendam as necessidades especiais e de formas alternativas de avaliação.

Acrescente-se a este quadro a escassa, ou insuficiente formação de professores, fatores que expressam visões arraigadas e permeadas pelo preconceito e pelo medo em relação à pessoa deficiente. Portanto, a *inclusão educacional* se traduz como uma *peça de um grande quebra cabeça* fazendo-se urgente refletirmos sobre questões que reverberem em

---

<sup>2</sup> Entendemos que a Inclusão educacional somente ocorre a partir de interações sociais, pois, se a criança for mantida em estado de isolamento social, não desenvolverá as funções sociais superiores, como nos mostra o filme *A Maça* de Samira Makhamalbaf. A referência utilizada para abordar este tema é a teoria Histórico Cultural, presente nas obras de Vigotsky, e colaboradores. Para abordar as questões referentes às políticas públicas inclusivas utilizamos, entre outros autores. Para a abordagem das políticas públicas inclusivas, utilizamos Januzzi, Carmo, Ferreira, bem como Frigotto, Soares e Coraggio.

<sup>3</sup> Salvo que se estabeleça o contrário, os itálicos ao longo do texto são da autora.

nosso âmago, em especial, relacionadas aos modos *como nós lidamos e/ou como evitamos lidar*, com a diferença, a diversidade, o preconceito, o racismo, o sexismo, com valores morais e éticos, atitudes que estão arraigadas historicamente, e de certo modo, reforçada por muitos.

Diante do desafio colocado, retomei algumas leituras, incorporando parte da recente produção da área de Educação e de Educação Física<sup>4</sup> sobre a educação escolar de pessoas *deficientes*. Tais leituras oportunizaram condições de reflexão sobre as possibilidades, limites, avanços e retrocessos da inserção da criança deficiente no espaço escolar. Nesse sentido, compreendi que a perspectiva de *integração/inserção/inclusão* dos deficientes na escola, mesmo não sendo algo novo, apresenta inúmeros problemas relativos à série de *adequações e transformações* espaciais, sociais, metodológicas, *atitudinais*, conceituais e *valorativas* que teriam que ocorrer para que, de fato, haja a possibilidade de aprendizagem de alunos especiais.

Apesar dos diversos esforços e dos numerosos avanços, principalmente, nas duas últimas décadas, alguns aspectos ainda são extremamente complexos no tocante à realidade educacional das pessoas deficientes no Brasil (Carvalho, 2000a; 2000b). Apontando a contradição, pode-se afirmar que a educação brasileira vem propondo formas educacionais, metodologias alternativas e fundamentação teórica para a concretização da igualdade de oportunidades educacionais para os deficientes. Podemos também compreender, dialeticamente, que a complexidade da questão sócio-educativa da Educação e Educação Física tem proporcionado a tomada de caminhos não condizentes para o atendimento das necessidades reais que a inclusão preconiza.

Por sua complexidade, são inúmeras as interfaces que a problemática comporta. A questão relativa à necessária transformação das atitudes e concepções acerca da deficiência poderia ser um ponto de partida para um repensar da amplitude e complexidade do desafio que, ora, está posto. O estigma social que marca a vida das pessoas deficientes em uma sociedade que se pauta pela produção de excedentes e pelo lucro traz implicações significativas para o desenvolvimento de políticas, práticas e discursos relacionados à educação escolar dos deficientes.

---

<sup>4</sup> Autores como Silva, Carmo, Rosadas, Ferreira, além da produção divulgada no CBCE, na SOBAMA e no Caderno Cedes

No Brasil, entre as várias áreas que têm produzido conhecimento sobre a criança deficiente, a Educação Física apresenta-se como área importante no que diz respeito às possibilidades de sua participação na escola. Inicialmente, a movimentação corporal foi vista como veículo de reintegração e reabilitação de deficientes motores sendo, paulatinamente, estendida a pessoas com outras deficiências. O esporte<sup>5</sup> adaptado é um outro campo de intervenção dos professores de Educação Física que tem experimentado um grande desenvolvimento.

Na década de 1970, quando o esporte surge como modalidade de reabilitação e veículo de *difusão do conceito de integração social* de pessoas deficientes na sociedade brasileira, a prática de atividades recreativas e competitivas já é uma realidade em vários países da Europa e nos Estados Unidos. É também a partir do final desta década início da década de 1980 que surgem inúmeros documentos internacionais lançando as diretrizes e orientações a serem adotadas para ampliar as oportunidades de *inclusão social* das pessoas deficientes.

Tais documentos respondem às pressões de grupos e movimentos sociais que lutam por melhoria da qualidade de vida das minorias sendo também expressão da chamada *nova ordem mundial* pautada pelo paradigma da *Educação para Todos*. Essa é a tônica dada nas Orientações Internacionais, a exemplo podemos citar o Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência (1982). Os anos 1990 são marcados com as conferências mundiais que têm como resultado as Declarações de Jomtiem (1990) e Salamanca (1994) e as diretrizes e orientações para a formulação e implementação de políticas inclusivas.

Na legislação brasileira, alguns aspectos são dignos de serem ressaltados, como o inciso 3º do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 que indica que a “oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero aos seis anos, durante a educação infantil”. De acordo com Carvalho (2000: 95) é um grande avanço legal a previsão da oferta de Educação Infantil como primeira etapa da educação básica também para as crianças com deficiência, pois

---

<sup>5</sup> O uso da expressão *desporto* – e não esporte - reflete um processo de colonização sofrida pelo Brasil por Portugal sendo assumida pela própria Constituição brasileira de 1988 que dela se utiliza em seu texto legal. A polêmica em torno da expressão pode ser encontrada já no momento da criação do primeiro sistema esportivo brasileiro, em 1941, quando João Moreira Filho, então Ministro da Justiça do governo ditatorial de Getúlio Vargas, realiza um estudo etimológico da palavra. Ver mais em Castellani Filho (1988).

[...] é etapa decisiva e essencial, principalmente porque, quanto mais precoce o atendimento educacional especializado, maior o desenvolvimento global da criança. E, nessa faixa etária, a integração funcional ou instrucional (na mesma sala de aula dos alunos ditos normais) tem mais chances de sucesso, abrindo-se o caminho para sua manutenção, ao longo de todo o processo educativo escolar.

O trabalho educativo com a criança deficiente deve dar-se, pois, desde a mais tenra idade fazendo com que as limitações orgânicas possam ser ampliadas possibilitando, à criança, a participação na vida social. No entanto, apesar do anunciado avanço, é preciso reconhecer que as relações entre *estado-infância-sociedade* no Brasil são, historicamente, marcadas pela incoerência entre o discurso oficial de valorização e cuidado à criança e práticas permeadas pelo descaso e pela omissão.

Vários autores como Bueno (1997), Del Priore (2000) e Passetti (2000) denunciam que, apesar do lastro legal - um dos mais avançados do mundo - o Brasil apresenta sérios problemas no que diz respeito à oferta de condições concretas para o atendimento à infância, especialmente a infância empobrecida, em seus variados aspectos. Pode-se notar a ambigüidade do discurso oficial e o quadro real de uma infância abandonada e explorada.

No processo de escolarização formal, de acordo com Mantoan (1997), o acesso e a permanência de crianças deficientes na escola apresentam-se como o grande desafio para o Estado e a sociedade brasileira. Atualmente, a legislação prevê que o atendimento educacional deve atingir as crianças desde o nascimento - não somente a partir dos sete anos - no subsistema da Educação Infantil, recentemente alçada à condição de primeira etapa educativa e primeira fase da Educação Básica. Quanto a Educação Física existe em cada um dos momentos de escolarização grandes dificuldades em estabelecer uma ação pedagógica de qualidade e coerente com o momento vivido pela criança com vistas à sua inserção ampla na cultura e na vida humana.

Quando se trata da infância com deficiência a situação apresenta-se quase dramática. Nesse sentido, é essencial que compreendamos qual tem sido e qual deve ser o tratamento dado à criança com necessidades especiais em creche, e pré-escolas, e nas primeiras séries do ensino fundamental. Sem a pretensão de responder a esta questão consideramos que ela é um importante ponto de partida que nos estimula a novas pesquisas e

a sistematização de propostas que dêem conta da complexidade que envolve a educação da criança deficiente.

Nosso interesse está delimitado a seguinte problemática: *quais incursões teóricas e práticas sobre a educação da criança deficiente têm marcado a produção dos pesquisadores da Educação Física divulgada no/pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no período de 1978/1999?* Nosso ponto de partida é a compreensão que a pesquisa científica é fator essencial na mudança de atitudes e na busca de formas mais efetivas para a inserção social de todos, inclusive da criança deficiente. Daí, a necessidade de reflexão e avaliação contínua desta produção com vistas a contribuir com a melhoria qualitativa da área acadêmica.

Surgido em 1978<sup>6</sup>, o CBCE é uma entidade civil, sem fins lucrativos, de caráter científico e cultural, que tem interesse em aglutinar professores e estudantes de Educação Física em torno das questões afeitas a ciência do esporte e à atividade física (Paiva, 1994). A partir de 1978, o Colégio manteve a regularidade dos Congressos Nacionais (CONBRACEs), realizados a cada dois anos e também uma certa regularidade na publicação quadrimestral da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

Na estrutura da Entidade, os congressos, através da publicação de Anais<sup>7</sup> e a Revista podem ser considerados os principais agentes de divulgação e discussão do que vêm produzindo os pesquisadores da Educação Física. Pela sua importância institucional no que diz respeito à consolidação da pesquisa no interior da área e à procura pela cientificidade da Educação Física, o CBCE tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores que, tomando diferentes aspectos e perspectivas, têm contribuído para a realização da avaliação crítica desta Entidade junto à comunidade de pesquisadores, professores e estudantes de Educação Física bem como junto à sociedade brasileira.

Dentre estes pesquisadores, Paiva (1994) aborda as relações entre ciência e poder simbólico no Colégio, tematizando as mudanças administrativas e paradigmáticas que atravessaram-no desde sua criação até o ano de 1993. A autora expõe as lutas pelo poder entre grupos de orientações ideológicas antagônicas, destacando os artifícios e estratégias

---

<sup>6</sup> Segundo Paiva (1994), a fundação "doméstica" do CBCE ocorreu em uma reunião na residência de um de seus sócios fundadores, em 17/09/78. Porém, é de 02/11/78 a Ata de fundação, que ocorreu no Paraná, quando os 26 participantes da reunião de 17/09 estavam na II Jornada de Medicina Desportiva e Treinamento de Londrina.

<sup>7</sup> Até o IX CONBRACE, realizado em Vitória/ES, eram publicados apenas os resumos dos trabalhos apresentados. A partir do X CONBRACE, Goiânia/GO, passaram a ser publicados, em Anais, os textos completos dos trabalhos.

destes grupos, buscando compreender como tais lutas foram refletidas nos Congressos Nacionais e na Revista.

Por sua vez, Brandão (1994) pesquisa a qualidade científica da produção divulgada pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte, apontando para o desvendamento teórico desta produção com vistas a sua melhoria qualitativa. O autor conclui que a produção analisada, oriunda da (RBCE) no recorte temporal até 1993, é permeada pela carência e fragilidade de pressupostos teóricos e científicos e pela pouca seriedade metodológica e intelectual.

Silva (1999), por sua vez, afirma que existem importantes contribuições na produção científica sobre as pessoas deficientes, destacando as implicações epistemológicas e ideológicas da produção da pós-graduação em Educação e Educação Física. Esta autora realiza pesquisa acerca da produção teórica das pessoas deficientes nos periódicos de Educação e Educação Física publicados por alguns programas de pós-graduação nos últimos dezoito anos buscando identificar os problemas priorizados, os objetivos almejados bem como as concepções de ciência, educação, educação física e deficiência.

Silva (1998), ao realizar a análise da produção de distintos programas de pós-graduação mestrados e doutorados, durante o período 1970-1997, prioriza a reflexão em torno das abordagens metodológicas contidas nas pesquisas, buscando compreender quais as implicações e influências epistemológicas estão presentes nesta produção. Sanches-Gamboa (1998), por sua vez, adota como objetivo a discussão sobre as relações entre a produção do conhecimento em Educação Especial e as implicações ideológicas dos estudos realizados na pós-graduação em Educação no Brasil durante o período que vai de 1984 a 1996.

O trabalho de Costa (1997) realiza análise e avaliação quantitativa da produção científica sobre a deficiência, porém, toma como campo de reflexão a produção de conhecimento em atividade motora adaptada divulgada nos Congressos Brasileiros da SOBAMA e nos Simpósios Paulistas de Educação Física Adaptada. O autor aponta, entre outras conclusões, para o predomínio da temática reabilitação nas pesquisas divulgadas e para o aumento do número e da produção desde o surgimento destes Eventos.

A revisão bibliográfica permitiu, entretanto, perceber a inexistência de estudos que dêem conta de mapear, na produção veiculada por entidades científicas como é o caso do

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, as pesquisas que tematizam a deficiência. Por outro lado, a compreensão do importante papel exercido por esta Entidade junto à comunidade científica da Educação Física no processo de disseminação do saber é critério qualitativo utilizado para a escolha que subsidia o desenvolvimento deste estudo.

Esta pesquisa tem a pretensão de ampliar a sistematização de informações e conhecimentos que possam contribuir para o avanço nas reflexões da área acadêmica Educação Física, em especial, sobre a criança deficiente e as políticas educacionais inclusivas para a infância a partir das concepções e veiculações no CBCE no período 1978/1999. Entendemos que tais estudos são de suma importância para a consolidação de um arsenal de informações sobre o tema em questão, portanto, devem ser aprofundados em processos de formação continuada.

A justificativa para a presente pesquisa fundamenta-se, essencialmente, na necessidade de buscar dados que ensejem novas críticas e novas reflexões acerca do atendimento educacional escolar de crianças deficientes, priorizando a compreensão das tendências e características da produção analisada e suas articulações e imbricações com as políticas públicas inclusivas e com os documentos internacionais que as orientam.

Como se pode notar, o tema e o objeto de pesquisa encontram-se inseridos em uma preocupação mais ampla, havendo sobretudo o compromisso de desenvolver uma investigação que, ao invés de neutra, assuma seu papel reflexivo e crítico no sentido de colaborar para futuras ações propositivas em torno das políticas educacionais que incorporem uma visão dialética do processo de discussão e assunção do *sujeito deficiente* nas relações sociais e políticas.

Neste sentido, buscamos alcançar os seguintes objetivos: 1 - compreender as possíveis imbricações e inter relações da produção do CBCE sobre a criança deficiente com as orientações internacionais e as políticas públicas inclusivas brasileiras; e 2 promover a revisitação quantitativa e qualitativa da produção científica da Educação Física sobre a pessoa deficiente divulgada pelo Colégio, identificando os questionamentos colocados, os caminhos teóricos escolhidos e as respostas que têm sido dadas à realidade sócio-educacional destas pessoas.

O estudo, de caráter bibliográfico, tem como recorte à produção científica divulgada nos Anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACEs) e nos exemplares da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) no período de 1978 a 1999. A escolha por essa delimitação de período relaciona-se, primeiramente, ao entendimento de que o interesse da Educação Física pela temática *deficiência* intensifica-se a partir desta época, e em segundo lugar, por ser tal período correspondente ao surgimento e desenvolvimento histórico do Colégio no contexto das transformações sócio políticas, econômicas e culturais que a Educação Física, a escola, o Brasil e o mundo vivenciam. O material de base compõe-se dos artigos e pontos de vista publicados nos fascículos da RBCE e dos textos completos publicados nos Anais dos CONBRACEs no período recortado.

Realizamos também um estudo de documentos internacionais que vêm orientando a criação e efetivação de políticas públicas inclusivas por considerá-los expressivos dos interesses e tensões na questão. Esses documentos revelam-se como os instrumentos privilegiados para os intelectuais orgânicos do capitalismo operarem a alteração de comportamentos e atitudes prevista pelo neoliberalismo. Nesse contexto, a perspectiva de inclusão assume uma orientação economicista na qual o direito à educação é resignificado e adequado à ótica hegemônica.

Para a organização e análise do material de investigação, optamos pelo método de análise de conteúdo que, segundo Trivinus (1987: 17) é utilizado para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”. Ainda segundo o autor (1987:162), o método de análise de conteúdo, em um enfoque dialético<sup>8</sup>, é interessante

[...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc, que a simples vista, não se apresentam com a devida clareza. [...] pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético.

---

<sup>8</sup> “A tendência de índole materialista dialética do emprego do enfoque de análise de conteúdo apresentou-se quando surgiu com ênfase o estudo da ideologia e suas vinculações com variáveis complexas da vida social, como os modos de produção e relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas em determinadas sociedades” (Trivinus, 1987: 162).

Inserido em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, o método criado por Bardin<sup>9</sup> é composto de um conjunto de técnicas de análises de textos escritos que tem por objetivo a obtenção de indicadores quantitativos ou não que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Quando se estudam documentos legais é muito importante considerar o contexto não só lingüístico, mas também histórico, das expressões e conceitos uma vez que é essencial avançarmos para além do conteúdo explícito das mensagens, buscando compreender seu conteúdo latente, descobrindo as posturas ideológicas e as tendências que regem a vida social.

A análise de conteúdo acende a possibilidade, sem excluir a informação estatística, muitas vezes de descobrir ideologias, tendências e outras categorias que caracterizam os fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, o método utilizado é dinâmico, estrutural e histórico. São três as etapas básicas no processo de uso da análise de conteúdo: *a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial*, de acordo com Trivinus (1987: 161).

A *pré-análise* consistiu na organização do material de pesquisa que foram separados em três grupos bibliográficos, a seguir descritos:

- Declarações internacionais<sup>10</sup> que anunciam o princípio da inclusão a partir do paradigma de Educação para todos: PAM (1981), Declaração de Jomtiem (1990), Declaração de Salamanca (1994) bem como as políticas públicas educacionais brasileiras (Constituição 1988, ECA 1990, L.D.B. 9394/96;
- Exemplares da RBCE e anais dos CONBRACEs que no período de 1978/1999 publicaram textos e/ou artigos acerca da problemática da Educação Física voltada à pessoa deficiente<sup>11</sup>; e

---

<sup>9</sup> Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*.

<sup>10</sup> Material disponível no site Educação on-line <[www.regra.net/educação](http://www.regra.net/educação)>

<sup>11</sup> O processo de busca da bibliografia a ser analisada ocorreu, inicialmente, através da página virtual do Centro Esportivo Virtual (CEV), seção Periódicos; teses e dissertações (banco de dados da Faculdade de Educação Física de Muzambinho/MG) onde encontramos os sumários das Revistas de Ciências do Esporte. Os exemplares e números oriundos da bibliografia, desta busca inicial foram conseguidas junto a bibliotecas institucionais e acervos particulares de sócios do Colégio, além de acervo pessoal. A citada bibliografia foi, enfim, comparada e confrontada *in loco* com o material apresentado na listagem existente no Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte 1930-2000, publicado pela Proreitoria/UFES, 2002 onde se aponta toda a produção publicada nos periódicos da Educação Física, inclusive Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE) e Anais dos Congressos Brasileiros de Ciência do Esporte (CONBRACEs).

- Bibliografia específica sobre: história da infância, políticas públicas para infância e para as crianças deficientes, literatura pertinente à análise do processo de inclusão educacional e das mediações e interesses que permeiam a elaboração e efetivação de políticas públicas educacionais de caráter neoliberal.

Coerente com o método de Bardin, a leitura flutuante proporcionou condições de definirmos como nosso *corpo* de investigação as relações entre a produção teórica da Educação Física e a atual legislação educacional brasileira ressaltando os interesses antagônicos que permeiam os discursos e práticas relacionadas ao atendimento educacional da criança deficiente. Para tanto elegemos como questão norteadora qual a relação entre os documentos legais, as orientações internacionais e as publicações, no que tange a concepções e veiculações no CBCE?

A *descrição analítica*, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nessa etapa, especificamente, o material é submetido a um estudo aprofundado, orientado em nosso caso, por algumas questões norteadoras e pelo referencial teórico adotado. Em nosso estudo, o aprofundamento na leitura dos textos e livros dos autores que tratam das questões relativas à infância e à deficiência e, também, das Declarações internacionais que sugerem a inclusão de crianças deficientes nas escolas e salas regulares permitiu a ampliação de nossa compreensão acerca das contradições e paradoxos envolvidos neste processo. Tais reflexões estão sistematizadas nos capítulos I e II, respectivamente.

Nesta etapa, procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são instâncias básicas, sendo que desta análise surgem quadros de referências. Assim, construímos o quadro demonstrativo/ilustrativo (Anexo I) que apresenta as publicações sobre deficiência nos Anais dos CONBRACEs e fascículos da RBCE a partir do recorte temporal 1978/1999. Esta produção corresponde a resumos, artigos, textos completos entre outros e esta organizada segundo algumas categorias que propiciam uma visão de totalidade dessa produção teórica.

O levantamento quantitativo das publicações reveste-se de características de um percurso metodológico e ajudou a definir o campo científico e objeto de estudo. Este

levantamento representa uma trajetória de análise dos dados, pois, todo material produzido e divulgado através do Colégio com a temática deficiência e criança e ainda sobre as políticas públicas que atendem este grupo específico está identificado e incluso no anexo I.

Promovemos a leitura de toda a produção teórica referente à deficiência e a organização em categorias. Na pesquisa com publicações periódicas como revistas e anais, existe um determinado encaminhamento. Dependendo do pesquisador, ou se faz a análise por amostragem ou utiliza-se toda a produção. Optou-se por um levantamento da totalidade dos resumos, artigos e textos completos que discutem o tema relacionado à deficiência o que permitiu a estruturação de uma lista bibliográfica (Anexo 2). O critério inicial para este levantamento foi a verificação do título do resumo, artigo e/ou texto ou algum indicativo no título que apontasse na direção do tema eleito. A partir daí, executamos leitura aprofundada onde pudemos identificar a categoria etária que nos interessa, a infância.

São poucas as pesquisas existentes sobre fascículos de revistas e anais na área acadêmica Educação Física. Essas são, sempre, pesquisas trabalhosas já que a quantidade de dados é enorme e as fontes de pesquisa - arquivos, acervos, catalogação das publicações, etc. - são escassas demandando um grande empenho do pesquisador. Esse tipo de pesquisa exige a definição de categorias que permitam compreender quais visões, concepções e representações estão presentes. Assim, a pergunta que colocamos, inicialmente, para a definição das categorias a serem identificadas é: *quais são os elementos considerados importantes na leitura de periódicos e anais?*

Nesse sentido, optamos por *situá-los no tempo* a partir da data de publicação e/ou da realização dos congressos. A data de publicação é fundamental para entendermos o ponto de vista político e das políticas emergentes e, ainda, as discussões teóricas da época que está recortada (no entanto vale lembrar que a data de publicação do material pesquisado é diferente da data de envio para o CBCE, podendo haver um extenso intervalo de tempo até que o material seja publicado, o que pode ocasionar certas defasagens relativas à temática) e explicitar *o volume/o número* para podermos ter esta referência localizada que nos dá a percepção da periodicidade e da frequência.

*O autor/autores* é outra categoria também importante para podermos identificar a linha paradigmática de atuação do mesmo, já que, na Educação Física e no campo da

educação, de modo geral, os pesquisadores vinculam-se a modelos e sistemas teóricos que podem indicar a filiação filosófica, pedagógica e política de tais autor/autores; *a instituição* na qual encontra-se inserido, pois na área da Educação Física, muitas vezes, a instituição tem uma determinada linha paradigmática, e o fato do autor estar vinculado a uma determinada Entidade, parece demarcar algumas tendências que se refletem na produção publicada.

Explicitamos também, neste quadro: *o tipo de deficiência* que é abordada no trabalho publicado, pois, permite perceber se houve privilégios a determinados tipos de deficiência na produção pesquisada, uma maior incidência de publicação sobre qual/quais deficiências;- *a faixa etária* para constatar o interesse pela educação da criança deficiente, - *a área de referência* onde procuramos identificar o caráter do atendimento ao deficiente nos diferentes âmbitos de atuação dos professores e pesquisadores da Educação Física (na escola, na reabilitação, no lazer, na formação profissional, etc);- *a sessão na qual o trabalho foi publicado na RBCE* (artigos, relatos de experiência, resumos de dissertações e teses, pontos de vista, resumo de trabalhos apresentados nos CONBRACEs) *e ainda nos Anais dos CONBRACEs* (comunicações orais e coordenadas, resumo de tema livre, textos completos, painéis, entre outros);- *o tipo de produção* “com base nos procedimentos técnicos utilizados” (Gil, 1991: 47).

Em função da delimitação da problemática, realizamos o levantamento/seleção de resumos e textos completos que tratam a temática infância e deficiência, para o processo de análise de conteúdo apenas dos textos completos o que contabilizou um total de 17 textos. Esta etapa objetivou buscar sínteses coincidentes e divergentes de idéias sobre as concepções de criança/ deficiência, infância/ deficiência e as concepções de Políticas Educacionais para a infância com necessidades Especiais.

A terceira fase do método análise de conteúdo corresponde à *interpretação inferencial*, que tem como suporte o material de pesquisa já organizado e sustenta-se nos processos reflexivos e intuitivos do pesquisador, que avança para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e a realidade educacional e social ampla. De acordo com Trivinus (1987:62), nesta fase, o pesquisador deve “aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem”.

No caso desse estudo a interpretação inferencial recaiu, a priori, sobre o campo epistemológico onde se inserem os textos analisados explicitando a abordagem teórica dos autores onde destacamos as concepções de criança, infância e deficiência. De suma importância é a adoção de critérios de cientificidade em nossas pesquisas na área de Educação Física (EF). Por isso, intentando contribuir com a área, no que se refere à criança deficiente e as políticas públicas para essa população, analisa-se no material coletado a coerência dessas publicações, sua originalidade, as imbricações com as orientações mundiais, a objetivação sobre o tema proposto e a consistência do material publicado e divulgado através do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte.

Para a sistematização da análise dos textos completos usamos a referência de Silva (1997)<sup>12</sup> denominada matriz referencial de análise, porém, realizando uma adaptação do instrumento de registro da análise. Nesse trabalho, os instrumentos construídos são os quadros I, II e III que explicitam uma análise nos níveis metodológico, técnico, teórico e epistemológico. Os critérios e categorias de análise abrangem vários aspectos importantes e necessários para a realização da análise proposta. No caso desse trabalho, a categorização ocorreu por aproximação haja vista que a característica sintética de textos publicados em periódicos e anais, não permite tal como em dissertações e teses, uma análise mais aprofundada de seus pressupostos.

No nível metodológico, os textos foram categorizados em três abordagens científicas - Empírico-Analítica, Fenomenológico-Hermenêutica e Crítico-Dialética. Essa categorização ocorreu, de modo geral, por aproximação a um desses campos. Considerarmos, nesse sentido, que os pesquisadores/autores dos textos adotam modos de pensar que pertencem a uma determinada lógica - metafísica ou dialética - o que significa que estão sempre vinculados, mesmo que não tenha consciência disso, a um dos campos gerais em que se divide o pensamento científico.

No nível técnico, explicitam-se os tipos de pesquisa (experimental, quase-experimental, descritivo, bibliográfico, pesquisa participante, estudo de caso, história de vida, relato de experiência), e os instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista, fichas

---

<sup>12</sup> SILVA, R. V. DE S. E. *Pesquisa em Educação Física determinações históricas e implicações epistemológicas*. Campinas/SP: UNICAMP, 1997 (Tese de doutorado).

de observação, ficha de registro, observação, levantamento bibliográfico, levantamento documental, técnica de história de vida, filmagem, gravação em fitas cassete, diário de campo).

Ainda no nível técnico, também, foram evidenciados os procedimentos de análise de dados (análise estatística, análise de conteúdo, análise de discurso, análise descritiva e interpretativa, análise documental). Já no nível teórico, foram analisadas as temáticas abordadas, os objetivos propostos, os autores mais citados, as propostas e críticas apresentadas. Por fim, no nível epistemológico, procuramos evidenciar as concepções e representações de criança, infância e deficiência.

A estruturação do trabalho configurou-se da seguinte maneira: No primeiro capítulo, abordamos a questão da infância no Brasil enfocando as Políticas Públicas de atendimento à infância, de modo geral, e à criança deficiente, em particular. Neste contexto, discutimos as concepções e representações sociais sobre a infância e sobre a criança deficiente apontando a construção social da *deficiência* como *anormalidade*, *incompetência*, *incapacidade*.

No segundo capítulo, apresentamos o papel dos organismos internacionais, que têm orientado a definição de políticas educacionais no Brasil, abordando as linhas de ação, bem como as concepções de educação e criança de alguns documentos internacionais que servem de vetores na definição das políticas públicas inclusivas. Neste sentido evidencia-se o viés economicista que tem servido como amálgama dessas políticas e o apontamento de algumas conseqüências para educação da *criança com deficiência*.

No terceiro capítulo, realizamos, especificamente, a análise de conteúdos e epistemológica dos textos completos dos Anais dos CONBRACEs e de artigos e pontos de vista publicados nos exemplares da RBCE, buscando compreender as concepções, representações, limites, possibilidades, alternativas, soluções e problemas apontados pela Educação Física a respeito da educação da criança deficiente. Contextualizamos, ainda, no terceiro capítulo, o desenvolvimento de um campo de interesse da Educação Física pelas questões relacionadas à pessoa deficiente.

# CAPÍTULO I

## POLÍTICAS PÚBLICAS, INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA: PONTOS DE INTERSECÇÃO E DISTANCIAMENTO

As crianças têm cada vez menos direitos de serem crianças. As crianças ricas estão cada vez mais condenadas a serem tratadas como se fossem dinheiro. As crianças pobres estão sendo cada vez mais maltratadas como se fossem lixo. E as que estão no meio, as crianças da classe média, estão cada vez mais ligadas à televisão. É tão fácil condenar as crianças e é tão difícil compreendê-las. Existe agora uma lenda negra universal que diz que as crianças e os adolescentes passaram a ser um perigo universal. Principalmente quando são de pele escura e quando são pobres ou muito pobres. Então, o perigo aciona todos os seus alarmes. Também é fácil condenar o menor delinqüente... o adolescente delinqüente e não é tão fácil condenar o sistema que os gera. E que os gera não só porque é injusto... mas porque divide muito mal os pães e os peixes. Esse sistema que mata alguns de fome e outros de indigestão. Acredito que o mundo neste fim de século... não vou dizer que é uma prisão, mas está, cada vez mais, parecido com ela. Os que não estão presos pela necessidade... Estão presos pelo medo, e talvez, quem mais esteja preso sejam as crianças.

EDUARDO GALEANO<sup>13</sup>

### 1.1 Infância e deficiência no Brasil

Na sociedade ocidental, a *infância* como *tempo distinto e peculiar* da vida humana somente começa a ser percebido, na Europa, por volta dos séculos XVI e XVII em função das

---

<sup>13</sup> Fala proferida na campanha publicitária da UNICEF – As únicas promessas válidas são aquelas que se cumprem – em comemoração ao décimo aniversário da Convenção dos Direitos da Criança, novembro, 1999.

mudanças sensíveis nos modos de vida e de trabalho que marcaram o final do período medieval. A gestação do conceito de infância, merecedora de cuidados e atenção específicos ocorre no contexto de grandes e profundas transformações sociais e econômicas que permitiram a emergência de novos problemas e de novos atores sociais.

A partir desse contexto começa-se a pensar a criança como objeto de afeto e de conhecimento e a infância como tempo de preparação para a vida. Inicialmente circunscrita às classes mais abastadas, a noção da infância<sup>14</sup> como momento marcado com fronteiras bem definidas, vai lentamente invadindo os discursos e práticas sociais, progressivamente ligada aos conceitos de aprendizagem e de escolarização. Sobretudo as sociedades européias foram o berço da construção social da infância que, na verdade, somente se consolidou naquele continente no século XVIII, a partir do desencadeamento das preocupações com novos métodos de educar e escolarizar as crianças para a assunção de novos comportamentos e papéis sociais.

Essa perspectiva sobre a vida infantil sofre uma lenta propagação no restante do mundo ocidental. No Brasil, este processo é apenas ratificado no século XIX, quando encontramos o termo *criança* em dicionários de língua portuguesa em 1830, porém, com o significado de *cria da mulher*, da mesma forma que plantas e animais também possuem suas crias. A palavra *criança* é, portanto, associada ao *ato de criação* e, não está relacionada unicamente ao contexto dos filhos dos adultos humanos. Aos poucos, porém, o uso da palavra é generalizado ao senso comum e os dicionários assumem seu uso reservado à espécie humana (Mauad, 2000).

É preciso, ressaltar, entretanto, que a noção da infância como tempo de preparação para *o depois*, como tempo de aquisição de habilidades e talentos que assegurassem a assunção de funções no mundo adulto era privilégio dos filhos das famílias nobres e/ou ricas a quem era dado o acesso à escola, ou quando não, a professores e preceptores particulares. Às crianças pobres restava somente a luta pela sobrevivência, vivendo sem professores ou preceptores, em meio aos adultos e com eles relacionando-se de igual para igual, o que ocasionou, muitas vezes, o término precoce da infância.

---

<sup>14</sup> Para uma discussão em profundidade, ver: ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*.

Leite (1997: 37) traz-nos os relatos encontrados nas memórias de vários estrangeiros que estiveram no Brasil colonial. Um deles relata: “No Brasil não existem crianças no sentido inglês. A menor menina usa colares e pulseiras e meninos de 8 anos fumam cigarros”. Para essas crianças, o preparo para a vida adulta dava-se através do trabalho e da inserção nas formas de vida da população pobre adulta.

É no século XVIII que aparecem algumas preocupações com o destino das crianças pobres. Tais preocupações, posteriormente, vão ensejar a criação das primeiras políticas públicas voltadas ao atendimento da infância desamparada e, dentre elas, das crianças deficientes. Inicialmente, as preocupações com a infância surgem no contexto da caridade e filantropia cristã sendo que o Estado brasileiro pouco atentava para essa questão. A história da infância no Brasil, por sinal, é marcada pelo abandono e pela crueldade. Da colônia à república, pesam sobre a infância, especialmente a infância empobrecida, as mais cruéis formas de desamparo e de abandono sendo que os poderes constituídos e a sociedade civil jamais assumiram plenamente seu papel frente às problemáticas relacionadas à vida infantil (Freitas, 1997; Del Priore, 2000).

Do completo anonimato nos primeiros séculos até os dias atuais, quando a criança é reconhecida como cidadã de direitos e deveres, a história do atendimento institucional e social à infância pobre é perpassada pelo distanciamento entre o dito, o escrito e o feito. Na apresentação de *História das crianças no Brasil*, Del Priore (2000: 08) afirma existir:

Uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais ou pelas autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo do qual “a criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, etc. até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira.

Um dos indicativos deste estado de coisas pode ser percebido na escassez de dados concretos – demográficos, estatísticos – sobre a existência, presença e papel social da criança pobre nos vários períodos históricos brasileiros. Leite afirma que essa escassez está

relacionada à omissão da inserção da criança no grupo familiar que ocorreu, sobretudo, pelas diferentes, ambíguas e, às vezes claramente preconceituosas terminologias pelas quais a criança pobre foi sendo registrada nos censos demográficos: *órfãos, filhos ilegítimos, expostos, bastardos, menor*.

O uso destes termos revela que as *crianças* não foram objeto de uma atenção especial por parte das políticas de identificação demográfica, o que se alia ao fato da histórica mudez das crianças. Isto é, as crianças são duplamente ocultadas na história social do Brasil: elas não foram percebidas nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava. O *infante* - não nos esqueçamos - é aquele que, etimologicamente, *não detém linguagem*. Parece-nos que tal compreensão da condição infantil perpassou a existência histórica das crianças brasileiras. A poesia, no entanto, tem outra compreensão sobre a mesma criança.

A criança olha para o céu azul. Levanta a mãozinha. Quer tocar o céu. Não sente a criança que o céu é só ilusão: crê que o não alcança, quando o tem na mão (Bandeira, 1980: 120).

Apontamos essas questões quando discutimos a infância em seu espectro mais amplo. Quando falamos nas *crianças com deficiência* a situação torna-se alarmante. Ainda mais ocultada, ainda mais silenciada, a *criança deficiente* enquanto categoria social praticamente inexistiu, em grande parte da história brasileira, enquanto objeto de afeto, conhecimento e investimento social e político. Também a questão terminológica traz dificuldades de compreensão da especificidade da deficiência e revela que a pessoa deficiente foi incluída em categorias sociais marginalizadas como *criminosos, pervertidos sexuais e doentes mentais* (Bueno, 1997).

A literatura da área de educação especial afirma que não existem dados estatísticos que contemplem a especificidade da *deficiência* em um grande período da história brasileira. É necessário salientar que as dificuldades de identificação das *crianças deficientes*, por sinal, não estão limitadas aos séculos anteriores. Autores como Januzzi (1997) e Bueno (1997), afirmam que no limiar do século XXI essa dificuldade persiste e pode estar relacionada à própria *concepção de deficiência* - presente no imaginário social - como limitação na capacidade do indivíduo conseguir recursos para gerir sua própria existência, passando a

viver na dependência de outrem. Essa concepção acaba por impor o viés da inutilidade e da improdutividade como parâmetros definidores da deficiência.

O nível de *quoeficiente intelectual* (QI), o nível de resíduos sensoriais percebidos (decibéis para surdos, acuidade visual para cegos), entre outros acabam sendo os critérios usados para definir as pessoas deficientes. A adoção destes critérios traduz, para Januzzi (1997) os limites definidores da atuação da pessoa no interior de uma organização social cuja marca é a produção de excedentes e a competição e onde as *medidas de definição da deficiência* indicam as características consideradas facilitadoras de aquisição das habilidades exigidas pela escolarização.

No período colonial e imperial se estendendo por todo o período anterior à década de 50, do século XX, a deficiência poderia passar despercebida em uma sociedade não escolarizada como a sociedade brasileira se apresentava então. Nesse contexto, Bueno acredita que o sistema de produção agrária em sua fase rudimentar poderia permitir a inserção de pessoas *deficientes* no trabalho produtivo o que as tornaria menos dependentes e, em contrapartida, mais ocultas no interior da vida social.

Somente na segunda metade do século XX, na esteira de movimentos internacionais que gestaram e desenvolveram o conceito de *direitos humanos*, é que podemos encontrar indícios mais concretos relativos ao atendimento de crianças deficientes. É deste momento em diante que se desenvolvem, com maior frequência, visibilidade e aplicabilidade, as políticas públicas sociais que buscam atender às necessidades de educação, saúde, transporte, lazer, etc., das crianças e pessoas deficientes.

Começa-se, então, a construir o discurso da necessidade de viabilizar condições de vida digna para essa parcela da população. Camuflada nessa idéia, porém, pode-se perceber o viés funcionalista e economicista que sempre esteve atrelado ao atendimento institucional da criança deficiente. Não podemos esquecer-nos das idéias e práticas veiculadas no século XX que, alterando radicalmente as condições do trabalho produtivo, exige-se uma maior escolarização da população. A complexificação da produção a partir do avanço científico-tecnológico tem resultado na busca de ampliação do acesso à escola a todas as pessoas, o que inclui o deficiente.

Fundamental é a percepção da contradição existente neste viés. Os avanços científicos favorecem a superação das dificuldades, porém, paradoxalmente, ao tornar-se mais complexa, a produção não permite a inclusão do deficiente. A rejeição pelo que é deficiente, não perfeito, não belo, não móvel, não rápido, que tem *déficit*, constrói uma idéia de degrau quantitativo, impedindo a absorção de mão-de-obra dessas pessoas. Então, porque *a escola para todos*? Aqui existe o caráter humanitário, a idéia de *espiritualidade* onde todos são considerados iguais sem o reconhecimento dos comprometimentos físicos ou mentais. Dessa forma, então, a religião, as filantropias talvez tenham sido fundamentais para afirmar/reafirmar que não é só o físico/material que conta.

É também nas últimas décadas que o capitalismo deixou evidente uma outra face como condição necessária e fundamental à sua sobrevivência enquanto sistema que gere a vida social. Além de mercados produtores, evidenciou-se a necessidade de um quantitativo de consumidores. Neste sentido, não podemos abstrair o crescimento da indústria cultural de massas e, no seu interior, o surgimento e desenvolvimento de produtos culturais dirigidos às crianças que se tornam, assim, também potenciais consumidores.

No interior de um sistema produtivo-econômico sustentado pela produção de excedentes e pelo lucro sustentando pelo consumo, as crianças - e os adultos - deficientes são considerados improdutivos e onerosos tanto para o Estado como para a Sociedade Civil. A defesa do acesso à educação escolar que se faz presente nos atuais discursos políticos toma a educação como investimento no potencial produtivo e consumidor das pessoas deficientes, mas contraditoriamente, as práticas que emanam destes discursos têm historicamente negado a ampliação dessa potencialidade.

Marca da nossa história, até mesmo a concepção de educação enquanto investimento foi negado às crianças com necessidades especiais, estigmatizadas socialmente pela sua suposta incompetência *racional, lingüística, perceptiva*. Afinal, porque investir recursos e esforços na educação de crianças cuja expectativa de vida e produção encontram-se limitadas pelos defeitos físicos, psicológicos, neurológicos, etc. A elas foram destinados sistemas precários de assistência e educação, quase sempre, limitados à perspectiva do treinamento e condicionamento, com vistas a torná-las menos onerosas aos cofres estatais e menos ofensivas à vida social moderna. Importante lembrar que as chamadas *minorias*

*sociais* detêm pouco poder se não são representantes, material e simbolicamente, dos valores e defesas hegemônicas.

A preparação para o exercício de profissões que estão na base da pirâmide social, portanto, para o exercício de trabalho manual, mal remunerado, pouco autônomo e criativo foi e é uma constante neste atendimento. O atendimento à criança deficiente, quase sempre relegado ao plano da caridade cristã e à filantropia, reforçou essa perspectiva. Presença marcante no que diz respeito à infância, de modo geral, as ações filantrópicas e caritativas sempre foram estimuladas pelo Estado que, assim, delegou à sociedade civil a responsabilidade de prover a sobrevivência dos mais pobres e, no caso, a criança e o jovem deficiente.

Segundo Januzzi (1997), a presença da filantropia no atendimento à infância e à criança deficiente, em particular, é histórica no Brasil uma vez que o *cuidado aos desvalidos* enquanto premissa cristã é parte inalienável da formação do País, desde a chegada dos primeiros colonizadores. Tal presença reafirma uma simbiose histórica entre o público e o privado no contexto do atendimento às necessidades das classes afastadas do poder e do acesso aos bens culturais. Segundo a autora, a simbiose, ainda que parcial, entre o público e o privado no atendimento aos deficientes permite aos setores privados o exercício de uma influência nada desprezível na determinação de ações e políticas públicas.

É assim que, no decorrer do século XX, os grupos e organizações privadas que têm lidado com questões referentes à educação e saúde do deficiente, em especial, da criança deficiente, têm reunido força política suficiente para provocar avanços na legislação e nas políticas de atendimentos a essa população<sup>15</sup>. Se, por um lado, o atendimento às crianças mais lesadas pela estrutura sócio-econômica apresenta-se como objetivo básico destes grupos, sendo também o principal argumento em favor de sua manutenção e seu fortalecimento, por outro lado, não se pode negar a sua importância na redução do papel do Estado frente às demandas e responsabilidades para com essas crianças e adultos.

---

<sup>15</sup> Januzzi (1997) destaca algumas dessas conquistas em textos legais como é o caso da LDB 4024/61, na definição de campanhas pró-educação de deficientes (Campanha Nacional de educação e reabilitação do deficiente mental/1960) e na criação de órgãos públicos equacionadores da educação do deficiente (CENESP/1973), entre outros.

As instituições de caráter filantrópico, no qual o aspecto caritativo é flagrante, têm prestado serviços *gratuitos* à parcela da população que apresenta deficiência e ocupado espaços que deveriam ser preenchidos pelo setor público. Para tanto, essas instituições, grupos e organizações recebem auxílio dos cofres públicos nos diversos níveis e instâncias estatais sob a forma de verbas, material didático-pedagógico, merenda escolar e concessão de docentes e técnicos.

É importante frisar que o repasse de responsabilidade do público para o privado ocorre, prioritariamente, em áreas de difícil atuação. Entre elas, destacamos o atendimento educacional de *deficientes* e de crianças e adolescentes *delinquentes* e *desamparadas*. Dessa forma, mesmo que reconheçamos o importante papel que os grupos e organizações privados têm exercido no que diz respeito a certas reivindicações e conquistas legais, não é possível deixar de assinalar que a atuação dessas organizações não tem realizado modificações significativas na estrutura social

de modo que se arrefeça a exclusão social das crianças em prol das quais organizam seus serviços e defendem a integração. Cada vitória legislativa é insuficiente para desfazer a contradição existente numa organização social que coloca a competitividade e a garantia de lucro para alguns como meta prioritária (Januzzi, 1997: 185).

Historicamente, o atendimento realizado sob o viés da caridade e da filantropia tem contribuído para o aprofundamento da exclusão social uma vez que tais serviços são oferecidos como *favor - não como direito* - àqueles a quem atende. Kuhlmann Jr. (2000) ao discutir a presença destes grupos e organizações no contexto das instituições de educação infantil brasileiras alerta que o viés filantrópico e caritativo tem oferecido uma educação para a submissão que impede a elevação moral e intelectual das crianças e de suas famílias.

Mais do que uma formação para a emancipação, a filantropia pode ser vista como uma *vigília* que as classes e grupos detentores de poder e capital efetivam sobre as pessoas e grupos empobrecidos que têm sido, na maioria das vezes, considerados perigosos à organização social. Oferecido como serviço gratuito este contexto gera, principalmente, o arrefecimento de lutas populares por melhoria da qualidade de atendimento educacional para as crianças empobrecidas, e entre elas, para as crianças deficientes.

A simbiose entre público-privado não é nova, ao contrário. Ainda no período colonial coube à esfera do privado a primeira iniciativa relativa ao atendimento às crianças empobrecidas. A Roda dos Expostos<sup>16</sup>, desde o século XVIII, era o mecanismo básico que procurava prover o sustento e a proteção às crianças abandonadas pelas famílias. Localizadas em conventos de religiosas católicas, as Rodas recebiam os filhos abandonados de segmentos empobrecidos da população em regime de internato. Ali essas crianças eram

criadas sem vontade própria, têm sua individualidade sufocada pelo coletivo, recebem formação escolar deficiente e não raramente são instruídas para ocupar os escalões inferiores da sociedade (Passeti, 2000:348).

Também foi a internação em instituições especializadas que marcou um primeiro momento no atendimento aos deficientes – cegos e surdos - no Brasil, acompanhando uma tendência já existente em países europeus desde a Revolução Industrial<sup>17</sup>. Em 1857, foram fundadas o Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos. Como funções principais, essas instituições assumiram a perspectiva de proteger e abrigar as crianças deficientes ensejando uma preparação de mão de obra para o trabalho manual, oferecendo oficinas profissionalizantes e de aprendizagem de ofícios como tipografia, encadernação, tricô, sapataria, entre outros.

O regime de internação como forma exclusiva de atendimento à criança e ao adolescente com deficiência somente começou a ser superado a partir da década de 1930, contribuindo, decisivamente, para construção da identidade social das crianças e jovens que propunha educar (Bueno, 1997). Segregadas em instituições especializadas, as crianças deficientes - e pobres em sua grande maioria - constituíram identidades sociais ligadas à *incapacidade* e à *inferioridade*, sem, contudo, haver um questionamento do próprio sistema que as acolhia em regime de institucionalização total. Afinal, o internato foi tido, não como campo de segregação, mas como espaço de proteção do deficiente em relação a um meio hostil que o discriminava. No internato as crianças deficientes poderiam viver entre *iguais*,

---

<sup>16</sup> Um estudo abrangente sobre a história e o significado social da roda dos expostos pode ser encontrado em Marcílio, M. L. *A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950*.

<sup>17</sup> Na Europa, no entanto, já existiam escolas especiais para cegos e surdos há, pelo menos, um século antes da revolução de 1789, enquanto no Brasil, as instituições criadas em 1857 estão entre as primeiras iniciativas (BUENO, 1997).

sem sofrer o preconceito social. Nesse sentido, alerta Bueno (1997: 171), “a instituição total, mas do que [...] algoz, é encarada como [...] aliada”.

As instituições e internatos que existiam, naquele momento, apresentavam também outros aspectos que reforçavam uma visão preconceituosa e excludente da deficiência. Por um lado, eram poucas as instituições que recebiam deficientes e, neste contexto, o alcance de uma vaga constituía-se em privilégio de alguns e acabava sendo visto como prêmio às crianças deficientes e às suas famílias. Por outro, essas instituições não efetivavam uma formação suficiente para a integração social daquele pequeno número de pessoas que delas se serviam, aprofundando a idéia de uma auto-imagem do deficiente - também assumida por eles e por suas famílias - como *peessoas inferiores e incapazes* de gerir a própria vida.

Posteriormente, por volta de 1870, aparecem as primeiras creches com a função social de acolher e proteger crianças menores de sete anos de idade. Segundo Kuhlmann Jr (2000), a difusão dessas instituições no Brasil é resultado já do processo de expansão das relações internacionais capitalistas na segunda metade do século XIX, e também é marcada pela hegemonia do privado em detrimento do público. Afinal, são as *senhoras* da alta sociedade brasileira, especialmente, carioca e paulista, ao lado de setores da igreja católica, as pioneiras na criação e manutenção dessas instituições cuja preocupação central era a assistência às crianças pobres cujas mães necessitavam trabalhar e os filhos libertos das escravas e escravos brasileiros. Também naquele período, segundo Cacalano (1999), começa a configurar-se a educação formal do deficiente mental no estado da Bahia.

Alguns estudos históricos da sociedade brasileira apontam que naquele momento delineava-se, para o Brasil, um projeto modernizador que buscava inserir o país no contexto do capitalismo industrial. Na segunda metade do século XIX aconteceram grandes transformações na estrutura social e política brasileira, dentre as quais a Proclamação da República que instaurou uma nova ordem jurídica, social e política. Nesse contexto, a educação escolar foi vista como meio privilegiado para que o País conquistasse um lugar *no concerto dos povos cultos*.

De acordo com Schwarcz (1993), o positivismo de Comte e as teorias raciais constituíram-se em bases teóricas que forneceram o substrato para as intervenções do poder republicano que se instaurava. A questão racial assumiu, rapidamente, uma enorme

importância dada à predominância de uma intensa mestiçagem que foi tida como causa do suposto atraso e degenerescência da cultura e do povo brasileiro.

A intensa miscigenação que prevalecia, e prevalece ainda, no Brasil era vista como uma pista explicativa do atraso e, até mesmo, como condição inviabilizadora da nação brasileira. O Brasil era conhecido mundialmente como caso ímpar de uma mistura racial considerada responsável pela deteriorização das condições de vida da população. Visitantes estrangeiros analisavam ceticamente as possibilidades de progresso para o Brasil a partir do cruzamento racial que aqui ocorria, retratando o povo brasileiro, na opinião de Arthur Gobineau, como uma “população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (Schwarcz, 1993: 13).

Ancorados nas teorizações raciais e nos mais diversos interesses políticos e econômicos emerge no Brasil, principalmente a partir de 1870, uma rede institucional de saberes que vão objetivar a transformação não só da constituição étnica do povo brasileiro, mas também de seus modos de ser, agir e pensar. Neste sentido, cabe ressaltar o saber médico, mais especificamente a higiene, como o corpo de saberes científicos que congregou força política suficiente para propor medidas que a curto, médio e longo prazo pudesse realizar as mudanças necessárias para colocar o Brasil e seu povo nos rumos da civilização. Na verdade,

no caso brasileiro, a “ciência” que chega ao país... não é tanto uma ciência do tipo experimental, ou a sociologia de Durkheim ou de Weber. O que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação (Schwarcz, 1993: 30).

Com a finalidade de realizar o necessário controle e ajuste da almejada civilização era preciso, então, conhecer a população em suas características físicas e intelectuais, esquadrihar as formas de sociabilidade que aqui existiam. É neste contexto que a educação escolar é enfatizada como potencialmente construtora de novas formas de sociabilidade. O investimento na escolarização da infância ocorre como meio de implantar novos hábitos culturais às crianças e famílias brasileiras, especialmente as de origem pobre, *civilizando-as* ao mesmo tempo em que as preparava para a inserção nas práticas do trabalho industrial que

aqui começavam a desenvolver-se com mais intensidade. Conforme Vago (2000: 126) afirma “a escola [...] foi projetada como instituição capaz de introjetar nas crianças maneiras julgadas superiores, modos considerados civilizados, orientando-as para assumir condutas inteiramente distintas daquelas que possuía”.

Porém, o investimento na educação da infância apresenta limites bem definidos já que não eram todas as crianças que interessavam à escola. Vago ao discutir as práticas constitutivas dos corpos das crianças no ensino público primário em Belo Horizonte no período de 1906 a 1920, ressalta que foram excluídos do conceito de aluno os “doentes, affectados por moléstias contagiosas incuráveis e os loucos”<sup>18</sup>. É o momento de constituição da criança como aluno, ocorrendo à busca de instrumentos teóricos que pudessem avaliar os potenciais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças brasileiras para classificá-las em *normais e anormais*.

É importante destacar quais eram os saberes que fundamentavam a ação da escola no sentido de classificação das crianças em *normais e anormais* e, conseqüentemente, o encaminhamento de umas e outras a sistemas de ensino distintos. Na república brasileira, é a medicina higiênica, como conhecimento, constituinte da transformação social que, inicialmente, assume a direção desse processo. Posteriormente, já no século XX, à medicina vem juntar-se a psicologia que a partir de então é encarada como ciência-base da educação, seguindo um movimento que, na Europa, já se encontrava em pleno desenvolvimento<sup>19</sup>.

A imbricação pedagogia-psicologia sustentou, desse modo, a constituição de um arsenal de dispositivos disciplinares que originaram dois sistemas de ensino distintos a partir das diferenças de seus destinatários: a educação *normal* dirigida às crianças que apresentavam potencial de civilização, portanto, passíveis de serem moldados à lógica produtiva que buscava instalar-se e que dizia respeito à formação do homem física e mentalmente apto ao trabalho industrial; e uma educação *emendatória*, cujos destinatários eram “criminosos, amorais, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos” (Vago, 2000: 275). Além dos internatos começam a se organizar as salas especiais em escolas de *normais*.

---

<sup>18</sup> Regulamento de ensino de Belo Horizonte de 1911 apud Vago, 1999: 34.

<sup>19</sup> A respeito consultar o texto de Míriam J. Warde *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia..*

A construção social da *anormalidade* no Brasil imbricou-se, desse ponto de vista, ao conflito instituído - de modo explícito ou não - entre as instituições totais e a escola regular. De um lado, os internatos que continuaram a existir e, de outro, a escola regular foi se firmando e nela, foram se instalando *salas especiais* com o objetivo de atender-se às crianças ditas *anormais*. Embora desde os finais do século XIX, as estratégias classificatórias já estivessem presentes no horizonte pedagógico e político brasileiro, as primeiras classes especiais em escolas regulares somente começaram a ser organizadas na década de 1930, o que demonstra a pouca atenção dos poderes constituído àquelas crianças consideradas *anormais*, que eram detectadas pelos serviços criados para este fim<sup>20</sup> (Januzzi, 1985).

É também na década de 1930 que a Educação Física Brasileira assume a função explícita de conservação social e manutenção do *status quo* podendo ser compreendida como aparelho ideológico do Estado, pois, com o fundamental papel de colocar a educação no caminho anunciado pelas políticas públicas, através do que Lenharo (1986) convencionou chamar de *militarização do corpo*. Essa se dava a partir de três pilares: a moralização do corpo via exercício físico, o aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico da população e suas repercussões no mundo do trabalho.

De acordo com o mesmo autor, a política esportiva desenvolvida pelo governo Getúlio Vargas garantia a colaboração civil, frente aos problemas de segurança e defesa da Pátria, para o trabalho organizador e ação preparatória das casernas além do controle das *reservas vivas* do território brasileiro. Segundo Castellani, (1988: 85)

Preocupações dessa natureza levaram à exacerbação dos cuidados para a preservação e salvaguarda do “aprimoramento eugênico incorporado à raça”, como o absurdo previsto no Decreto número 21.241 (artigo 27, letra b) e no item 10 da Portaria número 13 e 16 de fevereiro de 1938, que estabeleciam a proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário “[...]de alunos cujo estado patológico os impeçam permanentemente da freqüência às aulas de Educação Física [...]” (Grifo do autor)

---

<sup>20</sup> A literatura pertinente informa a existência de órgãos públicos como a Central de Higiene e Saúde Pública (1850) que atuava nas escolas públicas e privadas brasileiras realizando a inspeção higiênica; o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1903) que tinha como objetivo a criação de creches e jardins de infância assim como o atendimento à deficiência no Rio de Janeiro; o Serviço de Higiene e Saúde Pública (1911) no estado de São Paulo que também realizava inspeção médico-escolar em creches recomendando a criação de classes especiais para o atendimento à criança deficiente, entre outros. Essas iniciativas dos poderes constituídos ensejam uma institucionalização da segregação social das crianças avaliadas como anormais. (Cacalano, 1999; Januzzi, 1992).

Quando, em 1938, uma portaria do MEC proíbe a matrícula de alunos que fossem *incapazes* para as aulas de EF escolar, deixa-se claro quais as intenções do projeto em curso. Neste período histórico, a EF estava centrada na atividade física sendo que se o sujeito era incapaz de participação nas aulas, ele não poderia se envolver no modelo produtivo presente, logo ele era proibido de se matricular. A lógica era a seguinte: o ensino público é gratuito porque é investimento. O indivíduo não paga pelo ensino, porém, recebe formação para o trabalho, portanto, pagará o investimento feito pelo Estado na sua educação.

O deficiente era excluído do processo de escolarização, pois, a lógica imperativa entendia que se o indivíduo era incapaz e *ineficiente* para o trabalho, não poderia pagar o investimento, não podendo produzir porque era visto como improdutivo em razão de sua *deficiência*. Outro aspecto absurdo que merece destaque é a recomendação do médico Waldemar Areno<sup>21</sup>, primeiro presidente da Federação Brasileira de Medicina Esportiva, que escreve um artigo científico na revista *Educação Física*, onde sugere a esterilização coletiva de todos os deficientes, anunciando para as autoridades a necessidade de tomar medidas eugênicas que impedissem a geração de *uma prole nefasta e inútil* para a sociedade. A medida possibilitaria que o deficiente tanto masculino como feminino exercesse sua sexualidade sem a disseminação do *mal*.

Nas primeiras décadas do século XX persiste uma intensa discussão, inúmeras práticas e políticas que, articuladas em torno da *eugenia*, buscam o melhoramento racial do padrão étnico da população brasileira. A *deficiência* é considerada, neste contexto, como expressão fiel do cruzamento racial, sendo que, além da esterilização coletiva de pessoas deficientes, uma das medidas eugênicas advogadas diz respeito à proibição de união entre pessoas deficientes já que, supostamente, estes casamentos dariam origem a crianças também deficientes e impediriam a depuração racial em curso. É importante enfatizar que entre os *anormais* estavam incluídas crianças cujos pais encontravam-se entre *alcoólatras*, *tuberculosos*, *portadores de sífilis*, etc. O principal argumento para implantar uma medida dessa amplitude advinha da hegemonia de uma visão psicométrica da criança uma vez que o

---

<sup>21</sup> Ver em Areno, Waldemar. *Higiene e saúde*. Educação Física (53): 40-41, 1941

critério de classificação e seleção era o uso da Escala Métrica de Inteligência<sup>22</sup>.

No interior do projeto modernizador é especialmente a *infância*, enquanto tempo de preparação e *esperança de futuro*, considerada a categoria privilegiada sob a qual incidiam os investimentos políticos. Conhecer a criança e protegê-la das doenças, dos vícios, da criminalidade, abrigá-la, prepará-la para o exercício da vida social se tornaram palavras de ordem e, para tanto, tornou-se necessário classificá-las a partir de seu potencial de civilização. A escola e os professores foram, então, orientados para avaliar os graus de *normalidade* e *anormalidade* infantis, classificando as crianças em *normais*, *subnormais* e *anormais* e encaminhando-as, respectivamente, à escola regular, às classes especiais e aos asilos e internatos. Segundo Cacalano (1999: 1.074),

situada numa vertente psico-pedagógica, a escola recebia orientações para que o professor avaliasse e selecionasse os ditos anormais, apoiando-se, como critério para avaliar a anormalidade, na observação da atenção e da memória do aluno.

Note-se que a classificação de deficientes a partir dos níveis de comprometimento é uma prática que, apesar de antiga e francamente cruel, tem ainda resquícios no final do século XX e início do século XXI, quando as políticas e os discursos apontam para a inclusão escolar de todos. A velha e excludente fórmula clínica que caracteriza os deficientes, a partir de índices de *quoficiente intelectual*, em *leves*, *moderados*, *severos* e *profundos* desdobra-se na fórmula psicopedagógica que os toma, respectivamente, como *educáveis*, *treináveis* e *dependentes*. Sendo essa a base que permite a oferta de *tipos distintos de ambientes educacionais* que, até hoje, prevalecem, e que durante muitas décadas vem subsidiando a chamada integração escolar da criança deficiente.

Com base nessa classificação a criança considerada *deficiente leve* é aceita como educável e encaminhada a classes especiais em escolas regulares onde são alfabetizados até os 14 anos, quando são enviadas para instituições de trabalho protegido sem outras oportunidades educacionais. Ressalta-se que as classes especiais têm, historicamente,

---

<sup>22</sup> Essa Escala é um instrumento avaliatório criado por Simon e Binet em 1905 e teve grande repercussão no Brasil até a década de 50 do séc. XX, fazendo parte, inclusive, dos processos de formação de professores primários e de pré-escolas, que eram, assim, instrumentalizados para detectar níveis de anormalidade entre os alunos, consolidando, entre os mesmos, representações sociais de normalidade e anormalidade a partir de uma categorização numérica do quoficiente intelectual das crianças.

aglutinando crianças que não possuem nenhum tipo de deficiência e são classificadas e selecionadas pelo seu suposto fracasso na escola, em especial, na alfabetização. Bueno (1997: 174) ressalta que as chamadas classes especiais para deficientes mentais leves,

com raras exceções, são constituídas, em grande parte, por multi-repetentes, sem qualquer caracterização mais precisa de déficit intelectual. Ao colocar essas crianças no âmbito do atendimento escolar do deficiente mental, a educação especial contribui decisivamente para a disseminação da concepção de “dificuldades de aprendizagem” inerentes aos indivíduos e, conseqüentemente, de avalizadora da função seletiva dos processos regulares de ensino, num sistema educacional que, até hoje, tem como uma de suas características básicas, a produção massiva do fracasso escolar que recai, fundamentalmente, sobre as crianças das camadas populares.

Os deficientes *severos e moderados* são tidos como *treináveis* sendo inseridos em escolas especiais onde aprendem condutas básicas para o convívio social, as chamadas atividades de vida diária (higiene, alimentação, vestuário, etc). Vistos como incapazes para a aprendizagem, essas crianças são alocadas em situações de condicionamento em ambientes pobres em estimulação e afetividade e treinadas para realizarem tarefas simples com base na repetição. Nestes ambientes prevalecem o estigma da incapacidade e a negação do direito a aprendizagem e ao convívio social.

As escolas especiais também proporcionam treinamentos profissionalizantes - as oficinas protegidas - onde o deficiente exerce pseudo-atividades produtivas. São comuns as oficinas de tapeçaria, carpintaria, marcenaria e similares, porém, o traço característico deste tipo de *educação* é a impossibilidade do sujeito deficiente realizar a atividade criadora do objeto sob o qual trabalha. A ele é destinada a execução do projeto criado por outro - geralmente o professor ou monitor da oficina -, o que o afasta do processo de humanização caracterizado exatamente pela possibilidade dessa atividade criadora e transformadora.

Já os deficientes que têm limitações mais graves, os chamados *deficientes profundos*, são assumidos como *dependentes* e a eles resta o encaminhamento a instituições de cuidado e assistência social. Nessas instituições, o objetivo básico é a proteção do deficiente da *cruza do mundo lá fora*, argumento já presente no século XIX, com ênfase na dimensão clínica e uma negação plena da capacidade cognitiva e do contato com os saberes e os grupos sociais. Interessante é notar que, mesmo os grupos e pessoas que têm lutado pela

inclusão escolar das crianças deficientes, encaram com reticências as possibilidades de inclusão dos chamados *deficientes profundos*, o que pode indicar que este grupo de pessoas pode continuar oculto nos asilos e internatos, *protegidos* pela caridade e pela filantropia.

A complexificação das condições de vida social que foram desencadeadas no século XX, particularmente após a década de 20 alterou a situação sócio-educacional das crianças deficientes. A Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, conflitos que produziram um enorme contingente de deficientes físicos alteraram, significativamente, a base emocional do ser humano moderno, as temidas possibilidades de avanço de sistemas socialistas em países como União Soviética, China e Cuba que repercutiram na chamada *Guerra Fria*, a expansão do processo de crescimento urbano com seus graves problemas, entre outros eventos de grande importância, desencadearam o surgimento de uma crescente insatisfação das populações excluídas do acesso e do usufruto dos bens culturais e simbólicos.

De certa forma, ocorreu uma pressão para que os Estados nacionais - e também o brasileiro, embora com marcadas especificidades enquanto país periférico e que procurava inserir-se no contexto do capitalismo mundial - incorporassem as lutas de classes e grupos excluídos. Esse processo contribuiu para que no Brasil, a partir da década de 40, crescesse no contexto da máquina governamental, preocupações com a criação de órgãos e políticas que dessem conta de atender as necessidades infantis, de modo geral, e em especial, da criança deficiente.

Um dos focos dessas preocupações referia-se à questão de ampliar o acesso à educação, e não apenas a assistência, à *infância desvalida*. Ampliou-se a rede de instituições de educação infantil bem como o sistema escolar público; criaram-se parques de recreação visando o atendimento a crianças oriundas de famílias operárias; foram propostas políticas promotoras de bem-estar social que vão desde a criação de leis trabalhistas que garantissem direitos aos trabalhadores à consolidação e ampliação de um sistema de educação especial.

Bueno (1997: 173) considera, entretanto, que é a década de 1950 que vai inaugurar um novo momento no atendimento à criança deficiente, e que se estende até os dias de hoje, sendo que entre as características principais, estão

a expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços e educação especial no nível do governo federal e de todos os estados

da federação, bem como pela disseminação de uma rede privado-assistencial que atinge todo o país e que tem sido caracterizada, exclusivamente, como um avanço em relação aos momentos anteriores.

Embora não se possa negar que houve avanços significativos no tocante à assunção tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil da problemática do *atendimento à criança deficiente*, alguns aspectos merecem destaque uma vez que permitem visualizar a lógica excludente que ainda prevalece. Um das questões diz respeito exatamente à ampliação, nos textos legais, de formas de deficiência que englobam não só deficientes mentais, auditivos e visuais – cujo privilégio é flagrante por todo o período anterior – mas também de outros quadros patológicos anteriormente não identificados (Cacalano, 1999).

Se por um lado, essa ampliação possibilita o atendimento a um maior número de crianças, por outro, as referências científicas usadas para identificação da excepcionalidade pautam-se por uma suposta neutralidade que culmina na incorporação, como deficientes, de um quantitativo de crianças cujas dificuldades de aprendizagem e inserção social estão - não no seu déficit biológico - mas na inadequação dos processos sociais e de escolarização. A ampliação do atendimento, explicitada muito mais nos discursos legais, que efetivada na prática social, não resultou também na universalização das oportunidades educacionais, uma vez que, de fato, inexistem um sistema de educação especial que tenha dado conta de atender à demanda de crianças deficientes em idade escolar.

Alguns autores, entre outros, Bueno e Januzzi concordam que, apesar de não existirem dados demográficos e censitários concretos quanto ao número de crianças atendidas pelo sistema de educação especial no Brasil, é possível visualizar uma estimativa de que somente 15% das crianças deficientes estão ou estiveram contempladas por vagas nas escolas e instituições especiais. Por fim, aquelas crianças matriculadas nessas escolas não têm efetivamente conseguido avançar no processo de escolarização e na integração ao mundo do trabalho, principalmente devido à má qualidade da educação ofertada.

A formação e a profissionalização dos professores que aí estão inseridos, a inexistência de estudos e produções que dêem conta da organização do trabalho coletivo dos quais a falta de propostas de aprendizagem e avaliação consistentes e coerentes com as possibilidades deste público são os aspectos visíveis. Ainda, a renúncia do Estado em assumir

as responsabilidades para com este sistema, a precariedade de espaço e material adequado ao ensino e a aprendizagem dessas crianças, e a própria segregação – não só das crianças – mas também dos profissionais e espaços institucionais que lidam com essa problemática no Brasil, são alguns indicadores que a educação especial tem contribuído muito mais para o aprofundamento da segregação e do estigma que, socialmente, tem marcado as crianças deficientes do que para a superação deste estado de coisas.

Hoje, aparentemente, inauguramos um *outro tempo* no que diz respeito a essas questões. No entanto, o que parece evidente é que a educação da criança deficiente no Brasil carece, historicamente, de uma atenção concreta e comprometida por parte do Estado. Ao longo do tempo, mudaram as formas de inserção, alteraram-se os discursos, renovaram-se as práticas, implementaram-se novas políticas, porém, persiste ainda a marginalização e a segregação dessas crianças que buscam oportunidades de humanização no sistema escolar.

## **1.2 A inclusão escolar de crianças deficientes: políticas e discursos na sociedade neoliberal**

Nos últimos anos, novas idéias e intenções parecem atingir a educação brasileira, particularmente, os setores ligados à educação de crianças com necessidades especiais. Afinal, anuncia-se que é chegado o momento da inclusão dessas crianças no sistema de ensino, em salas e escolas regulares! A perspectiva da inclusão educacional é ampla e abrange, em tese, todos os excluídos dos processos escolares: mulheres, negros e outros. Nosso foco de análise, entretanto, privilegia as pessoas deficientes, em particular as crianças com deficiência, inclusive pela consideração das dificuldades históricas de inserção sócio-educacional dessas pessoas. Historicamente segregados em salas e escolas especialmente construídas para seu atendimento, os deficientes têm, no momento atual, a possibilidade de serem incluídos em espaços pedagógicos regulares, de conviverem e aprenderem com alunos *ditos* normais.

Santos (1997) afirma que ainda há muito a ser discutido e esclarecido a respeito das diferentes conotações que a inclusão pode assumir em distintos cenários. Problemática

histórica, a educação institucional de pessoas deficientes, nos últimos 50 anos, apesar de avanços significativos, não chega a perspectivar uma inclusão social plena. O que quer dizer que a pessoa deficiente ainda não é pensada na sua dimensão cidadã, como pessoa detentora de direitos sociais bem como de participação política e acesso aos bens culturais sejam eles simbólicos, sejam instrumentais.

Um importante ponto de reflexão é a forma como tem se constituído as atuais políticas públicas educacionais, especialmente, no Brasil. Neste momento histórico, o governo brasileiro explicita e coloca em ação uma extensa reforma em vários níveis e instâncias do Estado, seguindo as orientações dos organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Na reforma educacional<sup>23</sup> encontram-se esboçados os princípios norteadores de uma educação que se pretende para todos, e na qual as crianças com necessidades educativas especiais deverão ser inclusas em salas e escolas de ensino regular, desde o primeiro nível de escolarização, ou seja, desde a creche e a pré-escola. Em nosso país, a inclusão é decretada por lei, na esteira de documentos e propostas internacionais que proclamam uma *Educação Para Todos*. De acordo com Ferreira (1998: 03)

A referência às necessidades educativas especiais, acompanhando tendência internacional que se fortalece principalmente com a Declaração de Salamanca de 1994, merece maior atenção a fim de confrontar as leituras e discutir implicações de uma eventual revisão das próprias noções de aluno e educação especiais. É o desafio de conhecimentos e práticas desenvolvidos nos espaços identificados com a educação especial, integrar, contribuindo para a educação geral, sem criar novos espaços para acomodar mais uma vez procedimentos de segregação em nome da necessidade de um ensino especializado e, de outra parte, sem reduzir a problemática da deficiência à dimensão do ensino.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990, pode ser considerada, à primeira vista, o marco definidor das ações e políticas públicas mundiais que tomam como ponto de partida o direito de toda pessoa à educação. No entanto, o que orienta essa estrutura inclusiva encontra-se anunciado na *Declaração de Salamanca* (1994: 4) sob a forma de princípio que afirma

---

<sup>23</sup> Constituição Brasileira/1988, Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente 1990, entre os mais expressivos para este trabalho.

que (as) escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, étnicas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados e marginalizados.

Santos (1997), no entanto, destaca que uma discussão mais ampla sobre a inclusão não pode deixar de reconhecer que a mesma não se constitui, essencialmente, em uma novidade uma vez que os princípios de uma educação inclusiva já estão delineados, pelo menos desde 1948, com a aprovação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Desde então, em diferentes países capitalistas, desenvolveram-se diversificadas estratégias de inclusão, conforme relatam Stainback & Stainback (1999) e Baptista (2000). As buscas e tentativas de um sistema escolar inclusivo existem, nos Estados Unidos e alguns países da Europa, desde a década de 1970. Nesses países as experiências de inclusão de deficientes em salas e escolas regulares permitem uma melhor compreensão de alguns pressupostos e princípios necessários às possibilidades inclusivas.

De acordo com Stainback & Stainback, na América do Norte já se desenvolve uma série de experiências que possibilitam discutir as razões da educação inclusiva quanto aos benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade, delineando estratégias objetivas para a concretização da inclusão de todos. Karagiannis, Stainback & Stainback (1999), apontam a existência de três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo que, não limitados às questões do ensino, indicam a importância do trabalho integrado dos aspectos administrativos, interdisciplinares e pedagógicos. Desta forma, a perspectiva da inclusão não é sustentada apenas e tão somente pelo trabalho dos professores nas salas de aula mas envolve uma ampla rede de equipes e pessoas da escola, abarcando os próprios alunos.

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais [...] O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente do procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados [...]. O

terceiro componente é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial (Karagiannis, Staimback & Staimback, 1999: 21).

Por sua vez, Magalhães (2000) chama a atenção para uma inegável influência norte-americana nas proposições sobre educação inclusiva e os perigos no que se refere à adoção desse modelo escolar, promovendo a percepção da contradição existente entre inclusão e exclusão. Neste sentido, é interessante e dialético pensar nos índices de crescente exclusão que se delineiam na sociedade norteamericana com relação aos descendentes de latinos americanos, afro-americanos, aos árabes, e diferentes culturas étnicas, sobre quem, não por acaso, pesam o fracasso escolar.

A reflexão de algumas categorias dialéticas como *contradição*, *movimento e historicidade*, estimulam a descoberta de novos rumos em direção ao desmascaramento do preconceito que imobiliza ações políticas e educacionais positivas. Reconhecendo experiências mais avançadas referentes à inclusão, podemos construir novos conceitos que venham se contrapor à lógica excludente e funcionalista presente nas propostas e ações inclusivas como também ampliar nosso leque de conhecimento que fundamentando o nosso papel social enquanto pesquisadores, permita encontrar/construir proposições que permitam a todos aprender com a rica diversidade humana.

De acordo com Baptista (2000), a realidade europeia apresenta-se variável e complexa, não apenas no âmbito educacional sendo que a educação inclusiva não se encontra no mesmo patamar em todos os países. Por isso, pretendendo exemplificar algumas estratégias desenvolvidas no eixo França/Itália para efetivar a integração/inclusão do aluno com deficiência, com o intuito de contribuir nessa reflexão, apresentamos alguns aspectos da pedagogia inclusiva desenvolvida nestes países, a saber: a contextualização, as bases teóricas que dão suporte ao projeto educacional inclusivo, a prática pedagógica e os efeitos e mudanças decorrentes ou que podem evoluir a partir de tais pressupostos.

No contexto em questão prioriza-se as situações de inclusão independente do grau de deficiência, contemplando os vários níveis educacionais, garantindo um professor de apoio, que é designado para a classe na qual está inclusa a criança com deficiência, entendendo que o apoio deste professor seja suporte para o grupo inteiro e não apenas para o

aluno que desencadeou a sua presença. As salas inclusivas possuem limitações numéricas de inserção de alunos deficientes e não deficientes. No máximo dois casos por classe, onde apenas vinte alunos, que não apresentam deficiências, podem ser matriculados.

Vale a pena ressaltar que, identificando o contexto europeu, percebemos amplo espaço social da escola e grande valorização do ensino público em todos os níveis educacionais, contrapondo-se à pequena representação numérica da escola privada. Dessa forma facilita-se muito o processo de inclusão, pois, a grande maioria das escolas está submetida aos mesmos valores, critérios e normas. A perspectiva teórica que dá sustentação para tal projeto inclusivo denomina-se *Pedagogia Institucional*, movimento que se desenvolveu no eixo França/Itália a partir das indagações feitas às estruturas assistenciais ligadas à psiquiatria, à educação e suas práticas de atendimento nos anos 1960. Reconhecendo que este termo é pouco difundido no Brasil, Baptista (2000: 04) conceitua que

A palavra institucional – através dos trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva - adquire um significado que privilegia a dialética caracterizada pela relação entre os dois elementos que são primordiais para a existência de uma instituição: o grupo e as regras. Nesse sentido, a referência ao termo “institucional” não diz respeito à burocratização, e nem mesmo a análise institucional de maneira exclusiva. Trabalha-se na identificação das dimensões: Instituída (portanto estabelecida com maior rigidez) e instituinte (que oferece espaço para estruturação de novas regras).

Os objetivos dessa pedagogia são favorecer as inter-relações através da mediação entre os indivíduos e os grupos, diminuir a alienação, favorecendo a organização, a circulação de informações e o gerenciamento coletivo. A proposta europeia entende a escola como um laboratório, baseando sua prática pedagógica na experimentação, busca melhor qualidade para que todos aprendam com as diferenças e entende que a inclusão de crianças deficientes na escola traz possibilidades para que as dificuldades gerem novos processos e buscas de soluções para o grupo. Para Batista (2000: 06)

[...] grupo, coletivo, trocas/relações/reciprocidade, papéis, utilização dos conflitos, dimensão histórica, vínculo com o contexto, dimensão temporal ampla, articulação de diferentes fontes de recursos, reconhecimento dos planos: imaginária e simbólica expressão livre: jornal, correspondência, estudo do ambiente, cooperação, mediação, ambiente educativo. A simples leitura desses termos sugere uma articulação intensa entre eles.

Na experiência cubana, eminentemente socialista, ao tomar como base os pressupostos de Vigotsky inaugura uma perspectiva de educação especial na qual as escolas que atendem deficientes encontram-se vinculados à comunidade bem como à vida e à prática social. O pressuposto básico para essa perspectiva considera que

[...] los niños deficientes deben educarse de la forma más semejante a los niños normales e, incluso, a educarse conjuntamente, lo qual ayuda al desarrollo psíquico, físico y a la compensación y corrección de los defectos (Vigotsky, 1989: apresentação do editor).

As escolas são organizadas como qualquer outra instituição quanto à estrutura e o encaminhamento do trabalho, fazendo parte do Sistema Nacional de Educação cubano. Evidencia-se aqui a valorização das relações e interações que podem acontecer entre crianças deficientes e crianças que não possuem deficiências e nas inter-relações e interaprendizagens proporcionadas pela organização de diversas atividades culturais, ludo-recreativas, desportivas, cognitivas e outras que representam as relações sociais concretas não excludentes, dando conta da inclusão plena do deficiente na escola.

Das experiências citadas o referencial vigotskyniano parece-nos bastante coerente com o princípio de uma sociedade igualitária, onde todos participam efetivamente da vida social e têm oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. A ótica de educação para todos no modelo socialista acaba por se contrapor à visão neoliberal pois a criança deficiente não é pensada como cliente/consumidor de um serviço que venha a capacitá-lo, unicamente, para ocupar um lugar no sistema econômico produtivo. Ao contrário, a experiência cubana tem como objetivo maior à *elevação intelectual e moral* do sujeito com vistas a sua inserção e participação plena nos aspectos políticos, econômicos e culturais da sociedade onde se insere.

Hoje, faz-se mister entendermos que o privilégio dado exclusivamente ao desenvolvimento econômico constrói a degradação humana, social e ambiental. Essas degradações produzem vários tipos de deficiência a curto, médio e longo prazos, e, embora a inclusão já esteja sendo efetivada em vários países dando a parecer que comungam os

mesmos ideais e objetivos, os projetos de sociedade que orientam as diferentes experiências podem ser completamente distintos.

A escola brasileira, por sua vez, apresenta-se ainda sem respostas mais efetivas para dar conta dessa questão: professores, orientadores e psicólogos escolares envolvidos no processo não têm conhecimento de como tratar e vencer o desafio que se constitui a educação inclusiva que encontra, além das barreiras arquitetônicas, os inúmeros problemas de ordem pedagógica e cultural. Segundo Schwartzman (1997: 65)

Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta, atualmente sequer das crianças ditas normais é pretender uma solução fácil e ilusória para os problemas da educação especial. Os professores de ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com este tipo de criança, e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso serão muito limitadas.

Se entendermos que a educação inclusiva deve atender a todos que estiverem ou estão à margem do sistema escolar, e no caso específico das crianças deficientes, essa inclusão requer uma série de transformações nas atitudes e valores mas também de mudanças arquitetônicas e pedagógicas – inclusive do material e dos métodos didático e pedagógico – não podemos deixar de refletir sobre a problemática dos portadores de deficiência severa. A este respeito Schwartzman afirma que

[...] teremos que discutir a possibilidade e, oportunidade de uma integração caso a caso, pois, mesmo dentro de um mesmo grupo, digamos, dos portadores de deficiências motoras, é claro que na dependência do grau de comprometimento funcional, será impossível a freqüência a uma classe regular. Alguns destes indivíduos necessitam de adaptações tão complexas e individualizadas que, por vezes, o programa escolar oferecido terá que ser montado de acordo com suas necessidades particulares (Ibidem).

Concordamos que as *deficiências* mais *severas* exigem um amplo sistema de apoio que permita aos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais estarem integrados independente do grau de *deficiência*. Porém, a referência vigotskiniana utilizada em Cuba respalda a inserção de todos por acreditar que por mais severa que seja a deficiência existirão sempre ganhos relativos às trocas de conhecimentos, experiências, afetividades, alternativas e soluções que beneficiarão todas as pessoas envolvidas.

A idéia defendida por Schwartzman pode acabar por construir uma visão pessimista acerca das possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento, socialização e trocas positivas entre o sujeito deficiente e os que não possuem deficiência. É essa visão – que toma a criança deficiente como incapaz de realizar aprendizagem intelectual - que Vigotsky tenta combater em seus escritos defectológicos sobre a importância das relações sociais para o desenvolvimento deste tipo de criança.

Nessa perspectiva, em relação as orientações internacionais que orientam o reordenamento legal que vem sendo adotado no Brasil e efetivado na forma de políticas públicas educacionais, fundamentada pelo paradigma da Educação Para Todos, é necessário refletir a questão da criança deficiente incluída na sala regular. Sua presença, por si só, não garante a inclusão, já que incluir a pessoa deficiente no espaço escolar pressupõe mudanças atitudinais e valorativas, tanto dos profissionais quanto do projeto político pedagógico da escola. São, na verdade, profundas transformações na prática escolar e não somente adaptações dos padrões curriculares que, convencionalmente, tendem a reificar os estigmas associados às pessoas com deficiência. Saint-Laurent (apud Magalhães, 2000: 03) afirma que

[...] a inclusão supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver o seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes na clientela atendida. A concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva, por outro lado, está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos alunos deve ser respeitada e, portanto, os alunos com necessidades educativas especiais têm direito de participar e de serem considerados membros ativos no interior da comunidade escolar.

Carmo (2001) alerta que, apesar da crescente produção teórica que tem surgido nos últimos anos sobre a inclusão de pessoas deficientes no ensino regular, é preciso que compreendamos o ponto de partida dos grupos que integram a rede de apoio a essa inclusão. Para o autor, a marca característica dessa produção é a realização de análises que ocorrem à revelia da história e, portanto, a desconsideração de seu movimento, reportando a discussão para tempo e lugar abstratos, isto é, a discussão e a proposição de alternativas ocorrem sem que se considerem os interesses e as determinantes político-econômicos que permeiam o contexto brasileiro. Neste sentido, destaca-se que duas tendências têm predominado nessa discussão.

A primeira, que passa [...] a ser denominada inclusivista, onde podem ser agrupados aqueles que respaldam a inclusão em bases legalistas do “direito de todos” e dever do estado, e a segunda na qual a inclusão está atrelada à adaptação da escola em seu caráter aparente e que, na ausência de uma melhor designação, poderiam ser denominados “adaptadores” sociais ou restauradores escolares ou da educação (Carmo, 2001: 43).

Quanto ao primeiro grupo, os *inclusivistas*, ao realizar a defesa da inclusão somente em bases legais desconsideram, entre outras questões, que as políticas públicas são expressões dos interesses de uma minoria que, na maioria das vezes, não tem a intenção real de oportunizar qualquer transformação na prática social. As pessoas e grupos que têm feito a defesa da inclusão com base apenas do direito legal têm deixado à parte da discussão a natureza social da educação escolar reduzindo-a a uma questão meramente legal.

Nesse caso, a existência de um texto legal, além de não garantir a efetivação das propostas, contribui para a transferência da problemática em questão para espaços que imobilizam a articulação entre os sujeitos envolvidos no processo através de justificativas como inoperância jurídica, morosidade da justiça e outros. É comum ouvirmos, então, a velha justificativa: o direito de inclusão está previsto nas leis, mas essa não é cumprida. Mas como podemos visualizar as ações perpetuadas pelos *inclusivistas*? Carmo (2001: 44) aponta para a ação de “muitas secretarias estaduais de educação que, por meio da normalização, vêm simplificando o processo de inclusão nos municípios sob sua jurisdição”.

As conseqüências de ações deste tipo são a desarticulação e o descompromisso dos envolvidos com a realidade objetiva das escolas, dos professores e das crianças - deficientes ou não – que freqüentam a escola. Talvez aqui possamos fazer referências ao fracasso que permeia essas iniciativas, principalmente, na dimensão do deficiente incluso. Sem as condições necessárias à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento na escolarização, esse se vê incapaz de atender às exigências da escola regular sendo colocado em segundo plano no interior do grupo de alunos e, pouco a pouco, excluído da escola.

Já na segunda tendência onde predomina a defesa da inclusão escolar da criança deficiente encontram-se os *reformadores ou adaptadores* sociais que podem ser compreendidos sob a ótica do utilitarismo que contempla, nesse caso, somente a busca de adaptações (arquitetônicas, de material didático-pedagógico, de currículos, entre outras) que

viabilizem a inserção do aluno deficiente. Essa perspectiva neutraliza e minimiza as históricas incompatibilidades existentes entre a organização e a função social de escolas especiais e escolas regulares. De fato, o discurso da adaptação coloca à margem da discussão sobre a inclusão os elementos conceituais que podem permitir a concretização real das políticas públicas.

Por trás de ambos os grupos - (*inclusivistas e adaptadores*) - podemos perceber a igualdade de oportunidades<sup>24</sup> como princípio básico advogado sendo que, nesse sentido, Carmo (Idem) chama a atenção para a necessidade de refletirmos e buscarmos compreender a distinção entre *diferença e desigualdade*, considerando que a primeira diz respeito à nossa condição biológica enquanto que a segunda refere-se a natureza social do ser humano e é construída no contexto das relações homem/homem e homem/natureza. Para esse autor, é um equívoco advogar a inclusão com base apenas na evidência e concreticidade das diferenças biológicas, supostamente oferecendo uma igualdade de oportunidades para os diferentes. O que sobressai, nessa ótica, é a idéia da classe e/ou escola regular como local de agrupamento de *diferentes* que têm oportunidades iguais, desconsiderando

que o fato de um aluno [...] deficiente se colocado em uma escola regular [...] não implica que tenha se tornado igual aos demais, pois como os outros, possui necessidades, potencialidades e limitações específicas de sua natureza biológica, que muitas vezes vão muito além dos muros da escola (Carmo, 2001: 45).

Por outro lado, a idéia da igualdade de oportunidades também leva a acreditar que a desigualdade social dos alunos, que resulta de um processo historicamente determinado, desapareceu ou desaparecerá no momento em que crianças e adultos deficientes estiverem freqüentando escolas regulares e tendo oportunidades *iguais* de escolarização. Não se leva em conta que a escola - regular e especial - tem cumprido historicamente o papel de reprodução e perpetuação das desigualdades sociais oferecendo uma educação para a submissão e não uma educação emancipatória.

---

<sup>24</sup> Tal princípio está presente nos textos legais da atual política educacional inclusiva e é derivado da orientação de vários documentos internacionais como o Programa de Ação Mundial pela pessoa deficiente (1982), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Outro ponto fundamental diz respeito à diferença biológica presente em alunos socialmente desiguais e que pode traduzir-se em possibilidades e limites altamente distintos para cada um deles. Assim, o princípio de igualdade de oportunidades que sustenta a produção e a intervenção dos defensores da inclusão escolar não apenas disfarça as desigualdades sociais como também as diferenças biológicas

[...] na medida em que ao ser colocado na escola regular o aluno passa a ser responsável pelo seu próprio fracasso ou sucesso, porque tudo agora dependerá dele, de sua capacidade e potencialidade já que as oportunidades se tornam “iguais” (Carmo, 2001: 45).

Tem-se, dessa forma, o ocultamento das desigualdades sociais servindo como escudo protetor para o discurso neoliberal. Neste contexto, a escola, as políticas públicas e os governantes não são responsabilizados pelo fracasso escolar dos alunos deficientes e nem pela sua exclusão do sistema educacional. É necessário, pois, que possamos avançar na compreensão das intenções e interesses que se encontram em jogo quando fazemos a apologia da inclusão escolar de crianças deficientes.

Como ponto de partida para essa compreensão, é importante refletir sobre as possibilidades da inclusão educacional de pessoas deficientes a partir da direção assumida pelas atuais políticas públicas educacionais no Brasil buscando compreender sua gênese e sentido no contexto de uma sociedade globalizada sob a égide do neoliberalismo. Pensamos que tal análise só pode ser feita a partir da compreensão do que quer dizer o que é anunciado como (*novo*) paradigma de inclusão no contexto da promessa de educação para todos, presente na totalidade das orientações internacionais que informam a criação das atuais políticas públicas sociais brasileiras.

Em um momento histórico no qual se nota o aprofundamento da exclusão de pessoas, grupos e até nações do acesso e usufruto das conquistas sócio-culturais, é essencial que possamos avançar rumo ao entendimento dos discursos legais que se tem disseminado por quase toda a extensão do planeta em favor da inclusão. Somente dessa forma poderemos entender qual é a lógica presente e quais as intenções e interesses que têm prevalecido quando os países centrais do capitalismo mundial impõem, através de organizações

internacionais, profundas reformas políticas, econômicas e sociais à aqueles países em desenvolvimento, pleiteando uma suposta Inclusão de Todos.

A busca de respostas que possam avançar para além do óbvio é de extrema importância se, enquanto pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade igualitária, quisermos encontrar meios de contraposição ao que, ora, desenrola-se no cenário mundial. No caso brasileiro, é evidente que a ditadura do mercado como regulador máximo da vida social vem renovar as velhas formas de exploração de uns sobre os outros e que tem garantido, ao longo do nosso processo modernizador, os privilégios de uma elite conservadora e cruel.

Considerando que o Estado brasileiro pode ser historicamente identificado por sua aliança com os setores abastados da sociedade brasileira, para os quais tem mantido os privilégios às custas da exploração de pessoas, grupos e classes sociais, é essencial que possamos avançar questionando as motivações e interesses desse Estado na definição de políticas educacionais que anunciem a pretensão de uma educação para todos.

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCAÇÃO PARA TODOS, NEOLIBERALISMO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

#### **2.1 As orientações internacionais em prol da Educação Para Todos**

O neoliberalismo enquanto abordagem política tem suas raízes na teoria do estado formulada a partir do século XVII e expressa o ideário liberal clássico no qual o estado burguês passa a incorporar, com maior legitimidade, a igualdade dos direitos políticos do cidadão como um meio para garantir o controle e a regulação social bem como a continuidade e manutenção da ordem vigente. O neoliberalismo é organizado e fundamentado em uma perspectiva utilitarista que postula uma suposta neutralidade do Estado quanto à defesa de alguns bens essenciais de interesse público tal como se apresenta a educação.

Entretanto, no que diz respeito às atividades econômico-produtivas, entende-se que o Estado deve, realmente, abrir espaço para que a *mão invisível* do mercado faça a regulação da distribuição de riqueza e renda. Como consequência, enfatiza-se o potencial das habilidades e competências individuais como estímulo para a competitividade (também individual), o que possibilitaria a busca de ganhos e proporcionaria condições para a produção do bem-estar comum (Bianchetti, 1997).

Essa perspectiva trabalha com a redefinição da teoria do capital humano<sup>25</sup>, face às novas demandas e necessidades do capitalismo com a tese da *sociedade do conhecimento e da qualidade total*. Essa redefinição direciona e traz implicações para as atuais políticas públicas educacionais no Brasil. *Qualidade total, autonomia, flexibilidade* surgem, pois, como conceitos centrais do escopo das intenções neoliberais, anunciadoras da garantias de direitos humanos, reclamados há mais de 50 anos, quando na verdade, de acordo com Frigotto (1995: 78) “reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização”.

Devemos considerar, em primeiro lugar, que uma política pública sempre emerge no contexto dos interesses e necessidades socialmente pertinentes, guardando estreita relação com representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria e com as estruturas de poder e dominação que tem no Estado seu lócus de condensação. Azevedo (1997: 05) afirma que “políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que tem lugar”. Em segundo lugar, políticas públicas, especificamente as educacionais, estão necessariamente articuladas ao projeto de sociedade a ser implantado ou que está em curso. Por sua vez, o projeto de sociedade é sempre construído pelo embate das forças sociais que, tendo poder de voz e decisão, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental.

Frigotto (1998) tem denunciado, de forma contínua, a estratégia assumida pelo neoliberalismo de re-significação ou metamorfose de conceitos e categorias que, hoje, estão presentes nas políticas sociais. Tais metamorfoses atuam no campo ideológico dificultando “a compreensão da profundidade e perversidade da crise econômico-social, ideológica e ético-política do capitalismo real” (op. Cit.: 77), estabelecendo uma leitura invertida da realidade e construindo falsas representações, interesses e necessidades individuais e sociais.

A luta histórica dos homens, mulheres e crianças trabalhadoras por educação para todos tem, na verdade, passado por um intenso e bem planejado processo de metamorfose e re-significação, sendo, atualmente, apropriada pelos que defendem a manutenção do *status*

---

<sup>25</sup> "A teoria do capital humano, na sua perspectiva economicista, incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado reduzindo a função da escola à formação dos recursos humanos para a estrutura de produção" (Bianchetti, 1997).

quo. Também os conceitos e categorias como *qualidade, flexibilidade e autonomia* estão metamorfoseadas, servindo ao contrário do intentado pela classe trabalhadora.

A proposta de uma *educação para todos*, na sua forma neoliberal - na qual insere-se a educação (inclusiva) de pessoas deficientes - articula-se, assim, ao projeto de uma sociedade regulada pelo mercado, onde predomina a crença nas *competências individuais* como critério para colocar-se na dimensão mercadológica, seja enquanto consumidor seja enquanto produtor. É neste sentido que se pode compreender a importância e centralidade da educação como locus privilegiado de formação humana que atua na expectativa de emergência das formas de sociabilidade que sejam interessantes para a manutenção da situação vigente, sem ignorar que o que se oferece, na educação dos deficientes na verdade é treinamento/condicionamento que significa acesso ao conhecimento parcial, especializado, objetivando a dimensão da produção e do consumo ainda que precário.

No atual momento, os objetivos neoliberais para a educação dizem respeito a constituição do sujeito que promova o *desenvolvimento humano* e que esteja/seja apto a adaptar-se, subjetiva e instrumentalmente, à regulação do mercado, na perspectiva do mercado. O desenvolvimento humano (DH) é o *paradigma* produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e por organismos internacionais - em especial, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) - como resposta às conseqüências negativas do ajuste de viés neoliberal nos campos da economia e da organização política e administrativa<sup>26</sup> que foram implementadas nos países periféricos a partir dos anos 1980. Porém, de acordo com Soares (2000: 12),

o **ajuste** neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global no plano político-institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de “re-integração social” com parâmetros distintos daqueles que entraram em crise a partir dos anos 70. Os pobres passam a ser uma nova “categoria classificatória”, alvo das políticas localizadas de assistência, mantendo sua condição de “pobre” por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem, “naturalmente”, ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora.(Grifo do autor)

---

<sup>26</sup> Ajustes promovidos pelos Estados Nacionais, sob a imposição do FMI e BM, a partir da bancarrota financeira dos países da América Latina, situação essa expressa na crise da dívida externa (Coraggio, 1999).

Em especial, os ajustes atingiram, fortemente, os países da América Latina, onde houve uma brutal degradação das condições materiais bem como da expectativa de vida das populações cada vez mais empobrecidas. Na visão da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), a década perdida - anos 1980 - caracterizou-se como um período marcado pelo regressão do desenvolvimento que atingiu, inclusive, as classes médias urbanas em processo de empobrecimento progressivo. Houve, assim, um aumento de pobres<sup>27</sup>.

Do ponto de vista social, a crise golpeou regressivamente as maiorias pobres; houve um marcante aumento do desemprego e do sub-emprego; para aqueles que puderam ter acesso a um salário. Este reduziu-se em termos reais [...] Soma-se a isso que as políticas de ajuste estrutural, dirigidas para sanear os cofres fiscais e possibilitar o pagamento da dívida externa, significaram um retrocesso nas redes de segurança social logo no momento em que eram mais necessárias (Coraggio, 1999: 27).

Essa situação acabou por gerar, em agências e organismos internacionais, a necessidade de criação de mecanismos que pudessem compensar os efeitos da pobreza, porém, não a partir da re-distribuição de renda. O paradigma do desenvolvimento humano surge no interior de processos de avaliação dos ajustes neoliberais tendo como principal regra o investimento nas pessoas: o capital humano. Segundo Coraggio, tal avaliação foi realizada, concomitantemente, pelas Nações Unidas através de suas instâncias *sensíveis ao social* (UNESCO, UNICEF, PNUD) e por organismos financeiros internacionais (BM, FMI, BID<sup>28</sup>), sendo que aos últimos, particularmente o BM, tem cabido a criação de condições para a operacionalização dos planos, medidas, e programas que têm surgido a partir do paradigma do DH, sendo que o PNUD também exerce um papel importante como organismo vigilante das políticas de desenvolvimento.

A presença destes dois grupos com interesses aparentemente opostos evidenciam que há diferenças na compreensão do que deve ser feito em relação à melhoria de vida das massas empobrecidas. O conflito expressa-se na re-definição de políticas tendo em vista o desenvolvimento econômico, defendido pelos organismos financeiros internacionais ou o

<sup>27</sup> Segundo Coraggio (1999: 27) “Uma nova categoria estatística reflete o processo de deteriorização: diferencia-se entre “pobres estruturais” e “novos pobres” (as classes médias urbanas agora lançadas à pobreza)”.

<sup>28</sup> Banco Interamericano de Desenvolvimento

desenvolvimento humano apoiado pela ONU, supostamente interessada na defesa dos direitos humanos.

Coraggio (1999) afirma que a política planetária da educação para todos, consagrada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos é o primeiro caso de definição de políticas no âmbito da estratégia de DH. Neste contexto, a educação básica vem representando a possibilidade de satisfazer as *necessidades básicas de aprendizagem* (NEBA)<sup>29</sup>, de todos, sendo vista como instrumento que faz avançar a eficiência econômica de cada um e, de acordo com as premissas neoliberais, do conjunto da população.

As novas políticas sociais podem ser caracterizadas pela expressão *para todos*: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos. O emprego e a renda poderiam sobrevir eventualmente da capitalização que os pobres fizessem do investimento em serviços sociais a eles dirigidos. Em conseqüência, tanto por razões de equidade quanto para promover o desenvolvimento, o Estado deve intervir para garantir que aqueles que não têm renda para obter esses serviços no mercado (aqueles que estão abaixo das linhas de pobreza ou indigência) os recebam como serviço público.

No campo social, onde o educacional está inserido, o desenvolvimento humano (DH) tem promovido a criação e implementação de políticas sociais compensadoras da pobreza e que garantam o *básico*. Este movimento tem sido articulado, mundialmente, a partir de uma série de encontros, seminários, congressos, conferências e similares, organizados pela Organização das Nações Unidas através de órgãos como UNESCO, UNICEF, PNUD e outros, tendo como principais patrocinadores o BM e o FMI.

Estes eventos reúnem representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e de organizações não-governamentais da maioria dos países do mundo. Neles, produzem-se uma série de documentos sob a forma de declaração de intenções, programas e planos de ação mundial que, por sua vez, servem como vetores de orientação para a definição de políticas educacionais nacionais, inclusive e, principalmente, nos países do chamado Terceiro Mundo.

---

<sup>29</sup> As NEBA são o eixo em torno do qual está articulada a proposta de Educação para Todos

É possível perceber que este movimento não se inicia nos anos 90, mas remonta a década de 1970 e 1980<sup>30</sup>, porém, sua influência planetária somente intensifica-se nos últimos dez anos. Principalmente, a partir de 1990 é gestado um conjunto de orientações que têm sido otimizadas na definição de novas legislações educacionais em numerosos países. Podemos destacar, neste sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), além da Década para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997) e da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher (Declaração Mundial de Educação Para Todos, 1990).

Neste movimento de organização e efetivação da ótica neoliberal no campo da política, da economia e da cultura a proposta de oferta, por parte do Estado, de políticas que atinjam *a todos*, porém, somente ofertando o *básico* vem adquirindo força crescente. Ao introduzir ao *para todos* o adjetivo *básico*, na verdade, ainda segundo Coraggio (1999) consolida-se e aprofunda-se a separação entre pobres e ricos, uma vez que aos alocados nas situações de miserabilidade e pobreza é destinado o básico enquanto os que podem pagar obtêm serviços mais amplos e de melhor qualidade por meio do mercado regulador.

A esse respeito, Torres (1995) considera que, no campo da educação, a expressão *básico* permite diferentes interpretações e pode limitar a oferta educacional ao limite mínimo (piso) e não ao máximo (teto). Frequentemente empregado como sinônimo de educação primária e/ou educação elementar, o termo educação básica, presente na Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtiem, 1990) e em todo um conjunto de documentos que daí derivaram, pode reduzir ao invés de ampliar as oportunidades educacionais das crianças, jovens e adultos pobres, e em especial, daqueles com necessidades especiais.

---

<sup>30</sup> No campo dos direitos dos deficientes, em 1971, foi proclamada pela ONU a Declaração dos direitos dos retardados mentais. Mais tarde, em 1975, a Declaração dos direitos dos deficientes. No início década de 1980, na esteira do Ano Internacional da pessoa deficiente, advém o Programa Mundial de ação para as pessoas com deficiência que é seguida e fornece sustentação para proclamação da Década das Nações Unidas para as Pessoas com deficiência (1983-1992) e o Plano de ação da UNESCO para a erradicação do analfabetismo antes do ano 2000 (1989). Todas essas declarações e programas vêm re-afirmando a necessidade reconhecida de educação para todos. In: Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência, CEDIPOP, disponível em: <[www.regra.com.br/educação](http://www.regra.com.br/educação)>. Acesso em: 2001

É importante ressaltar que o grande orientador e articulador da tese, *educação para todos*, é o Banco Mundial (BM), tradicional agência internacional de financiamento que tem assumido a função de assessoria e aconselhamento aos diferentes governos que, ao redor do mundo, tem efetivado reformas amplas e estruturais nas Políticas Públicas sociais, especialmente, nas educacionais. Em outras palavras, o BM fornece idéias, mais do que verbas, para a implementação de reformas nos sistemas nacionais de educação.

Qual é a lógica deste tipo de postura? Se pensarmos na função social orgânica dessa Agência - a de financiar o desenvolvimento mundial na perspectiva de defesa dos interesses dos países centrais do capitalismo, em especial dos Estados Unidos - podemos inferir que toda a concepção de educação do BM respalda-se, exclusivamente, no modelo economicista de análise da realidade educacional e que, portanto, os objetivos do Banco atrelam-se às possibilidades que a educação pode proporcionar para adequação de indivíduos e culturas à lógica da globalização do capital.

Sem aprofundarmo-nos em uma análise ampliada do papel do BM, dado a extensão do tema se configurar em outro trabalho, na história da educação brasileira, especialmente, no contexto neoliberal<sup>31</sup>, faz-se urgente salientar alguns pontos importantes acerca dos saberes do Banco quanto às possibilidades e efeitos da educação escolar sobre os pobres, e que dizem respeito ao proposto para este trabalho. Coraggio (1999: 29) destaca que, apesar da avaliação negativa de alguns projetos educacionais em países diversos, o BM compôs um conjunto de justificativas para continuidade de sua intervenção no setor educacional.

O BM sabe: 1 - que o objetivo de sua ação - desenvolver capacidades básicas de aprendizagem no ensino básico - contribuirá para a satisfação da demanda por trabalhadores flexíveis na aquisição de novas habilidades; 2 - que todos os países em desenvolvimento devem realocar os recursos públicos da educação superior para o nível básico, privilegiando aqueles alunos que, estando aptos a aprender, não podem pagar por isso; 3 - que o principal recurso dos pobres é a sua capacidade de trabalho que tende a aumentar com a educação.

---

<sup>31</sup> A literatura educacional brasileira tem revelado de forma crítica a ação do BM no Brasil desde os anos 40. Nos anos 60, durante o período da ditadura militar (1964-1984), quando a entrada de capital estrangeiro era vista com reservas pelos mandatários do País, o BM fez-se presente na cena brasileira. Nos anos 90, com a ascensão de Collor de Melo e Fernando Henrique, a sua atuação intensifica-se.

Diante dessas premissas de ação do BM, devemos questionar sobre quais perspectivas estão colocadas para as pessoas deficientes que, sem dúvida, no caso brasileiro, engrossam a fileira da pobreza e vivem os efeitos da exclusão social.

Também as propostas de inclusão das pessoas deficientes nas instâncias da vida social, enquanto direito a ser garantido têm uma história que remonta à Declaração dos Direitos Humanos (1948) e que se intensifica nos anos 1980 e 1990. Em especial, os anos 80 apresentam, já, alguns marcadores que indicam um enfoque nos deficientes como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981* e a *Décadas das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992)*, que são proclamados pelas Nações Unidas. No ano seguinte ao *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* foi aprovado o *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (PAM)*.

Segundo Rosadas (1994:43), o objetivo desse programa é a efetivação de medidas que visam, principalmente, não só à prevenção da deficiência e sua reabilitação, mas também à participação das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento sob a égide da igualdade social. Como linhas de ação preferencial do PAM (1982: 07) definem-se a prevenção, a reabilitação e igualdade de oportunidades. As medidas preventivas são definidas como primárias quando destinadas a impedir que se produzam deficiências ou impedir que as deficiências já produzidas tenham conseqüências negativas. Como ações importantes, surge neste sentido, a educação adequada a médicos e pacientes quanto aos cuidados sanitários bem como quanto aos perigos da contaminação ambiental.

A família também é objeto de educação na perspectiva da detecção precoce da deficiência. Aqui se explicita um papel determinado para a educação, porém, sem apresentar a educação formal como principal agência formadora, mas sim valorizando processos educativos informais, como a mídia e o voluntariado, como se a responsabilidade da educação dependesse, unicamente, da disposição da sociedade civil.

O Programa ao analisar a situação dos deficientes no mundo, no art. 54, alínea 6, afirma que casos de deficiência não evitados (pela prevenção) “são uma das principais causas de desperdício econômico [...] em todos os países, tanto os industrializados quanto em desenvolvimento”. Continuando, no art. 55, conclui-se que os programas preventivos “são muito menos onerosos para a sociedade do que os cuidados que deverão ser dispensados mais

tarde às pessoas deficientes”. De nosso ponto de vista, é questionável responsabilizar o atendimento de pessoas deficientes sempre precário, e de pouca qualidade, pelo desperdício de receita, uma vez que o mesmo não parece representar parcela significativa de gastos para os cofres públicos.

Por outro lado, evidencia-se o viés adotado para a prevenção: economia de verbas, sendo que a questão da onerosidade coloca-se como motivação de extrema centralidade da proposta. As medidas preventivas parecem, portanto, privilegiar a perspectiva economicista veiculada pelos organismos financeiros internacionais, sem a apresentação de linhas de ação para a supressão das principais causas de deficiências no mundo todo: a fome, o não acesso aos bens culturais, escassas condições de vida e saúde e as guerras que atingem, maciçamente, a população pobre.

Não se explicita no PAM a questão da má distribuição de renda e da injustiça social. Na verdade, o Programa surge em um momento de crise econômica aguda em que há um crescimento da dívida externa dos países periféricos como o Brasil. A cobrança dos juros da dívida, acordada entre organismos financeiros internacionais e as elites dirigentes nacionais, traz a multiplicação dos impostos pagos por todos e a redução dos benefícios sociais, acarretando um pesado ônus para a vida social. Ou seja, a conjuntura aponta para um maior nível de pobreza cada vez maior da população sendo que o PAM parece desconhecer essa situação.

Nas motivações para o oferecimento de Educação Para Todos, que se fortalece após os anos 90, mas já estão anunciadas no PAM, pode-se perceber os interesses econômicos e ideológicos daqueles grupos que sustentam essa proposta. O viés da prevenção, por exemplo, está também presente na Declaração de Salamanca, documento que conclama todas as nações ao esforço da inclusão educacional do deficiente. A Declaração traz em seu bojo uma Estrutura de Ação em Educação Especial que define as linhas de ação a serem desenvolvidas. Entre essas linhas, definem-se as *áreas prioritárias* para a efetivação de políticas educacionais que atinjam as crianças deficientes. Neste sentido, são elencadas as seguintes áreas: *educação infantil, preparação para a vida adulta, educação de meninas, educação de adultos e estudos superiores.*

Ao enfatizar a questão da importância da existência de um sistema de creches e pré-escolas, a Declaração enfatiza que os programas de educação infantil *possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança*, delegando às instituições de educação infantil a responsabilidade de promover o desenvolvimento infantil e preparar a criança para a escolarização. Ressalta-se que o sucesso da escola inclusiva relaciona-se com a identificação precoce, avaliação e estimulação de pré-escolares deficientes, devendo os programas de educação infantil respaldar-se na combinação de atividades da pré-escola e atividades de saúde infantil.

No Brasil, a legislação relativa aos direitos de atendimento as crianças são consolidadas nas novas políticas educacionais<sup>32</sup> que incorporam ao sistema educacional, as creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica tendo como função o cuidado e a educação da criança desde o nascimento até os sete anos de idade. A efetivação dessa política, por sua vez, tem-se revelado perversa já que os recursos financeiros para a educação são direcionados, enfaticamente, para o nível *ensino fundamental*, privilégio cujas repercussões na educação infantil – e também no ensino médio – ainda não foram, totalmente, avaliadas. Entretanto, a avaliação dos efeitos e problemas de programas como o Fundef<sup>33</sup> têm demonstrado, de forma inequívoca, que tem havido o desmonte de sistemas de educação infantil em vários municípios onde um certo padrão de qualidade estava sendo alcançado (Arelaro, 1998).

Por outro lado, a visão da criança deficiente como um ser que, também, deve ser preparado para a assunção de funções na estrutura capitalista está presente ao ser ressaltada a utilidade econômica da educação e os benefícios também econômicos para a criança e seu ambiente social. O paradigma que está evidente, ao contrário do anunciado, parece ser o desenvolvimento econômico e não o humano uma vez que não são apontadas as possibilidades da educação para a ampliação das linguagens da criança e para a vivência plena da infância.

---

<sup>32</sup> Especialmente, LDB 9.394/96 e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

<sup>33</sup> Fundo de desenvolvimento e manutenção do ensino fundamental e valorização do magistério.

A segunda linha de ação do Programa Mundial de Ação para as pessoas deficientes (PAM), a reabilitação, aponta para a busca de articulação entre família e comunidade e atenta para a prestação de serviços referentes ao atendimento médico, à assistência social e psicológica, aos serviços educacionais especializados, treinamento para vida independente, fornecimento de apoios técnicos, reabilitação, orientação e colocação profissional na perspectiva da centralidade das habilidades da pessoa. Nessa linha de ação enfatiza-se com bastante frequência a necessidade “de proporcionar serviços para as pessoas deficientes dentro das estruturas sociais, sanitárias, educacionais e de trabalho existentes na sociedade” (PAM, 2001: 10).

Incluindo o deficiente na educação formal em todos os seus níveis – da Educação Infantil ao ensino superior - pretende-se facilitar a sua participação em serviços e atividades rotineiras das comunidades fomentando a idéia que aquela população deva contar com redes de apoio locais e de instituições especializadas. Dois aspectos são fundamentais nesse debate para constituirmos uma reflexão crítica no campo dessas propostas de ações para a reabilitação: primeiramente, é preciso resgatar a idéia de descentralização dos serviços e de sua assunção pela comunidade.

Segundo Frigotto (1998), o conceito de descentralização estatal é metamorfoseado e ressurge, na verdade, como desconcentração financeira dada as características que o processo assume. Refletindo sobre outro contexto, Arelaro (1998) critica os governos que seguem as orientações neoliberais de descentralização e acabam por afastar-se da dimensão do financiamento, estimulando a privatização ou a comunitarização do atendimento onde a população pobre interessada deve buscar alternativas (baratas) para minimizar os problemas, encontrando soluções de baixo custo para os cofres públicos.

Um segundo aspecto a ser considerado, diz respeito a existência de instituições especializadas, entre elas, as escolas especiais. Predomina, aí, uma clara orientação quanto ao enfraquecimento da sua existência fazendo concessões apenas quando da necessidade imperiosa mas recomendando evitar grandes instituições. Pequenas instituições mais passíveis de serem mantidas pela comunidade - devem ser organizadas em função da rápida e duradoura reintegração das pessoas deficientes à sociedade. Quanto a este aspecto, em termos educacionais, teríamos o desaparecimento das escolas especiais a partir da perspectiva que

tais escolas e seus alunos não estão integrados à sociedade, simplesmente por serem especializadas. De fato, cremos que a integração existe, porém, o que importa, na verdade, é compreender que tipo de integração é favorecida por essas instituições e qual o papel que, historicamente, elas têm exercido na emergência de processos educativos emancipatórios para seus alunos.

A terceira linha de ação do PAM, igualdade de oportunidades, explicita orientações aos estados membros no sentido de assunção de responsabilidades quanto à garantia às pessoas deficientes de oportunidades iguais àquelas dos restantes dos cidadãos, incitando-os a adotar medidas legais que possam possibilitar o exercício do direito à educação, trabalho, seguridade social e proteção contra tratamento desumano aos deficientes. A igualdade de oportunidades, mais que uma linha de ação, deve ser considerada conceito central do DH e princípio definidor da política planetária de educação para todos. A ampliação das oportunidades (de educação, trabalho, renda) é parte essencial nos discursos que procuram superar as resistências e as críticas às políticas neoliberais camuflando o amplo processo de exclusão social - de pessoas, grupos, nações – que estamos vivendo.

Ao abordar a questão do direito à educação (art. 120), o Documento recomenda que as oportunidades educacionais devam ocorrer no *sistema escolar geral*, primando pela individualização, pela acessibilidade e pela universalidade. Admite-se a existência de cursos ou centros de formação especiais tanto no contexto da educação da infância quanto no da formação dos adultos, porém, veiculando a idéia de transitoriedade dessas instituições. Em outras palavras, prega-se que somente é aceitável a permanência das escolas especiais enquanto não forem realizados ajustes de instalações e serviços comunitários que sejam adequados ao atendimento.

Deve-se questionar, diante da primazia da inclusão da pessoa deficiente no sistema regular, se as atuais escolas especiais continuarão a receber, por parte dos dirigentes políticos, a mesma atenção e financiamento uma vez que as recomendações dos documentos internacionais apontam para sua extinção. A manutenção e melhoria dessas instituições representam um ônus de maior monta para o Estado do que aquele empregado na expansão e adaptação (sempre realizada de forma pouco significativa) do sistema regular de ensino.

A redução dos gastos com a educação dos diferentes parece ser motivo suficiente para, sob a ótica das agências internacionais de financiamento, elaborar-se propostas consideradas inclusivas que, na verdade, podem estar diminuindo as poucas oportunidades de igualdade educacional do portador de deficiência. Isto porque, além de não garantir um tratamento ideal aos deficientes, corre-se o risco de deixar de oferecer serviços especiais dos quais as crianças necessitam, mesmo estando matriculadas no ensino regular.

Entretanto, é necessário considerar a forte presença, neste campo, da iniciativa privada que recebe, por parte dos governos federal, estadual e municipal, subvenções e recursos financeiros para a manutenção do atendimento ofertado à pessoa deficiente. Seria ingênuo crer que as pessoas, grupos e organizações privadas que atuam no setor da educação especial e que congregam uma razoável força política sejam afetados pelas políticas que vêm celebrar, exatamente, a privatização da rede de apoio e seguridade social. Mais coerente, talvez, seja buscarmos pistas que possam indicar as formas que, alguns grupos e organizações têm utilizado, em plena era da inclusão educacional, do aparelho estatal na defesa de seus interesses e a partir daí buscarmos (re) definir o papel social historicamente assumido por essas instituições.

A simbiose público-privado que, ainda, é hegemônica na educação da pessoa deficiente, talvez seja, no Brasil, a expressão evidente da definição da educação como serviço a ser ofertado aos deficientes e suas famílias, ao mesmo tempo em que afirma-se a luta pela garantia dos direitos humanos, orientação presente no PAM na forma de linha de ação *Igualdade de oportunidades*, bem como das demais linhas de ação. Pode parecer paradoxal conceber a educação enquanto serviço, porém, se atentarmos para os objetivos e saberes do BM para a área educacional podemos compreender que a oferta da educação como serviço pode possibilitar aumento da competência do único bem da população empobrecida disponível para venda: a capacidade/força de trabalho.

A população deficiente em sua maioria engrossa as fileiras da pobreza tanto nos países centrais como nos periféricos do capitalismo, o que causa um ônus maior ao Estado dado a pouca produtividade econômica destes cidadãos, configurando uma situação de dependência destes em relação ao apoio estatal. A transferência dos poderes de regulação da vida social para a mão invisível do mercado, uma das premissas essenciais do neoliberalismo,

justifica também que os direitos sociais e humanos sejam vinculados à perspectiva mercadológica, sendo ofertados a quem pode pagar por eles.

O caso das pessoas deficientes não é pensado em uma lógica diferente: aqueles que podem pagar por serviços educacionais de boa qualidade devem buscá-los no contexto da oferta do mercado enquanto os que, estando em condições de vida miseráveis e indigentes, recebem-no em nível básico dos poderes públicos devendo capitalizá-los para a inserção no mundo do trabalho. A educação escolar para a pessoa deficiente traz, portanto, as marcas das intenções do capital internacional, representados por grupos que perspectivam tornar todos produtivos, otimizando também a dimensão do consumo, abaixando o ônus para o Estado, porém contraditoriamente, sob a promessa de melhoria da qualidade de vida e do bem estar social.

A *Educação para Todos* como política educacional planetária e como implementação da proposta de *DH* já está desenhada no PAM sendo que nos anos 1990 ganha força a proposta original do BM de dar ênfase à escola primária centrada na *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (NEBA) definida, em seu nível mais geral, como os “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo” (Declaração Mundial de Educação Para Todos apud Coraggio, 1999: 57).

Como desdobramento da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, foi realizada em Salamanca (Espanha), em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial quando foi construído e assinado pelos países signatários a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, que se insere no contexto da disseminação das orientações neoliberais a serem efetivadas sob a forma de políticas públicas. Nela também estão presentes as agências da ONU que, sendo “sensíveis ao social”, procuram minimizar a ótica economicista das agências internacionais que financiam a Conferência. A esse respeito, Carvalho (2000) ressalta que essa Declaração é um marco histórico para a educação especial já que, apesar de certas ambigüidades, contempla as lutas das pessoas deficientes por seus direitos.

Na Declaração de Salamanca está explicitado um compromisso com a inclusão social de crianças, jovens e adultos deficientes, porém, a leitura da mesma revela uma clara

ênfase na criança como alvo prioritário deste compromisso. Tal ênfase está anunciada no art. 2 (1994:02) que afirma o direito de toda criança à educação e ao alcance e manutenção de um nível adequado de aprendizagem bem como é reconhecida a singularidade de suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem, defendendo a noção que escolas inclusivas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

No intuito de atender as necessidades da criança deficiente recomenda-se a adoção de uma *pedagogia centrada na criança* que também é concebida como uma maneira de reduzir as taxas de insucesso na escolarização, garantindo, simultaneamente, índices mais elevados de rendimento escolar e impedindo o desperdício de recursos. A partir deste ponto de vista, podemos compreender melhor a definição da educação infantil como área prioritária de ação responsável tanto pelo desenvolvimento infantil como pela preparação para a escolarização. A educação escolar e pré-escolar, deve assumir a perspectiva de “base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto à dignidade de todos os seres humanos” (Declaração de Salamanca, 1994: 05).

Aqui se delineiam duas posições acerca do papel da educação que se fizeram presentes na história da educação brasileira. Uma delas enfatiza o *entusiasmo pela educação* que pode ser traduzido na crença que a educação pode transformar a sociedade. A outra posição diz respeito à visão de que o investimento educacional na criança pré-escolar pode resolver a questão da evasão e da repetência. Na Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) pode-se perceber o mesmo espírito quando da afirmação de que a educação de todos vai resolver os grandes problemas mundiais.

A visão da educação infantil como *panacéia* para o fracasso escolar não é algo novo no contexto dos países latino-americanos, em especial, o Brasil. A respeito, Saviani (1999: 44) afirma que considerar a pré-escola (discutida aqui enquanto educação infantil) como locos de compensação de supostas carências infantis e vê-la como

mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras no ensino de primeiro grau acaba por configurar-se em forma de contornar a problemática em questão e não em atacá-la de frente.

A proposição de uma pedagogia centrada na criança, por sua vez, poderia ser um elemento novo neste processo, porém, a Declaração esquiva-se à definição das características dessa pedagogia. Seria a perspectiva escolanovista? Ou aquela que tem recebido a caracterização de construtivista? Ou ainda a pedagogia envolta no lema *aprender a aprender*?

Outro aspecto que consideramos de extrema centralidade na discussão sobre a inclusão das crianças deficientes diz respeito à questão do atendimento às necessidades especiais dessas crianças no contexto das NEBA. Se uma das dificuldades de efetivação das políticas de educação para todos, no contexto neoliberal, diz respeito à definição das necessidades básicas de aprendizagem de todos, como podemos pensar a questão das necessidades básicas de pessoas com deficiência? Necessidades básicas e necessidades especiais são a mesma coisa? É possível diferenciá-las?

Nos documentos internacionais, as *necessidades básicas* parecem indicar os conteúdos (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) a serem apreendidos, por cada um, como condição para a vida social moderna, enquanto as *necessidades especiais* dizem respeito à procura de formas, meios, modos de otimizar a aprendizagem para as crianças deficientes. Essa compreensão implica em reconhecermos a ambigüidade da proposta de atendimento às necessidades tanto básicas quanto especiais de qualquer criança e não somente daquelas que têm deficiência.

Apesar disso, esses documentos e orientações internacionais incorporam a voz e a luta de movimentos organizados da sociedade civil que a partir da última metade do século XX vem efetivando uma intensa busca de reconhecimento social e de garantia dos direitos humanos. A respeito Bianchetti (1996) nos lembra que os avanços sociais são sempre resultado da mediação dos interesses e embates entre forças sociais que conseguem poder de voz e decisão e que, portanto, fazem-se ouvir/ver pelo Estado e pela máquina de governo.

## **2.2 As políticas educacionais inclusivas no Brasil**

A inclusão sócio-educacional das crianças deficientes requer esforços coletivos e sistemáticos, por parte de pesquisadores e órgãos de fomento no intuito de disseminação de

um corpo de conhecimento que possa contribuir com a inserção real do cidadão portador de deficiência no contexto cultural, econômico, educacional, político e social. A perspectiva de integração/inserção/inclusão do deficiente na escola e na sociedade, portanto, mesmo não sendo algo novo, apresenta inúmeros problemas relativos à série de adequações e transformações espaciais, metodológicas e conceituais e devem ocorrer para que, de fato, aconteça a aprendizagem de alunos especiais.

A Constituição Federal brasileira de 1988 assegura que a educação é direito de todo cidadão, dever do Estado e da família sendo ministrada com base em vários princípios, dentre os quais (arts 205 e 206) *a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*. Apesar dos diversificados esforços e dos numerosos avanços, principalmente, nas duas últimas décadas, alguns aspectos ainda são extremamente complicados no tocante a legislação da inclusão de pessoas com deficiência em salas e escolas de ensino regular, mesmo a constituição determinando em seu artigo 208, inciso III que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino regular”.

Segundo Ferreira (1996), uma das peculiaridades da legislação destinada ao atendimento das pessoas deficientes é o fato de que se elaboram leis destinadas a garantir o acesso à educação, e na prática concreta, promove-se à exclusão dessas pessoas, uma vez que as disposições legais ao aproximarem-se da prática educativa desgarram-se dos princípios que deveriam orientá-la. Reflitamos sobre o artigo 208 inciso III acima citado a partir de um olhar crítico, citando Moura (1997: 88)

[...] não se leia o termo especializado ali inserido como norteador de uma escolaridade “a moda antiga,” para se repetir às malfadadas classes especiais, pelo absurdo que elas historicamente provaram que são. É preciso atentar: **Educação especializada não é sinônimo** de educação **segregada**. A existência de trabalho fora da sala de aula poderá ser admitida **exclusivamente como segunda opção** para os casos que se fizerem necessários - quando não for possível na sala de educação regular -, porque o mais saudável é oferecer ao aluno convivência com os demais. Configurando-se essa hipótese, há que se examinar caso a caso, de forma honesta e criteriosa. (Grifos do autor)

Outro aspecto importante que envolve a questão da formação docente, neste contexto desafiador da educação inclusiva é investigar quais propostas vêm fundamentando a

atividade educativa para os professores e de que forma vêm se produzindo as relações concretas entre as prescrições políticas referentes a uma prática pedagógica inclusiva e os anseios, objetivos, saberes e compressões dos professores, nas condições reais que essa prática acontece. Sobre a formação de professores, deve-se ressaltar que todos os documentos internacionais compreendem a urgência de melhoria tanto na formação quanto na profissionalização docente, porém, o tema é tratado de maneira aligeirada e superficial, apenas reconhecendo-se sua importância.

A Declaração de Salamanca, por exemplo, destaca nas Orientações para a Ação em Nível Mundial (item C, 1994: 2) que “*a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção do progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas*” (grifo meu). E ainda que

O treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não-categorizante que abarque todos os tipos de deficiência deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência (Declaração de Salamanca, 1994: 16).

Anteriormente, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos cujo objetivo é a satisfação das *necessidades básicas de aprendizagem*, já tratara, de modo amplo, a questão dos professores, incluindo aí, a formação inicial e continuada. Há o reconhecimento do papel dos profissionais da educação básica e a indicação da necessidade de adotarem-se

medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como permitir a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990: 07).

Embora os documentos internacionais, de modo geral, não ignorem a importância do professor nos processos de reforma educativa, quando ampliamos o olhar e dirigimo-nos à realidade concreta percebemos um descolamento entre discursos e práticas. Por exemplo, a re-organização do mundo do trabalho, necessária para a expansão do capital, tem gerado (não

como meros efeitos negativos, mas como subproduto previsto pela *nova ordem mundial*) a perda de direitos trabalhistas, o enfraquecimento do poder de barganha dos sindicatos dos trabalhadores, a precarização das condições de formação, seleção e contratação de servidores públicos, etc., produzindo um contexto que, dificilmente, tem condições de promover a *satisfação das aspirações* dos professores, bem como, da maioria das pessoas.

Ao discutir as possibilidades e limites da reforma curricular que atenda as *necessidades básicas de aprendizagem*, Torres (1995) argumenta que a pouca atenção dada aos professores tem-se colocado como entrave para a implantação de mudanças educativas da América Latina afirmando, porém, que os problemas não se reduzem à formação e ou profissionalização mas implica em sabermos quem são os professores e como eles são afetados por uma mudança da amplitude como a que vivenciamos. Trata-se, de fato, da antecipação e da compreensão da desorientação, do ceticismo, das resistências, temores que atingem os professores e da construção de um contexto de confiança onde exista o debate de idéias sustentado pela possibilidade de expressão.

Nesse sentido, devemos considerar uma perspectiva de solidariedade, *a estranheza e o medo* dos professores diante da entrada na escola de crianças *diferentes*, consideradas socialmente incapazes de convívio e aprendizagem social. Em decorrência deste *novo*, questionamos a própria atuação docente na escola inclusiva. Cação (2000: 24) incita-nos a reflexões importantes a partir de sua experiência docente

[...] como nós professores temos nos percebido frente às diferenças biológicas e histórico-culturais materializadas em nossos alunos? Como temos vivido a diferença nas relações de ensino e o que temos buscado a partir dela? Como temos reagido às diferenças e como temos explicado (ou não) essas nossas reações a nós mesmos, a nossos pares, a nossos alunos, a seus pais?

Um terceiro aspecto diz respeito à produção de conhecimento. Na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990: 04) anuncia-se que:

O êxito das atividades de Educação para Todos dependerá fundamentalmente da capacidade de cada país conceber e executar programas que reflitam as condições nacionais. Para isso, será indispensável uma sólida base de conhecimentos, alimentada pelos resultados da pesquisa, lições aprendidas com experiências e inovações [...]

No caso da pesquisa, convém ter em mente que as atuais políticas educacionais, por privilegiar unilateralmente a educação básica, têm realizado um desmonte de sistemas universitários públicos, lócus onde - em países como o Brasil - ocorre majoritariamente, o desenvolvimento científico. O ajuste administrativo do setor público orientado pela lógica economicista do BM vem realizando, sistematicamente, a deteriorização das condições para a produção de conhecimento no campo educacional. Ressaltamos, em particular, as atuais políticas de pós-graduação como a redução de bolsas de estudo, a definição de prazos aligeirados para a conclusão dos cursos, a proliferação dos mestrados e doutorados profissionalizantes, entre outros, para entendermos o viés da produtividade que aí se impõe.

Torres (1995) aponta uma série de questões acerca da produção de conhecimento no contexto da reforma educacional na América Latina. Entre outros, destacamos algumas delas: - a necessidade de realizar diagnósticos precisos dos aspectos-chave vinculados aos currículos, aos saberes-efetivos e às NEBA, tanto dos alunos quanto dos professores, não somente da escola primária mas de todo os níveis educacionais, incluindo a Educação Infantil e também na chamada educação informal (família, meios de comunicação, etc.); - a própria identificação das *necessidades básicas de aprendizagem* de pessoas e grupos diferentes e desiguais.

No caso da educação de crianças deficientes, pensamos que este aspecto apresentasse de suma importância. Afinal, é preciso saber quais são as necessidades básicas (ou especiais?) de aprendizagem de crianças com limitações no desenvolvimento e, dado o estigma a elas associado, como se colocam essas necessidades se confrontadas com as necessidades de crianças e professores que não sofrem tal estigma. A questão da seleção de conteúdos curriculares que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem dessas pessoas parece ser outro aspecto fundamental além do aprofundamento na compreensão do papel que vem desempenhando as agências informais de educação, em especial, a mídia.

Torres (1995) ainda alerta que é preciso assegurar metodologias e procedimentos científicos rigorosos que permitam confiabilidade e comparabilidade dos resultados, garantindo, assim, que as inovações não sejam simples *modismos*. Recomenda-se, também, o uso de enfoques analíticos e críticos em substituição àqueles descritivos e não críticos. Dessa perspectiva, ressalta-se a importância que se reveste a pesquisa que realiza a revisitação ao já

pesquisado e divulgado, buscando a construção de novos referenciais teóricos e metodológicos. Por fim, a autora considera importante a definição de políticas de estímulo à pesquisa e à investigação educativa com base na idéia de constituir grupos de pesquisadores que devem trabalhar articulados a uma coordenação nacional e regional, o que permite a racionalização de esforços e recursos.

Ao nosso ver, é necessário acrescentar mais um aspecto de essencial importância e que diz respeito à melhoria e ampliação das condições de divulgação e distribuição dos resultados das pesquisas. Neste sentido, parece essencial redimensionar o investimento na publicação de periódicos e afins bem como buscar a ampliação de linhas editoriais que garantam a publicação de livros, catálogos, cartilhas, etc. Uma primeira providência estaria em fornecer condições para que as editoras universitárias - atualmente, em processo acelerado de privatização - possam assumir esse papel.

No contexto da produção de conhecimento, os cursos de pós-graduação têm uma importância crucial. São eles que, majoritariamente, têm construído o *edifício científico* no Brasil. No caso da deficiência, alguns centros destacam-se como a Universidade Estadual de Campinas que têm, em diversas áreas do saber, a preocupação com a deficiência. Entre eles, a Faculdade de Educação Física que oferece, no programa de pós-graduação, os cursos de mestrado e doutorado onde existe a linha de pesquisa Educação Física e Adaptação. Outras universidades<sup>34</sup> estão produzindo nessa área, ampliando quantitativa e qualitativamente, o nível da produção científica sobre a deficiência.

Nesse sentido, as pesquisas sobre inclusão da criança deficiente no contexto escolar necessitam ser multiplicadas; os estudos existentes, no entanto, nos lançam vários pontos positivos sobre este processo. A exemplo, novas propostas educacionais estão sendo implementadas a partir das implicações teóricas oriundas de pesquisas com enfoque pedagógico. Mesmo assim, entende-se que urge o aumento e avanço de conhecimento sobre o tema, que apresente um olhar crítico e se utilize desse olhar também como referencial de análise contribuindo significativamente para que pesquisas esclareçam/estimulem a prática pedagógica inclusiva.

---

<sup>34</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre outras.

A atenção institucional e assunção por parte do Estado e da sociedade civil, especialmente, os pesquisadores, dos aspectos discutidos podem ser um passo importante no sentido de construir condições de superação de alguns desafios colocados para a educação de crianças deficientes. É necessário ampliar, principalmente, a qualidade das pesquisas que devem ter como objetivo buscar as condições que permitam maior possibilidade de independência dentro e fora da escola para essa população. Essas questões exigem uma complexa política social, integrada, contínua, não fragmentada que supere a visão filantrópica da *caridade* e incorpore o deficiente enquanto sujeito - participante - ativo do processo.

Desde 1979, quando a UNESCO lança a idéia mundialmente aceita de uma inclusão educacional destinada a garantir o acesso à escola para o deficiente, a educação brasileira vem propondo formas educacionais, metodologias alternativas e fundamentação teórica para a concretização das proposições legais. Contudo, temos muito que avançar neste sentido na medida em que a complexidade da questão sócio-educativa das pessoas com deficiência têm por vezes, tomam rumos não condizentes com as necessidades reais dessas pessoas e do sistema educacional brasileiro.

Concretamente, na década de 80, amplia-se e consolida-se um sistema de salas e escolas especiais destinadas a receber e inserir o chamado portador de deficiências integrando-o ao sistema educacional e social. Surgem também nas Secretarias de Educação nos níveis federal, estadual e municipal, os Departamentos de Educação Especial destinados a orientarem professores e demais profissionais da escola à nova realidade.

A partir de 1990, o Brasil como signatário de uma série de declarações gestadas em congressos e conferências de nível mundial e, principalmente, por colocar-se em posição de *docilidade e obediência* aos ditames do capital internacional, construiu um conjunto de dispositivos políticos voltados ao atendimento sócio-educacional, especialmente da infância. As políticas públicas brasileiras para a infância são saudadas como uma das mais avançadas do mundo, estando previstas na Constituição Brasileira de 1988, e regulamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, entre os textos mais importantes.

Entre outros avanços, encontra-se a assunção do Estado, ao lado da família, da educação e do cuidado à criança desde o nascimento e não somente à partir dos sete anos; a

supressão da expressão *menor* que comporta um caráter preconceituoso ao referir-se à criança e ao jovem quando em situação de abandono e/ou criminalidade; o investimento na formação de professores para a atuação junto a este grupo; a inclusão de crianças deficientes desde a Educação Infantil.

Contudo, no contexto da operacionalização das propostas políticas, é possível ver o *outro lado da moeda*. Podemos nos referir ao FUNDEF que tem representado a redução de investimento na educação infantil e, dialeticamente, apontar para a importância de creches e pré-escolas de boa qualidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças deficientes como também da formação desde o nascimento de vínculos afetivos positivos entre todas as crianças, aspecto que os documentos internacionais reafirmam.

Também as propostas de aligeiramento da formação inicial com base na formação de um professor com competência, eminentemente, prática e não política e reflexiva é outro aspecto revelador das intenções do projeto em curso. O professor, neste sentido, teria suas competências políticas e seu papel de intelectual orgânico das classes e grupos explorados reduzidos.

Como se pode perceber, existe uma considerável distância entre o proposto e o realizado. Por isso, a participação das pessoas deficientes e grupos interessados na defesa de direitos cidadãos, sem dúvida, é aspecto de fundamental importância para a emergência da discussão que, ora se trava no mundo e também para sua operacionalização. Não podemos, contudo, pensar que a força das organizações, que representam os anseios das pessoas deficientes e lutam pela garantia de seus direitos e pelo atendimento de suas necessidades, compara-se à daquelas organizações que buscam garantir o privilégio dos poucos que detêm a concentração de renda, conhecimento e poder em todo o mundo.

Conforme Frigotto (1995) alerta a estratégia da resignificação conceitual que, no momento, impulsiona as ações políticas impede uma real elevação do exercício da cidadania por aqueles que são atingidos pelas políticas, exigindo de nós uma atitude de atenção, vigília e constante reflexão acerca dos caminhos e rumos a serem tomados. A perspectiva apontada pela vertente crítica da educação brasileira indica a necessidade de ampliação da formação proposta pelo BM e outras agências, enfatizando a necessidade de buscarmos alternativas que possam contrapor-se à lógica dominante. Neste contexto, voltamos a afirmar que a

participação das pessoas deficientes e dos grupos que lutam pelos seus direitos é de suma importância.

A análise dos documentos e orientações internacionais gestados em sintonia com os interesses capitalistas bem como sua aplicação nos países periféricos, especialmente os países da América Latina e entre eles o Brasil, revela-se de grande relevância por explicitar as reais intenções do projeto em curso. A inclusão sócio-educacional de homens, mulheres e crianças deficientes em função de sua importância em termos de reconhecimento de direitos de cidadania para a totalidade dos indivíduos humanos, requer esforços sistemáticos na expectativa de disseminação de um corpo de conhecimentos que, superando a ideologia do mercado, possa contribuir para a inserção real de todos (deficientes ou não) no contexto da cultura e da vida com dignidade e qualidade social.

A interrelação das pessoas deficientes com aquelas ditas normais em um mesmo espaço/tempo pedagógico, parece ser um ponto de angústia e questionamento por parte de pais, professores e alunos. Afinal, existem ganhos nessas interações? Quem são os maiores beneficiados, os *normais* ou os que possuem necessidades especiais? É possível que o aluno dito normal aprenda algo com alunos que saem do padrão de normalidade, ou seja, é possível que haja troca real entre ambos? Como deve ser, então, orientado e avaliado o processo pedagógico?

Os questionamentos levantados expressam, na verdade, as visões historicamente estabelecidas acerca da deficiência enquanto incapacidade, incompetência, improdutividade, nas quais os deficientes são considerados anormais, incapazes de constituírem-se como sujeitos autônomos, inteligentes e produtivos. É evidente que essas concepções colocam a impossibilidade de qualquer troca real entre pessoas *normais* e pessoas com necessidades especiais. Observando a historicidade e o movimento de categorias dialéticas que permeiam esse tema destacamos Marques (2001: 01) que afirma que:

O sentido atribuído à deficiência na Modernidade e, de certa forma, ainda observado na Atualidade, é o de "anormalidade", "desvio" ou "fuga" da normalidade. A necessidade de se tornar hegemônico o modelo ideologicamente estabelecido como normal.

Percebemos que o homem moderno acreditava ser possível construir um mundo de acordo com suas preferências próprias à semelhança de uma determinada idéia pré-concebida, excluindo determinadas realidades que fogem do seu padrão de normalidade. Ao se assumir o ideal de homem a partir do que seja considerado normal, é fundamental que se estabeleça a contradição. Afirmamos, então, que para o pensamento moderno a anormalidade constituía uma necessidade sem a qual não seria possível instituir a noção do normal. Ao tornar evidente a anormalidade de alguns acontece concomitante, a explicitação da normalidade do outro. Entendemos então que o contraponto necessário para o estabelecimento e a manutenção do referencial de normalidade é a própria anormalidade.

A existência de políticas públicas que assegurem oportunidades educacionais é de suma importância, porém, essas políticas não garantem a transformação de concepções e visões já arraigadas. Também neste sentido, acreditamos que a mudança de atitude é essencial para as desejadas e necessárias alterações das visões/concepções em relação a deficiência uma vez que a educação global e institucional é o processo pelo qual os seres humanos, ao apreenderem o mundo humano, constroem e/ou consolidam conceitos e concepções que efetivar-se-ão na prática social cotidiana.

O que urge discutirmos no tocante a inclusão é a *diferença* enquanto um dos elementos que constituem a diversidade humana e que, no caso do deficiente, se manifesta como *diferença significativa* encontrando-se em diálogo e conflito permanente na escola e em outros espaços sociais. Aponta-se na categoria dialética contradição sobre normalidade, entendendo que o normal e o anormal são produtos sociais, assim sendo, o processo de construção da *diferença* que destaca o normal como sendo algo correto, positivo e o anormal como algo negativo são conceitos associados às relações de poder.

O principal desafio colocado para uma educação escolar que inclua o deficiente é ampliarmos a discussão rumo a pessoas e instituições sociais que devem compreender que a deficiência e a não deficiência fazem parte das possibilidades humanas. Portanto, não é o bastante sabermos apenas como as deficiências se apresentam e como os deficientes *funcionam*. É preciso que saibamos como entender e tratar as diferenças, principalmente, àquelas as quais o grupo social atribui algum significado de desvantagem e descrédito. Vencer esse desafio pressupõe lidar com o diferente na sala de aula rompendo com as

concepções estereotipadas sobre grupos marginalizados, promovendo respeito à diversidade e destacando a formação da criança com vistas à cooperação e redução de preconceito em favor da diminuição da desigualdade social.

No contexto das modificações inseridas pela LDB 9394/96 no sistema educacional brasileiro, a educação inclusiva é tema que ainda aparece imerso em densos questionamentos e dúvidas sobre o que fazer, como fazer, em todos os níveis de ensino, desde a creche até a universidade. O campo da Educação Física e dos Esportes também tem-se movimentado na busca de paradigmas e referenciais para o atendimento à criança deficiente. De fato, no clube, na academia, na escolinha de esportes, no lazer, na escola é cada vez maior o quantitativo de pessoas deficientes que aflui, o que surge como um desafio para os profissionais da Educação Física e dos esportes.

As orientações e diretrizes internacionais promovem a visibilidade da deficiência e das problemáticas associadas à deficiência, o que acaba por refletir-se no campo da Educação Física. Pode-se concluir que há uma demanda de produção e intervenção de profissionais da área de Educação Física em vários campos de atuação: na escola, em clínicas de reabilitação e reeducação, nas APAE e similares, no esporte adaptado de alto rendimento bem como nos cursos de formação de professores. Essa produção deve, assim, representar a preocupação para com as necessidades especiais, podendo servir como um importante referencial para a elaboração de novos caminhos a serem trilhados.

A questão da aprendizagem e interações sociais das pessoas com necessidades educativas especiais, um dos principais desafios a ser enfrentado pela escola e pelos professores, se coloca no cerne do debate que diferencia a educação especial enquanto modalidade educacional ou enquanto conjunto de recursos. Afinal, existem ganhos reais nessas interações? Quem são os beneficiados os *normais* ou os que possuem *necessidades especiais*? É possível o aluno dito normal aprender algo com alunos que saem do padrão de normalidade, ou seja, é possível que haja troca real entre ambos? Como deve ser, então, orientado e avaliado o processo pedagógico?

Os questionamentos destacados expressam, na verdade, as visões historicamente estabelecidas acerca da deficiência enquanto *incapacidade*, *incompetência*, *improdutividade*, sendo aquelas pessoas consideradas incapazes de constituírem-se como sujeitos autônomos,

inteligentes e produtivos. É evidente que essas concepções colocam a impossibilidade de qualquer troca real entre pessoas *normais* e pessoas com *necessidades especiais*. A existência de políticas públicas que assegurem oportunidades educacionais é de suma importância, porém, não garantem a transformação de concepções e visões já arraigadas.

Também neste sentido, acreditamos que a existência de uma produção científica que esteja em processo de avaliação contínua é essencial para as desejadas e necessárias alterações das visões e concepções em relação aos deficientes, já que acreditamos que a pesquisa e o conhecimento científico possuem a potencialidade de alavancar e orientar importantes processos de mudança nos indivíduos e nas instituições.

## **CAPÍTULO III**

### **CONCEPÇÕES E VEICULAÇÕES SOBRE A CRIANÇA DEFICIENTE NO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**

#### **3.1 A Educação Física e a deficiência: a constituição de um campo de interesse**

A perspectiva de *integração/inserção/inclusão* de crianças deficientes na escola regular apresenta inúmeros problemas relativos à série de *adequações e transformações* espaciais, metodológicas, *atitudinais*, conceituais e *valorativas* que têm que ocorrer para que, de fato, haja a possibilidade de aprendizagem dos chamados alunos *especiais*. Enquanto construção sócio-histórica, o estigma associado à deficiência é expressão do processo de classificação e hierarquização dos indivíduos - a partir de seu valor utilitário, vale dizer, econômico - que é típico da sociedade capitalista. É nesse sentido que é importante ampliar nossa compreensão dos interesses, necessidades e dificuldades que perpassam a proposta de inclusão no contexto do projeto neoliberal.

Por sua complexidade, são inúmeras as interfaces que a problemática comporta. Entre elas, a questão relativa à urgente transformação das atitudes e concepções acerca da deficiência poderia ser um ponto de partida para repensarmos a amplitude do desafio que, ora, está posto. O estigma social que marca a vida das pessoas deficientes em uma sociedade que se pauta pela produção de excedentes e pelo lucro traz implicações significativas para o desenvolvimento de políticas, práticas e discursos relacionados à Educação escolar dos deficientes.

Apesar dos diversos esforços e dos numerosos avanços, principalmente, nas duas últimas décadas, alguns aspectos ainda são extremamente complexos no tocante à realidade educacional das pessoas deficientes no Brasil (Carvalho, 2000a; 2000b). Para a instauração de processos educacionais inclusivos de qualidade social para as crianças deficientes, a produção de conhecimento apresenta-se como dimensão fundamental e indissociável do contexto da prática pedagógica.

Nesse sentido, vários pesquisadores investigam as possibilidades de aprendizagem e socialização de crianças deficientes discutindo modelos teórico-práticos de educação bem como os impactos e conseqüências das políticas educacionais na prática pedagógica da escolarização de crianças deficientes. Entre eles, podemos citar Jannuzzi (1985), Carmo (1989 e 2001), Rosadas (1994 e 1995), Mantoan (1997), Ferreira (1998), Kassar (1999), Sanches-Gamboa (1998), Santos (1997), Carvalho (2000), entre outros.

Entre as várias áreas que têm produzido conhecimento sobre a criança deficiente, a Educação Física apresenta-se como área acadêmica importante no que diz respeito às possibilidades de sua participação na escola. Entretanto, tendo em vista a complexidade da questão sócio-educativa da Educação e, em especial, da Educação Física para as pessoas deficientes, é importante também compreender as contradições que estão presentes, revelando que, na maioria das vezes, a oferta de atendimento educacional para essas pessoas tem tomado rumos não condizentes com as suas necessidades reais.

Uma retomada<sup>35</sup> do interesse da Educação Física pela problemática das pessoas deficientes pode, ao nosso ver, ser creditado a dois movimentos distintos, embora articulados pelas determinações de ordem econômica, política e cultural brasileira e mundial. Esse interesse é resultado de uma série de eventos, idéias e práticas ocorridas tanto no âmbito restrito da própria área quanto no âmbito ampliado da realidade mundial. Em um movimento interno, a Educação Física iniciou um processo de reflexão e crítica de sua própria prática, o

<sup>35</sup> No período 1949-1956 foram encontradas, no Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte 1930/2000 (Ferreira Neto et all, 2002), quatro (04) referências a publicações acerca da problemática da Educação Física para pessoas deficientes na *Revista de Educação Física*. A existência dessas publicações pode indicar que os professores de Educação Física já se envolviam, ainda que de forma incipiente, com questões relacionadas aos deficientes desde a década de 1940. Após o período mencionado (portanto, de 1957 ao ano 2000), não houve nenhuma publicação sobre a temática nessa mesma Revista. Também na *Revista Brasileira de Educação Física* – periódico que circulou entre 1944 e 1952 – foram publicados textos e relatórios de Inezil Penna Marinho sobre intervenções e estudos realizados junto a crianças cegas e surdas no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro.

que resultou na emergência, para os profissionais da área, de problemas - antes inexistentes ou não considerados - e de novos nexos de elaboração conceitual. Evidenciou-se, desse modo, a existência de novos atores sociais, como os deficientes, que demandavam práticas renovadas e emancipatórias.

Por outro lado, em um movimento externo, o avanço da idéia dos *direitos humanos*, a presença de aguerridos movimentos sociais de defesa desses direitos para a pessoa deficiente, simultaneamente, a configuração de uma hegemonia neoliberal em nível mundial, acabou repercutindo na definição de estratégias macro-estruturais de proteção e apoio à pessoa deficiente e na criação de legislação específica para esse fim. A definição pela ONU, nos anos 80, de um *ano* (1981) e de uma *década* (1983-1992) para as pessoas deficientes e a deflagração de numerosas campanhas na mídia nacional sobre a deficiência, apresentam-se, assim, como marcos históricos do envolvimento da Educação Física com essas pessoas.

O cenário político do Brasil estava repleto de novos desdobramentos. Em função do enfraquecimento dos governos militares e da perspectiva de uma *abertura* democrática, um outro momento na história brasileira desenhava-se na denominada Nova República, exigindo a redefinição dos papéis sociais de pessoas, grupos e instituições. Esse momento trouxe não só a possibilidade, mas também a necessidade de repensar as práticas sociais e a organização da sociedade civil e política.

O campo educacional, em particular, viveu naquele momento um intenso movimento de reflexão e discussão acerca da função social da escola sendo que o problema das pessoas *excluídas* do acesso e da permanência na escola também era o mote desse movimento. Neste sentido, um torrencial de idéias, práticas e discursos, adentraram o País fornecendo subsídios e estímulos para a discussão sobre a realidade educacional brasileira.

No interior da Educação Física, intensificou-se um movimento de contraposição aos princípios e posturas que a área vinha mantendo até então, o que representou um questionamento à hegemonia do paradigma da aptidão física e uma crítica à postura de suposta neutralidade científica e política que a Educação Física, historicamente, tinha assumido na realidade brasileira. Foi no contexto da Universidade que a discussão avançou com mais força uma vez que sob a influencia de aportes teóricos oriundos das ciências sociais

e humanas veiculou-se uma produção que colocava, para a Educação Física, uma função social mais ampla que a *educação do físico*<sup>36</sup>.

Faz-se necessário destacar que, no contexto da Educação Física, a preocupação com as questões pedagógicas, com a educação estética e com a educação da infância data dos anos 1930/1940<sup>37</sup>, sendo as mesmas discutidas com base em aportes teóricos oriundos das ciências humanas e sociais. Uma revisitação à produção teórica da área revela, aliás, que teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas e históricas já eram usadas por autores dos anos 1930/1940/1950 como Fernando de Azevedo, Inezil Penna Marinho e Nicanor Miranda, entre os mais expressivos (Ferreira Neto et all, 2002).

Nos anos 1980, entretanto, o uso das ciências humanas e sociais ganhou contornos mais nítidos e, nesse sentido, iluminaram mais intensamente as reflexões acerca das questões pedagógicas e sócio-culturais relativas à Educação Física. A problemática relacionada à visão biologicista do *corpo e do movimento humano* aparecia como elemento de polemização. Segundo Kunz (2001:05), pretendia-se com a discussão sobre o corpo “diminuir as influências do dualismo antropológico de longa história na humanidade, a dicotomia mente – corpo”. Essas discussões evidenciaram a existência de *corpos diferentes*, corpos que não se enquadravam nos moldes da aptidão e do rendimento corporal.

Por outro lado, é possível fazer referências também ao crescimento da rede de instituições de educação infantil que tomaram a noção de *meio* como elemento fundante do desenvolvimento da criança, evidenciando a importância das teorias de desenvolvimento infantil para a estruturação de ambientes educativos. Em especial, muitas inovações na organização desses ambientes foram sustentadas pela psicomotricidade, teoria que advogava a superação do dualismo corpo-mente na educação da criança pequena (Kramer, 1996).

A psicomotricidade é uma teoria e uma prática que surgiu no início do século XX no contexto do estudo e do tratamento clínico de pessoas com deficiências e perturbações neurológicas. A introdução da psicomotricidade na escolarização de crianças normais ocorreu

---

<sup>36</sup> Procurava-se contestar a hegemonia da visão biologicista do corpo e da prática educativa que emanava dessa concepção e que se expressava em uma abordagem fragmentária sobre o ser humano.

<sup>37</sup> Pinheiro, J.R. *A pedagogia e a Educação Física*. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, 1933, [s.p.] é das publicações encontradas.

posteriormente quando foi sistematizada por professores franceses de Educação Física sob o rótulo de educação psicomotora (Le Camus, 1983).

No início dos anos 80, a psicomotricidade chegou ao Brasil no contexto do projeto de uma educação compensatória, como uma verdadeira política pública<sup>38</sup>. Especialmente, nos programas de educação pré-escolar, a psicomotricidade foi eleita instrumento adequado para, organizando a corporeidade infantil, preparar a criança para a alfabetização e, supostamente, evitar o fracasso escolar. Neste sentido, ganhou relevo o trabalho com a organização do corpo da criança a partir do desenvolvimento da lateralidade, organização espaço-temporal, imagem/esquema corporal, entre outras noções, tendo em vista alcançar colocar a criança em um estado de prontidão para a alfabetização.

Aqui é importante destacar que a Educação Física brasileira adotou, principalmente a partir dos anos 1980, a psicomotricidade como referência teórico-prática para pensar o modelo de educação física da infância sendo e, assim, a teoria psicomotora configurou-se em uma tendência pedagógica conhecida por *psicomotricidade*<sup>39</sup>. De fato, a Educação Física foi uma das muitas áreas *refêns* da educação psicomotora na medida em que se apresentando como uma contestação à EF escolar por considerá-la relacionada a uma concepção dualista de homem. A *psicomotricidade* foi considerada por alguns profissionais da EF, uma possibilidade de renovação da prática pedagógica e um avanço para a definição de uma nova identidade para a área.

Na condição de teoria que guiava a prática dos professores, a psicomotricidade trazia a idéia da ligação entre corpo e mente, propondo-se a superação da dualidade clássica matéria/ espírito através de uma abordagem à totalidade do ser humano onde o corpo infantil tornava-se alvo de uma intervenção dirigida e intencional no sentido de tornar a criança instrumentalmente preparada para a inserção nas séries iniciais da escolarização. Na realidade brasileira, a vertente que causou maior impacto entre os profissionais da Educação foi à reconhecida como *psicomotricidade instrumental* cujo principal representante é Jean Le Boulch.

---

<sup>38</sup> A respeito ver em Kramer, Sônia. *Políticas para a educação pré-escolar: a arte do disfarce*

<sup>39</sup> A expressão psicomotricidade quando grafada em itálico refere-se à tendência pedagógica da Educação Física; quando grafada sem itálico – psicomotricidade – refere-se à teoria psicomotora.

O postulado básico da psicomotricidade do tipo instrumental é o privilégio ao desenvolvimento psicomotor através do estímulo à estruturação das noções de lateralidade, organização espaço-temporal, imagem corporal, entre outras. Denominada por Le Boulch (1987) como uma *teoria geral do movimento*, a psicomotricidade, de acordo com Coletivo de Autores (1992: 55) permitiu a

instrumentalização do “movimento humano” como meio de formação e a secundarização da transmissão de conhecimentos, que é uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. Denota-se, assim, o caráter idealista da concepção, pois lhe falta a perspectiva dos condicionantes histórico-sociais da educação.

No contexto da Educação Física Escolar, a *psicomotricidade* começou então sustentar a intervenção pedagógica dos professores nas séries iniciais do ensino fundamental em uma perspectiva que se dizia *interdisciplinar*. A interdisciplinaridade, aí, estava baseada na suposta concepção não fragmentária da educação psicomotora que permitia que o trabalho corporal fosse visto como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, o que, afinal, acabava valorizando a prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto das séries iniciais.

Essa valorização também se estendeu para a educação pré-escolar à medida que um crescente número de professores da área começou a atuar em instituições de Educação Infantil. Sem formação específica para o trabalho pedagógico frente a crianças pequenas, esses professores realizaram uma *transposição* de saberes - pertinentes à atuação nas séries iniciais do ensino fundamental – que deram sustentação ao seu trabalho na pré-escola (Sayão, 1996), sendo que um dos saberes transpostos foi a *psicomotricidade*<sup>40</sup>.

Tanto no contexto das séries iniciais do ensino fundamental quanto no da educação pré-escolar, a *psicomotricidade* produziu uma negação da especificidade da Educação Física enquanto disciplina/atividade que, na escola, tem a função de tematizar uma

---

<sup>40</sup> Outros saberes como recreação e o desenvolvimento motor foram também utilizados. Para maiores esclarecimentos sobre a inserção de professores de Educação Física na pré-escola, recomendamos o trabalho de: Sayão, Débora T. *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade do trabalho pedagógico integrado*.

parcela dos saberes socialmente construídos, a saber, aquela relativa às práticas culturais que têm no corpo e no movimento seu eixo de sustentação (Escobar, Soares & Taffarel, 1994). Assim, inicialmente, vista como alternativa válida para a contestação ao paradigma da aptidão física, a psicomotricidade acabou por esvaziar o sentido da intervenção da Educação Física na escola uma vez que colocou essa área como auxiliar de outras disciplinas, principalmente, aquelas que continham exigências cognitivas.

Em uma perspectiva dialética, entretanto, a psicomotricidade possibilitou aos professores de Educação Física o confronto com outros modelos corporais onde as noções de eficiência e produtividade do corpo, tão presente no desenvolvimento histórico da Educação Física brasileira, puderam ser questionadas. A inserção de professores de Educação Física em clínicas e escolas especiais, atuando principalmente na perspectiva da reabilitação e da reeducação motora de pessoas deficientes, encontrou na psicomotricidade instrumental um forte referencial.

Outro importante aspecto relacionado ao interesse pela deficiência pode ser localizado no *Esporte para Todos* (EPT), movimento ocorrido nos anos 70 como alternativa, promovida pelo Governo Federal, ao esporte de rendimento sendo uma de suas premissas básicas a melhoria da qualidade de vida da população através da atividade física. Em especial, podemos destacar a idéia da *melhoria da qualidade de vida* que começou a fazer parte do repertório de objetivos a serem alcançados pelos professores de Educação Física em sua atuação junto às pessoas e grupos. Em uma perspectiva crítica, já realizada por muitos estudiosos da Educação Física<sup>41</sup>, pode-se compreender que o EPT respondeu à necessidade sentida pela elite dirigente de

[...] convencer aos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, de que, o desenvolvimento econômico propalado na fase do “milagre”, tinha seu correspondente, no campo social. Essa idéia foi apreendida nos sinais tidos como significativos de melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro [...] O EPT, assim, seria a comprovação de que, ao desenvolvimento econômico alcançado no início da década de 70, correspondia o desenvolvimento social da sociedade brasileira, expresso, dentre outras formas – no acesso às atividades físicas de lazer pela camada da população, até então, dela alijada [...] (Castellani Filho, 1988: 116).

---

<sup>41</sup> Castellani Filho, L. *O esporte e a Nova República*.

Disseminava-se a idéia de que o suposto crescimento do *bolo econômico* estaria sendo dividido, (re) distribuído de tal maneira que parcelas da sociedade que não tinham acesso ao esporte passam a ter acesso a esta prática, via EPT, e aos seus propagados benefícios para a melhoria da qualidade de vida individual e social. Os meios de comunicação de massa - especialmente, a televisão - assumiram, neste processo, um papel de suma importância, evidenciando a necessidade de superação do *sedentarismo* proporcionado pelas situações de trabalho, de estudo e da vida coletiva urbana, de modo geral, e estimulando a população à busca da melhoria das condições de saúde e da qualidade de vida através da prática corporal.

Havia também preocupações relacionadas ao alcance de um certo padrão corporal que era difundido pela mídia e que ensejou a recriação de vários métodos de exercitação. Como exemplo podemos citar a *febre* do *jogging*, e já nos anos 80, a proliferação de *ginásticas*. É neste contexto que as chamadas *Ciências do Esporte* foram solicitadas para fazer face à nova demanda social que se instalava. Marcos Vale renomado músico brasileiro, capta bem o espírito da época quando canta “[...] tem que correr tem que suar tem que malhar”.

A adesão da Educação Física ao EPT, segundo Castellani Filho (1988) representava uma continuidade do papel histórico que a área tinha assumido no interior da sociedade brasileira, qual seja, o de contribuir para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais e econômicas. No período em questão, vivíamos, ainda, sob os auspícios da Doutrina de Segurança Nacional cujos pressupostos básicos - desenvolvimento e segurança -, definia, para a Educação Física, um papel fundamental. Neste aspecto a participação da Educação Física respondia às necessidades do pólo *segurança* que estava focalizado no uso ideológico EPT.

O EPT propunha, implicitamente, a massificação da prática esportiva com a finalidade de identificação de talentos para o esporte de alto rendimento. Os objetivos explicitados nos discursos da época referiam-se a construção de uma *igualdade de oportunidades* no tocante ao acesso à prática corporal, tido como um sinal da melhoria da

qualidade de vida. O discurso construído pelo EPT<sup>42</sup> parecia colocar-se como algo que se contrapunha à lógica excludente do esporte de alto rendimento mas, considerando que a estrutura do sistema esportivo continuava sendo piramidal, o que se evidenciava era a intenção de aumentar o número de praticantes para criar as condições de um incremento na produção de atletas e equipes esportivas de alto nível.

Os grupos e movimentos sociais que, naquele momento, se organizavam em defesa de direitos de integração social de pessoas com deficiência assumiram a perspectiva já assumida em países da Europa e nos Estados Unidos de que a prática regular de atividades corporais era benéfica às pessoas com deficiência. O EPT possibilitou algumas condições, antes inexistentes, para que essa idéia fosse difundida e começasse a ser efetivada, em especial, com ênfase no *esporte adaptado*<sup>43</sup>. Essa prática, a partir de então, ganha destaque no contexto da mídia e o apoio do Estado através da criação de leis e órgãos de fomento (Araújo, 1997).

O *esporte adaptado* foi introduzido no País em 1958 através da iniciativa pioneira de pessoas deficientes<sup>44</sup> que formaram as primeiras equipes e associações esportivas construindo também o conjunto de informações, regras, adaptações e implicações de sua prática pelas pessoas deficientes. O movimento EPT oportunizou maior visibilidade para o esporte adaptado e apareceu, aos olhos da sociedade, como uma possibilidade concreta para a integração social dos deficientes.

É nesse sentido que ao promover a massificação da atividade física visando à descoberta de talentos esportivos, o EPT acabou priorizando, no contexto da pessoa deficiente, o apoio ao esporte de rendimento. Dialeticamente, apesar da perspectiva ideológica que o sustentou, o EPT - juntamente com a *psicomotricidade* – trouxe a visualização, para a sociedade brasileira, dos grupos e pessoas deficientes podendo ser considerados como espaços importantes de evidência dos problemas, necessidades e interesses das pessoas deficientes em relação às práticas corporais sistematizadas.

<sup>42</sup> Para maior aprofundamento ver em Cavalcante, K. B. *Esporte para todos: Um discurso ideológico*.

<sup>43</sup> A prática esportiva adaptada à participação de pessoas deficientes é uma realidade na Europa e Estados Unidos desde o início da década de 50 onde se desenvolveu como possibilidade de reabilitação e (re) integração de pessoas que tinham seqüelas físicas provenientes da II Guerra Mundial.

<sup>44</sup>“Robson Sampaio e Sérgio Del Grande, portadores de paraplegia, ao retornarem dos EUA, após reabilitação, em 1958, e tomarem contato com o basquetebol sobre cadeiras de rodas, trazem para o Brasil essa modalidade. Em São Paulo, Del Grande funda o Clube dos Paraplégicos em 23 de julho de 1958, enquanto Robson Sampaio funda, em 1º de abril de 1958, o Clube do Otimismo, no Rio de Janeiro. Formam-se, assim, as duas pioneiras equipes de basquetebol sobre rodas do Brasil” (Freitas, 2000: 54).

A Educação Física, inicialmente, manteve a problemática do *esporte adaptado* alijada de seus espaços de formação e atuação sendo que somente após a definição do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência pela ONU (1981) - aproximadamente, duas décadas depois que o *esporte adaptado* foi introduzido no País - alguns cursos de formação de professores de Educação Física instituíram programas de atendimento à pessoa deficiente. Uma distância temporal de mais de duas décadas separa, portanto, os profissionais da área de Educação Física das associações e grupos de pessoas deficientes que trouxeram o esporte adaptado para o Brasil, o que provocou, segundo Freitas (2000), um estranhamento entre ambos quando, por fim, a Educação Física voltou-se para as problemáticas colocadas pela participação de pessoas deficientes nos contextos da atividade recreativa e/ou esportiva.

Este estranhamento expressou-se na *sonegação*, por parte do movimento das pessoas deficientes, dos saberes construídos sobre a prática esportiva adaptada durante os quase vinte anos em que os professores de Educação Física mantiveram-se afastados dos deficientes. Freitas (2000) afirma, neste sentido, que os professores universitários da área de Educação Física foram, por diversas vezes, excluídos da participação em campeonatos internacionais de esporte adaptado onde se discutia e se avançava na questão das regras e das adaptações a serem efetivadas para o esporte adaptado.

Desse modo, é somente no final dos anos 1970/início dos anos 1980 que a consolidação do *esporte adaptado* aparece como um ponto de partida para o comprometimento da sociedade e do estado brasileiro com a questão do direito à prática corporal sistematizada pelas pessoas deficientes, em particular, pela participação infantil. É, contudo, somente no final da década de 1980 que se inicia, de forma mais sistemática, um interesse dos professores de Educação Física por essa questão.

A análise da produção da educação física divulgada pelo CBCE - considerando que o Colégio foi fundado somente em 1978 - é expressão do pouco conhecimento da área na fase inicial do esporte adaptado no País, revelando que somente a partir da segunda metade da década de 1980, inicia-se, de fato, um processo de intervenção, pesquisa e estudo sobre Educação Física e deficiência.

É aqui que podemos enfatizar também a importância da emergência de políticas planetárias de atendimento ao deficiente para a configuração de um campo de interesse na

Educação Física por essa temática. No primeiro texto publicado pela RBCE sobre a temática quando Oliveira (1985: 215)<sup>45</sup> afirma que

As diversas campanhas que foram efetuadas sobre os deficientes, serviram para despertar nossa atenção, mobilizando esforços para a realização de estudos e acompanhamentos das ocorrências desta natureza, visando à elaboração de propostas com fins de minimizar os problemas dos deficientes.

Na perspectiva da *integração*, Oliveira (1985: 217) conclui que a Educação Física é uma área de relevância para a educação da criança deficiente vendo a necessidade da realização de pesquisas e estudos mais aprofundados “*dentro da área de Educação Física para o deficiente*” e recomendando que os cursos de formação de professores ofereçam “*disciplinas específicas a esta área*”.

Podemos notar que a partir da década de 80 intensifica-se, no interior da Educação Física, o interesse pela temática. Autores como Rosadas (1989) e Carmo (1989), entre outros, constituem-se como marcos inauguradores desta discussão. Silva (1999: 1048) reforça que entre os anos 1980 e 1990 ocorreu um crescimento do número de trabalhos e estudos relacionados à deficiência e que apesar de “existirem diferenciações no que se refere aos problemas e objetivos abordados, procedimentos teórico-metodológicos e epistemológicos comuns, norteiam a maior parte dos textos”.

O desenvolvimento da pesquisa sobre a problemática da deficiência também pode ser percebido no contexto do CBCE. O levantamento dos textos e resumos publicados no período 1978/1999 explicita o crescimento no número de publicações, principalmente, na década de 1990 (Anexo I)<sup>46</sup>. Neste período a produção científica e teórica da Educação Física brasileira, expressa-se em estudos, projetos, cursos, congressos e afins, sobre a educação especial e sobre as características da deficiência em suas variadas formas. O avanço das discussões e proposições realizadas pela Educação Física pode ser concretizado através da estruturação de cursos de pós-graduação *latu e strictu senso* na área, da inserção de disciplinas temáticas específicas sobre o assunto em diversos cursos de graduação em

---

<sup>45</sup> As citações que seguem em itálico referem-se a trechos dos dezessete textos completos que foram objeto da análise realizada nessa pesquisa.

<sup>46</sup> No anexo I os 17 textos grifados em negrito são aqueles que abordam a especificidade da questão infância/deficiência/criança. Realizamos a análise desse conjunto de textos

Educação Física, da criação e consolidação já em 1994, da *Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada* - SOBAMA. Nosso interesse, entretanto, focaliza-se no expressivo papel desempenhado, na Educação Física brasileira, pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte por entendê-lo como entidade representativa da produção científica da área.

### **3.2. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte como instância de divulgação da pesquisa em Educação Física para pessoas deficientes**

O interesse dos professores e pesquisadores da Educação Física pelo atendimento às pessoas deficientes desenvolveu-se no contexto de um grande crescimento para a área em sua totalidade. Segundo alguns autores (Brandão, 1994; Caparroz, 1997), nos anos 1980 a Educação Física enquanto área acadêmica experimentou um processo de grande desenvolvimento institucional<sup>47</sup> que foi expresso na criação e incremento de programas de pós-graduação em diversas universidades públicas e privadas em todo o País e nas demandas por incentivo à pesquisa junto aos órgãos oficiais de fomento como o CNPQ. A criação de entidades científicas representativas da Educação Física apresenta-se, ao nosso ver, como outra expressão do crescimento da área.

A difusão ideológica do binômio, atividade física/saúde que ocorria por meio do EPT acabou criando um contexto de valorização e ampliação dos campos de intervenção dos professores de Educação Física. Além do campo escolar e do esporte de rendimento, onde tradicionalmente os professores de Educação Física atuavam, surgiram campos como o lazer de grupos e pessoas que se encontravam afastadas da dimensão da prática corporal. Assim, idosos, trabalhadores urbanos, gestantes, vítimas de doenças degenerativas em recuperação, deficientes, entre outros grupos, começaram a buscar, também, estimulados pela mídia, espaços e tempos para exercitação do corpo.

---

<sup>47</sup> Um enfoque nesta expansão pode ser encontrado no capítulo I de Brandão, C. da F. *Batendo Bola, Batendo Cabeça: problemas da pesquisa em educação física no Brasil*. Sugerimos também a leitura do capítulo 1 do Livro *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola* de Francisco E. Caparroz e a tese de doutoramento de Rossana Valéria de Souza e Silva intitulada *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas* que discutem, em uma abordagem fundada no materialismo histórico dialético, o contexto desse desenvolvimento institucional.

Entretanto, para além das aparências, devemos entender que naquele contexto, alavancavam-se as estratégias de constituição de novas formas de sociabilidade para os indivíduos humanos, especialmente para os habitantes dos chamados países do terceiro mundo. No Brasil, o chamado *milagre econômico* revelava sua face perversa no quadro de recessão econômica que se configurava. A pobreza e exclusão social aprofundavam-se tendo como pano de fundo o avanço tecnocientífico que começa a produzir um contexto de crescente redução na oferta de emprego, elevando o quantitativo de pessoas sem trabalho, e portanto, sem renda. A movimentação corporal, em especial, a prática esportiva, é um dos campos onde atuou a ideologia capitalista, sendo que o movimento *Esporte para Todos* é emblemático desta ideologia.

O contexto sócio-político colocava a Educação Física diante de uma encruzilhada: ou atendia às necessidades do capitalismo na perspectiva da reprodução da desigualdade camuflada ideologicamente em igualdade de oportunidades ou engajava-se na luta pela transformação estrutural da sociedade. Ambas as possibilidades impunham a ampliação da formação profissional no sentido de uma maior cientificidade o que em última instância exigia que fosse incrementada a produção de conhecimento científico. O que diferia, entre elas, era que no primeiro caso exigia-se uma maior qualificação técnica, agora também voltada à área da saúde e do *fitness* enquanto no segundo a exigência referia-se a aperfeiçoamento e qualificação nas ciências humanas e sociais na perspectiva de construir alternativas emancipatórias para prática da Educação Física.

A história mostra que, naquele momento, evidenciou-se a adesão dos professores de Educação Física aos diferentes projetos de sociedade que tais possibilidades traziam. A tensão que passou a perpassar o contexto do crescimento institucional da EF configurou, a partir dos anos 1980, a luta por hegemonia no campo do discurso e da prática que teve no Colégio Brasileiro um dos mais importantes palcos. O avanço no fazer científico foi um dos determinantes que proporcionou condições para a explicitação da dimensão política da prática social e educacional da Educação Física.

Naquele momento, dois eventos ligados à qualificação de professores de Educação Física forneceram o arcabouço científico que permitiu a área adentrar no processo de questionamento e renovação que a sociedade e a educação escolar no Brasil pareciam

exigir. A criação do primeiro curso de pós-graduação (mestrado) em Educação Física<sup>48</sup> e a ida de diversos professores para países estrangeiros para cursar pós-graduação, fatos que começaram a ocorrer no final dos anos 70, oportunizaram o incremento da pesquisa na área, fazendo surgir uma *comunidade científica* que começava a sentir a necessidade de construção de formas de comunicação e divulgação mais sistemáticas dos resultados das investigações realizadas.

É este o pensamento de um grupo de professores de Educação Física e de médicos ligados a área, primeiros mestrados brasileiros da USP, quando fundam, em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE – atualmente considerado importante referência para a área acadêmica da Educação Física. Paiva (1993) aponta que a idéia da fundação do Colégio teve como uma das bandeiras, a partir de uma ótica bastante específica, solucionar a “falta de reflexão do profissional de educação física sobre a pesquisa na área de ciências do esporte” (1993: 65).

A criação do Colégio evidenciava o desejo destes pesquisadores de construir um espaço institucional específico para as *ciências do esporte*, desatrelando-se, pelo menos institucionalmente, do espaço da Federação Brasileira de Medicina Esportiva, *locus* onde até então estavam agregados estes profissionais<sup>49</sup>. De acordo com nossa leitura, a criação do CBCE tem um significado especial na área acadêmica Educação Física, como mostra Paiva (1993: 66), demarcando um momento de corte nos mecanismos de

[...] sucessões vigentes na Federação Brasileira de Medicina Desportiva FBMD, através de uma dissidência que mais rompeu com a ordem política interna do que com uma concepção de pesquisa científica em EF/CE. Esta cisão buscou defender legitimamente o reconhecimento desses profissionais enquanto “homens da ciência” capazes de interferir nos tramites políticos de sua corporação representativa.

Na Verdade, o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, foi fundado assumindo o modelo do *American College of Sports Medicine*. Qual era a lógica da organização assumida pelo CBCE? Existia um presidente eleito para o exercício de uma gestão inicial. A

<sup>48</sup>O primeiro curso de Mestrado foi criado na EF/USP em 1977.

<sup>49</sup>A presença dos professores de Educação Física na referida entidade tinha limites bem objetivos: eles não tinham direito ao voto e nem à participação nas diretorias eleitas (Paiva, 1994).

partir da tomada de posse deste presidente, realizava-se a eleição da sua diretoria e a escolha do presidente que iria assumir na gestão seguinte, o que configura a seguinte situação: tinha-se um presidente eleito e aquele que iria assumir - dois anos depois - na próxima gestão. Esse mecanismo de eleição permitiu que se mantivesse, no CBCE, a estrutura de poder sob domínio do grupo de médicos durante um certo período.

Observamos a partir da análise de conteúdo e epistemológica que, o III CONBRACE de certa forma, registra o esforço de alguns professores, em tentar apresentar outros olhares, principalmente no que diz respeito à concepção de Educação Física e Ciências do Esporte. Posteriormente, o estatuto que surge no ano de 1985 rompe com a lógica da eleição do presidente para o mandato posterior, representando a chegada à direção de um grupo de pesquisadores/professores cujas preocupações voltavam-se para as problemáticas sociais brasileiras.

É o momento em que se a questiona o paradigma da aptidão física bem como o modelo de ciência pautado em parâmetros positivista. Outras perspectivas teóricas foram buscadas a partir dos aportes fornecidos pelas ciências sociais e humanas, questionando-se também a hegemonia do esporte de rendimento, a ênfase *apenas* no ensino de gestos técnicos, a vinculação com o corpo saudável, com o esporte de alto rendimento, e outros. Na verdade, a *crise de identidade* expôs o trabalho da Educação Física como campo de reprodução das desigualdades sociais, pois a EF trabalhava para a manutenção dos interesses de uma sociedade capitalista hegemônica (Carmo, 1985; Castellani, 1988; Ferreira Neto, 1999).

Ao definir-se, em seu Estatuto<sup>50</sup>, como “uma sociedade de caráter científico e cultural que congrega profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento, que possuam, em comum o interesse pelo desenvolvimento das Ciências do Esporte”<sup>51</sup> com uma ênfase na questão da produção de conhecimento nos leva a pressupor que a fundação do

---

<sup>50</sup> Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Estatuto. Disponível em: < [www.CBCE.org.br](http://www.CBCE.org.br) > Acesso em: 2000

<sup>51</sup> o CBCE tem como objetivos (art. 2º do Estatuto): a - Promover e incrementar o estudo do movimento humano enquanto fenômeno biológico, neurocomportamental e sócio-cultural; b - Veicular a produção do conhecimento nas áreas das Ciências do esporte através de periódicos e reuniões científicas como simpósios, seminários, congressos regionais e nacionais; c - Manter intercâmbio com entidades nacionais e internacionais com interesse em áreas afins e de caráter similar; d - Propor e zelar por normas éticas no desenvolvimento de pesquisas nas áreas das Ciências do Esporte; e - Posicionar-se em questões políticas nacionais, estaduais e municipais de Educação, Educação Física e Esportes.

CBCE aparece, fortemente, vinculada à idéia da constituição de um campo de conhecimento para as Ciências do Esporte no Brasil.

De sua fundação até o momento, o Colégio é uma das instituições que contemplam a produção científica da Educação Física e áreas correlatas sendo reconhecido como Entidade científica que tem uma grande expressividade para os professores e pesquisadores da Educação Física. Porém, é preciso que possamos compreender que as mudanças ocorridas no Colégio ao longo de seu desenvolvimento histórico apresentam-se como expressões de uma luta por hegemonia no campo das idéias e das práticas. Tais lutas perpassam todo o desenvolvimento histórico da área desde sua institucionalização na contraditória realidade social brasileira e não devem ser localizadas apenas nos anos 1980/1990.

Na década de 1990, o CBCE experimenta um considerável avanço no tocante à sua organização interna e, conseqüentemente, na organização dos Congressos e da RBCE. No contexto do CONBRACE, surgiram novas formas de seleção, apresentação e divulgação dos trabalhos científicos como os *grupos temáticos (gts)* e, posteriormente, os *grupos de trabalho temáticos (gtts)*. Identificamos no material analisado, que o marco inicial da implantação dos *gts* é o IX CONBRACE em Vitória/95 que, foi posteriormente consolidado na forma de *gtts*<sup>52</sup> no X CONBRACE em Goiânia/ 97.

A emergência de um espaço específico para a discussão de temáticas representa um salto qualitativo na divulgação da produção nos CONBRACEs. Entendemos que a idéia de Gtt é produção de conhecimento por uma comunidade que tem em comum o interesse de estudo e pesquisa sobre determinado tema. A reunião dos trabalhos em grupos de trabalhos temáticos representou a possibilidade de um diálogo entre os pesquisadores envolvidos, o que é de fundamental importância para o avanço na pesquisa.

Outra importante mudança ocorrida no X CONBRACE, em Goiânia, refere-se à superação do modelo de publicação de *resumos*. Os anais desse Congresso são os primeiros a publicar *textos completos* dos trabalhos apresentados nos Gtts o que, em última instância,

---

<sup>52</sup> Esse processo foi atravessado por discussões em torno da delimitação de uma especificidade para os grupos. O que nós tínhamos como embrião do Gtt de 1997? O Grupo temático. E o *grupo temático* estava distante da possibilidade de produção coletiva, ele era espaço de difusão mais ou menos temática, num processo de evolução dos *temas livres*.

colocou para os pesquisadores novas exigências relacionadas à produção de textos ampliando também o espaço de acesso ao conhecimento construído no interior da área.

Sobre a produção acerca da deficiência divulgada nos Anais e Revistas do CBCE (Anexo I) percebe-se que existe uma lacuna inicial entre a fundação do Colégio em 1978 e a primeira referência, em forma de *resumo* que é feita à deficiência, a qual, é apresentada nos anais do II CONBRACE Londrina/Paraná (RBCE, 1981, supl. 1). Após essa pequena publicação, constata-se que nos quatro anos seguintes - período 1981/1985 - não houve publicação sobre o tema deficiência nem nas edições da RBCE e nem nos anais dos CONBRACEs.

Em 1985 encontramos um artigo na (RBCE 6, n. 3)<sup>53</sup> e três resumos publicados no anais do IV CONBRACE realizado em Poços de Caldas (RBCE, 7, n. 1). Segue-se um outro intervalo temporal até 1987 quando a temática aparece na (RBCE 9, n. 1) referente ao V CONBRACE em um resumo que aborda a problemática da criança deficiente no contexto da Educação Física e do esporte escolar.

Posteriormente, em maio de 1988 é lançado o fascículo da (RBCE 9, n. 3) cujo tema específico: *O que é “Deficiência”?* O lançamento de uma edição com essa temática parece, a princípio, deslocado das demandas de pesquisa e intervenções dos estudiosos, uma vez que nos anos anteriores foram pouquíssimas as publicações embora já estivesse sendo gestado um campo de investigação sobre a deficiência por alguns professores universitários. A Revista traz apenas um texto da área da Educação Física<sup>54</sup> - o texto *Estigma, corpo e deficiência* de Apolônio A do Carmo - e uma lista bibliográfica cujo foco é Educação Física e deficiência.

Se atentarmos para a configuração das diretorias no Colégio, para além das aparências, podemos compreender a existência deste número como um esforço da direção para tornar visível a problemática da deficiência. Neste momento, é que ocorre no contexto da Entidade, a assunção da diretoria por um grupo de professores que configuraram outro

---

<sup>53</sup> Todos os Anais dos CONBRACEs são publicados como edição da RBCE., exceto o Anais do X CONBRACE realizado em Goiânia/Go .

<sup>54</sup> Paiva (1994) afirma que este número trazia apenas um texto sobre deficiência o que mostra-se como uma evidência parcial: Mônica Kassar e Otto M da Silva também publicaram nessa edição compondo uma totalidade, juntamente com o texto de Carmo, de 03 textos sobre a deficiência. Contudo, da área da Educação Física foi publicado apenas um texto.

formato para a organização administrativa do CBCE e da RBCE. A emergência de uma nova direção refletia a existência de novas idéias e era resultado da luta pela hegemonia que transcorreu por toda a década de 1980. Fazia parte desta diretoria, o Prof. Apolônio Abadio do Carmo<sup>55</sup> que na época já se apresentava como um dos pesquisadores brasileiro mais comprometidos com a revisão dos conceitos, práticas e políticas para a pessoa deficiente.

O período 85/89 foi marcado pela inauguração, na diretoria do CBCE, de novas representações sobre ciência, educação, Educação Física, ciências do esporte e esporte (Paiva, 1993). Um dos pontos que merecem menção de nossa parte, diz respeito à concepção do corpo perfeito que era, até então, a opção da Educação Física e que este grupo começou a questionar. Era tempo de discutir as possibilidades de *corpos imperfeitos*. Neste sentido, a discussão sobre a deficiência fazia-se pertinente.

Na seqüência da publicação desse número da RBCE ocorre um novo lapso na publicação de trabalhos ligados à temática deficiência: de setembro de 1988 à maio de 1989 – tempo que correspondente a publicação do número 10 da RBCE (vol 01,02,03) - não foi encontrada qualquer referência à deficiência. Também não existe referência a deficiência na publicação correspondente ao VI CONBRACE em Brasília/DF (setembro, 1989). A partir de janeiro de 1990, as publicações são mais presentes e intensificadas tanto na RBCE quanto nos Anais dos CONBRACEs.

No VII CONBRACE que acontece na Universidade Federal de Uberlândia/MG em setembro/1991 se evidencia, no contexto do CBCE, um incremento na apresentação de trabalhos sobre a deficiência nos CONBRACEs. Aqui se pode ressaltar que o Departamento de Educação Física e Esportes da UFU já era um pólo, nessa época, de produção acadêmica, com vários projetos de extensão, pesquisa e pós-graduação *lato sensu*, exercendo um papel positivo no estímulo ao interesse pelo tema (Anexo I).

Os trabalhos publicados durante a década 1980 apresentam, em sua maioria, como característica o caráter terapêutico com objetivos voltados à *reabilitação*. É só mesmo no final dos anos 80/início de 1990 que aparece nos textos a idéia da integração, a questão dos processos pedagógicos, a preocupação com o conhecimento, a produção de conhecimento, a formação de professores. A análise da produção revela que, até então, essas

---

<sup>55</sup> Organizador da edição e autor do editorial.

preocupações não estavam colocadas sendo, em parte, expressão do desconhecimento dos professores acerca das problemáticas educacionais relacionadas à deficiência. É importante lembrar que neste período histórico, não estava definida pelas políticas públicas a obrigatoriedade da inserção de uma disciplina que tratasse do tema específico nos cursos de formação de professores de Educação Física<sup>56</sup>.

Nos anais dos congressos nacionais de Ciências do Esporte (Goiânia/1997 e Florianópolis/1999) pudemos notar que as discussões e estudos apresentados na configuração do Grupo de Trabalho Temático, referem-se às possibilidades de integração do deficiente no contexto da educação especial enquanto modalidade educacional, não contemplando ainda o aporte legal que legitima a educação inclusiva. Apesar da proximidade de objetivos entre educação especial e educação inclusiva, existem também distâncias consideráveis entre as duas possibilidades, conforme Carvalho (2000 a) chama a atenção para o artigo 58, do capítulo V da LDB/96 que trata da educação especial, nos seus incisos 1º e 2º que tem a seguinte redação:

# 1º Haverá quando necessário serviços de apoio especializado, na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

# 2º O atendimento educacional será feito em classes escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicos dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

A letra da lei permite compreender, ainda segundo Carvalho (2000 a), a educação especial como conjunto de recursos educacionais postos à disposição dos alunos no ambiente escolar, com o objetivo de melhoria da qualidade educacional. Tal compreensão afasta da educação especial da categoria de subsistema educacional. Assim, o adjetivo *especial* não mais, referir-se-a uma modalidade da educação mas, poderá qualificar todas as formas e modalidades de educação escolar, considerando também que todos os alunos são especiais.

O CONBRACE de 1999 que ocorreu em Florianópolis/SC é o que apresenta um maior número de trabalhos (pôster e temas livres) sobre a educação física para as pessoas deficientes. Aqui a perspectiva da inclusão já é objeto de reflexão e discussão. A efetivação

---

<sup>56</sup> Essa obrigatoriedade somente foi contemplada pela legislação na Portaria no 1.793, publicada no Diário Oficial no 246 do dia 28/12/1994

de uma série de estratégias desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade civil organizada em relação à pessoa deficiente parecem ser as principais motivações para o incremento de trabalhos apresentados.

### **3.3. Análise teórica, técnica e metodológica da produção divulgada pelo CBCE sobre a infância/deficiência: os tipos de pesquisa, as temáticas, os objetivos, as metodologias utilizadas, as críticas e as proposições<sup>57</sup>**

#### **3.3.1. Abordagem empírico-analítica**

Nos dezessete textos publicados pelo CBCE sobre a temática em questão prevalece uma abordagem metodológica de caráter empírico-analítico (Quadro I) em quatro publicações (23,7%), sendo um estudo bibliográfico, duas pesquisas empíricas e um relato de experiência. O referencial teórico mais usado advém de autores estrangeiros da área da aprendizagem motora e da fisiologia. Da Educação Física brasileira, são citados Sidney de Carvalho Rosadas e Vilson Bagatini.

Os dois textos que se referem à pesquisas empíricas podem também ser classificados, segundo seus objetivos, como estudos descritivos tendo “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno...” (Gil, 1991: 46). Desse modo, Pacheco et al (1999: 977) procura “caracterizar os portadores de surdez/cegueira nos aspectos biológico, intelectual, sócio-cultural e motor” enquanto Rodrigues & Rocha (1999) tomam a noção de conhecimento corporal para caracterizar o processo de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. Para o alcance desses objetivos, os textos em questão se valem, respectivamente, do questionário e da entrevista semi-estruturada em associação com a testagem.

---

<sup>57</sup> Estas categorias estão explicitadas nos quadros I, II e III que apresentam um detalhamento referente aos 17 textos completos analisados que foram publicados pelo CBCE e abordam a temática infância/criança/deficiência.

O objetivo de descrever aspectos relacionados à deficiência também se faz presente no único estudo bibliográfico que adota o paradigma empírico-analítico de pesquisa. Esse estudo busca descrever, através de uma literatura específica, o desenvolvimento da habilidade fundamental de *andar* em indivíduos portadores de Síndrome de Down (Tonello & Isayama, 1997).

Por sua vez, o relato de experiência acaba por caracterizar-se por uma simples descrição de situações observadas. O texto que se insere nesse tipo relata uma experiência com os conteúdos do lazer apontando como objetivos verificar possibilidades de aplicabilidade bem como orientar crianças com deficiência mental em situações recreativas como jogos e passeios (Oliveira, 1985).

As principais críticas presentes nos textos dirigem-se, embora se furtando a discussão ampliada da problemática, às instituições de educação especial e de reabilitação. Critica-se a falta de atividades recreativas para deficientes nessas instituições (Oliveira, 1985: 215), a dispensa precoce do tratamento fisioterápico de crianças deficientes, momento em que o deficiente deve receber apoio e estímulo para o desenvolvimento de habilidades corporais (Rodrigues & Rocha, 1999) e o uso do critério faixa etária como indicador do desenvolvimento das habilidades motoras de crianças com deficiência mental (Tonello & Isayama, 1997).

As proposições, de maneira geral, contemplam a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre as possibilidades da criança deficiente nas aulas de Educação Física, de garantir o espaço para a Educação Física nas instituições que atendem esse público e de melhoria na formação de professores para atuação junto às crianças deficientes através da inserção de disciplinas específicas sobre a deficiência. Uma outra proposição emerge com frequência regular, a qual, refere-se a necessidade de participação da criança com deficiência em programas de Educação Física e lazer argumentando-se em favor da importância da atividade motora orientada para a reabilitação e inserção social dessas crianças.

### Quadro I

REFERÊNCIA DO TEXTO	NÍVEL <sup>58</sup> TÉCNICO:	NÍVEL <sup>59</sup> TEÓRICO:	4-NÍVEL <sup>60</sup> EPISTEMOLÓGICO:
OLIVEIRA, M. D. <i>Atividades físico-recreativas para deficientes</i> . RBCE, Vol. 6, No 3, 1985, p. 215/217	2.1- Não foi realizado um estudo experimental de forma a garantir todo o rigor científico necessário. Relato de Experiência 2.2- Observação e testagem 2.3- a interpretação da experiência relatada deu-se a partir do diálogo com os autores utilizados.	3.1- Recreação e deficiência mental e física 3.2- Verificar como a recreação orientada pode ser usada na educação dos deficientes físicos e mentais. 3.3 – V, Bagatini; L.M. Dunn; M.T.C. Machado; M.C. Almeida; L.A. Not. 3.4- *Aprofundamento nos estudos bibliográficos e práticos na área de EF para deficiente. *Que a EF seja vista como uma atividade integrante da formação destas crianças. *Sejam proporcionadas condições favoráveis para a prática da EF na educação especial . * Currículos dos cursos de Educação Física contemplando o tema, através de disciplina específica. 3.5- “A falta de atividades recreativas para deficientes de 1º e 2º ano do 1º grau, na associação norte paranaense de reabilitação” (p. 215).	4.1- Ser em preparação para a vida adulta. 4.2- As crianças deficientes apresentam diferenciações que decorrem de diferentes disfunções.
TONELLO, M. G. M; ISAYAMA, H. F. <i>A habilidade do andar em portadores de Síndrome de Down</i> . Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, p. 1.281/1.285.	2.1-Bibliográfica 2.2-levantamento bibliográfico	3.1-Desenvolvimento motor 3.2- Discutir o desenvolvimento da habilidade fundamental andar em indivíduos portadores de Síndrome de Down. 3.3- J.E.Clark; V.G. Payne; L.D. Isaacs; K.M. Haywood 3.4- *É necessário uma preocupação com o aperfeiçoamento das habilidades motoras básicas que precisam ser bem trabalhadas para o desenvolvimento da criança como um todo, respeitar a velocidade de desenvolvimento dos movimentos da criança com Síndrome de Down. * Construção de uma ação profissional com ênfase na variedade e riqueza de experiências motoras para que as crianças deficientes tornem-se habilidosas e competentes, no ambiente em que vivem. 3.5 – Critica-se o uso do critério faixa etária como indicador do desenvolvimento das habilidades motoras das crianças com deficiência mental.	4.1- Criança como ser em preparação para o “depois”; infância como tempo de preparação para a inserção da criança no mundo adulto. 4.2- Concepção clínica/genética da Síndrome de Down.

<sup>58</sup> Nível Técnico: 2.1- tipo de pesquisa, 2.2- instrumento de coleta de dados, 2.3- procedimentos de análise: qualitativa/ quantitativa.

<sup>59</sup> Nível Teórico: 3.1- temática abordada, 3.2- objetivos propostos, 3.3- autores mais citados, 3.4- propostas apresentadas, 3.5- críticas desenvolvidas.

<sup>60</sup> Nível Epistemológico: 4.1- Concepção de Criança/Infância; 4.2- Concepção de Deficiência

REFERÊNCIA DO TEXTO	NIVEL TÉCNICO:	NIVEL TEÓRICO:	4-NIVEL EPISTEMOLÓGICO:
<p>PACHECO, A E.G. P.et al. <i>Portadores de surdez- cegueira: uma caracterização dos aspectos biológico, intelectual, sócio-cultural,e motor.</i> Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, p. 977/ 983.</p>	<p>2.1-Descritivo do tipo diagnóstico exploratório 2.2- Questionário subdividido em quatro dimensões (biológica, intelectual, sócio-cultural, e motora), sob a forma de entrevista 2.3- Quantitativa “ Os dados foram analisados de forma descritiva a partir dos resultados obtidos com entrevista”. (p 978)</p>	<p>3.1 – Características da surdez- cegueira 3.2 – “... caracterizar os portadores de surdez-cegueira nos aspectos biológico, intelectual, sócio-cultural e motor” (p 977) 3.3 – H. F. Faith; J. P Winnick; M. A Monteiro; J Van Dijk ( porém sempre citados por outros autores); Olivier 3.4 – * Os profissionais que atuam com crianças surdas-cegas devem ter conhecimento sobre os resíduos visuais e/ou auditivos destas crianças para estimular a comunicação e a “aprendizagem incidental.” 3.5- * O estudo propõe realizar, de fato, um diagnóstico de um grupo de crianças surdas- cegas e talvez por isso se esquivae a tecer críticas e a propor alternativas. Sendo que a única crítica seja dirigida ao relacionamento distanciado entre criança/ pai (homem) talvez pelo fato do pai não aceitar a deficiência do filho/a</p>	<p>4.1- O desenvolvimento Motor é visto de forma universal, a criança é um ser em preparação para vida futura, possuindo os mesmos padrões de comportamento motor. 4.2” Indivíduos surdos- cegos devem ser definidos como aqueles que têm uma perda substancial da visão e audição de tal forma que a combinação das duas deficiências cause extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e social.” (p 978) concepção clínica da deficiência.</p>
<p>RODRIGUES, A R. DE A; ROCHA, V. M. <i>Avaliação do conhecimento corporal de crianças portadoras de Síndrome de Down através do desenho da figura humana.</i> Anais do XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, p 995/ 1.001</p>	<p>2.1- Descritivo 2.2- Teste o desenho da figura humana X idade mental e entrevista estruturada 2.3- Quantitativo teste T de student (análise dos dados)</p>	<p>3.1- Conhecimento corporal de crianças com Síndrome de Down 3.2 – Investigar o conhecimento corporal da criança síndrome de Down de acordo com sua idade cronológica e mental, observando sua relação com o conhecimento corporal de crianças não portadoras de síndrome de Down, de faixa etárias inferior e de mesma faixa etária. 3.3- F. L. Goodenough; E. F. Hammer; A P. Melo; D. A Rodrigues 3.4- Os fisioterapeutas devem considerar o potencial da criança (que nem sempre é compatível com a idade cronológica) para a partir daí estimula-la respeitando as características individuais. 3.5 - * “a idade cronológica não é um rótulo suficientemente eficaz para determinar as necessidades de cada criança”.(p 1001) *As instituições que atendem as crianças com S.D. dão alta do tratamento fisioterapeutico tão logo as crianças adquiram a marcha que é o momento onde devem receber trabalho específico para o equilíbrio, a postura, a coordenação motora, orientação espacial e estruturação da imagem corporal</p>	<p>4.1-“...alguém ativo em seu meio, em inter-relações que estabelece com todos com os quais participa, direta ou indiretamente..., levando-se em conta as dinâmicas que se estabelecem entre a pessoa e o contexto” (Krebs apud Rocha, p 995) 4.2- Crianças portadoras de síndrome de Down apresentam déficit de representação corporal e defasagem mental.</p>

### 3.3.2. Abordagem fenomenológico-hermenêutica

Os textos que se enquadram na categoria fenomenológico-hermenêutica (Quadro II) correspondem a 47,05% do total analisado perfazendo um número de oito textos, o que qualifica essa abordagem como a mais freqüente entre os trabalhos considerados na nossa análise. Os textos podem ser classificados da seguinte forma: estudos bibliográficos (03), estudo de caso (01), relato de experiência (02) e pesquisa empírica (02).

Nesses oito textos não são explicitados os procedimentos de análise dos dados coletados, o que não permite ao leitor acompanhar a construção teórica proposta pelos autores. No tocante aos procedimentos para coleta de dados há o uso preferencial do levantamento bibliográfico e observação sendo também mencionados diários de campo e aplicação de questionários.

Um desses relatos (Cruz et al, 1999) apresentou uma particular dificuldade para categorização adotada por esse trabalho uma vez que o mesmo não anuncia as fontes nem o instrumento de coleta de dados, o que faz o trabalho assemelhar-se à descrição de situação vivenciadas e relatadas sem o necessário vigor metodológico. Optamos por inclui-lo, por aproximação, na abordagem fenomenológico-hermenêutica uma vez que os autores parecem delegar uma centralidade para as necessidades e desejos (individuais) das crianças veiculando o discurso do prazer e da alegria como elementos que, por si só, podem sustentar a intervenção da Educação Física na escola.

Aliás, uma característica comum pode ser apreendida da leitura da maioria dos textos (05) que usam essa abordagem, qual seja, a que se refere à necessidade de proporcionar situações prazerosas para a criança deficiente como forma de estimular o seu desenvolvimento e inserção social. Um dos textos adota, inclusive, uma abordagem *gastronômica* ao colocar a necessidade de uma educação física *com sabor*, fazendo analogias entre a aquisição do conhecimento e o processo digestivo.

*Procuramos uma nova “filosofia culinária de educação” onde a refeição/saber seja desejada, não simplesmente pela fome, mas pelo prazer da degustação. Entendemos que a Educação Física não deve receber o nome de ESPECIAL*

*apenas por trabalhar com alunos deficientes ou diferentes, mas por haver uma pedagogia do prazer (Boato, 1997: 1.318) (Grifos do autor).*

Alguns autores (04) privilegiam temáticas da cultura corporal historicamente associadas à dimensão do lúdico e ao seu potencial de prazer como a dança, as atividades aquáticas e o jogo, com um destaque para a importância da música. A perspectiva anunciada pelos autores (Blascovi-Assis, 1992; Oliveira, 1999; Borelli & Almeida, 1999; Borges & Vieira, 1999) no trato com a dança, o jogo e as atividades aquáticas refere-se ao processo de desenvolvimento da afetividade, das relações sociais, da participação cultural da criança deficiente, não havendo menção às possibilidades de ensino/aprendizagem dessas temáticas sob o ponto de vista de sua sistematização.

A valorização do prazer é o ponto de partida para as críticas e proposições que esse grupo de autores faz a educação especial. Os trechos abaixo explicitam críticas e proposições.

*A pedagogia tradicional nem sempre vê o lúdico como espaço cultural e educativo, não valorizando o jogo e o lazer (Blascovi-Assis, 1992: 311)*

*Não basta que os conteúdos sejam ensinados. É necessário que sejam digeridos com prazer, ao som de música (Boato, 1997: 1321)*

*[é preciso] destacar o “prazer” na água para crianças portadoras de deficiência mental [l.]. (Oliveira, 1999: 1001)*

Ressaltamos a utilização de vários autores que veiculam – ainda que de pontos de vista distintos - a noção de que o prazer é uma dimensão essencial ao desenvolvimento infantil. Essa noção está explicitada na forma de *pedagogias do lazer, do riso, da alegria*. É o caso de Rubem Alves, João Batista Freire, Pierre Vayer e Nelson Marcelino, entre os mais significativos. Evidencia-se aqui uma perspectiva de educação voltada à socialização da criança deficiente na qual a afetividade emerge como elemento mais significativo, senão único, para que essa socialização possa ocorrer desconsiderando-se a necessidade de uma discussão acerca da aprendizagem acadêmica das crianças com deficiência.

## Quadro II

REFERÊNCIA DO TEXTO	2 – NÍVEL TÉCNICO:	3– NÍVEL TEÓRICO:	4-NÍVEL EPISTEMOLÓGICO
<p>BLASCOVI-ASSIS, S.M. <i>Deficiência mental e Lazer</i> RBCE, vol. 12, No. 1,2 e 3, 1992, pp. 309-312</p>	<p>2.1 – Relato de experiência 2.2 – Observação 2.3 – Qualitativa análise interpretativa</p>	<p>3.1 – Lazer e deficiência mental 3.2 – Estimular e orientar a participação de crianças com deficiência mental em atividades de lazer (jogos e passeios) 3.3. – J. L. Boulch; N. Marcelino 3.4 – Novos estudos sobre deficiência mental e lazer 3.5 – “... a pedagogia tradicional nem sempre vê o lúdico como espaço cultural e educativo, não valorizando o jogo e o lazer” (p. 311)</p>	<p>4.1– Criança é adulto em potencial , ser marcado pela imaturidade, Infância tempo de preparação para assunção de funções no mundo adulto. 4.2- A criança deficiente “... uma pessoa tem as mesmas necessidades de qualquer outra, acrescida daquelas que são decorrentes do seu atraso inicial de desenvolvimento”.(p309)</p>
<p>BOATO, E. M. <i>Intervenção pedagógica numa criança portadora de deficiência mental associada à deficiência visual embasada na teoria de Henri Wallon</i> Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp.1023-</p>	<p>2.1- Estudo de Caso 2.2- observação, investigação e análise 2.3- O autor não descreve qual foi a metodologia utilizada para a observação, investigação e análise. Obs. O autor se confunde no momento de preservar o nome verdadeiro da criança.</p>	<p>3.1- “O desenvolvimento, processo de transformação de comportamento e a evolução sócio- emocional do aluno portador de DM associada a DV” (p 1.023) 3.2- “... verificar a aplicabilidade prática de uma intervenção pedagógica embasada na abordagem da Teoria das Emoções de Henri Wallon e em alguns princípios da Psicomotricidade Relacional de André Lapierre e Bernard Aucouturier”. (p 1.023) 3.3- Henri Wallon 3.4-* Sugere-se: Intervenção pedagógica embasada na teoria walloniana e na Psicomotricidade Relacional; “... em dias de indisposição da criança, dispensá-la do trabalho; ... um número maior de sessões semanais, para uma melhor evolução do aluno.” (p 1.029) 3.5- *Vários atendimentos em linhas de trabalho diferentes confundem a criança e, interfere negativamente no seu desenvolvimento. “Problemas de ordem institucional., a obrigatoriedade de se ter um tempo pré- determinado para cada sessão 50’ que não pode ser modificado nem para mais nem para menos.grande intervalo entre um ano letivo e outro (2 meses). A criança retorna a escola com grandes perdas” (p 1030)</p>	<p>4.1- concepção walloniana de criança. 4.2- “... ser afetivo que se relaciona com os outros, buscando autonomia a partir de sua própria exploração do meio” (p 1.023)</p>

<p>BORELLI, S.; ALMEIDA, V. DE <i>A dança e a criança down.</i> Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, p. 1.062/ 1.064.</p>	<p>2.1-Bibliográfica 2.2- Revisão bibliográfica 2.3- Qualitativa</p>	<p>3.1– Reabilitação pela dançaterapia para crianças SD 3.2 - levantar questões sobre as possibilidades do corpo na dança como forma de inserir, no contexto social, as crianças com necessidades especiais 3.3 – R. Laban, I. Duncan, R. Garandy, M. Fux, Shellen, J. Le Camus, V. Da Fonseca, P. Vayer H. Wallon 3.4– É necessário possibilitar vivências alternativas, utilizando música e movimento como forma de estímulo 3.5- A dança no enfoque terapêutico não tem a preocupação com o produto final, coreografia por exemplo, mas com a integridade física do dançarino.No caso do deficiente a preocupação é inserir a criança no contexto social.</p>	<p>4.1 – “...cada criança tem um universo próprio, independente de suas limitações e é visível, o desejo corporal que elas têm em estabelecer ou reestabelecer um elo com o social, com a vida, com o ritmo e com o movimento.” (p 1063) 4.2 – A Síndrome de Down é vista como “acidente genético” causado pela trissomia do cromossomo 21 e que produz “características irreversíveis tais como: envelhecimento precoce, baixo crescimento e diminuição da inteligência” (P.1063).</p>
<p>OLIVEIRA,C. P. et al. <i>Atividades em meio líquido para portadores de deficiência mental.</i> Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, p.1001 / 1004.</p>	<p>2.1- Bibliográfico 2.2- Revisão de literatura</p>	<p>3.1- 1- Atividades aquáticas para crianças portadoras de deficiência mental. 3.2 – * “... destacar a importância do “prazer” na água para crianças portadoras de deficiência mental ...”(p 1001) * “... mostrar o progresso e os benefícios que a natação traz aos deficientes utilizando-se de técnicas lúdicas a fim de transferir tudo que se aprende na piscina para fora dela e promover ... melhor qualidade de vida para essas crianças” (p.1002) 3.3- Brasil-MEC/CENESP/SEED; N. Glaser; S. Lebovici &amp; R. Diantkini; S. De C. Rosadas 3.4 – As crianças com deficiência precisam de estímulos precoces e bem dirigidos por parte da família, comunidade e equipe de professores para que possam acelerar seu desenvolvimento comprometido. As atividades no meio aquático são consideradas estímulos de fundamental importância.</p>	<p>4.1-“ A criança que não brinca, não se aventura em algo novo, desconhecido. Se ao contrário, é capaz de brincar, fantasiar, sonhar, está revelando aceitar o desafio do crescimento, a possibilidade de errar, de tentar e arriscar para progredir e evoluir.” (Lebovici e Diakitini, apud Oliveira, p 1002) 4.2- Os autores reconhecem que há uma diferença temporal no desenvolvimento da criança deficiente mental porém afirmam que se deve tratá-los como</p>

			“... qualquer pessoa: sem distinção, pena ou protecionismo, acreditando em suas potencialidades...” (p.1003)
RODRIGUES,G. M; TAVARES, M. de C. Reflexões sobre a Educação Física para os portadores de necessidades educacionais especiais a luz da individualização. Anais XI Florianópolis/SC, set/1999, p1030-1038	2.1 Descritivo, com pesquisa de campo 2.2- Aplicação de questionários à amostra escolhida aleatoriamente (tipo casual simples). Programas e planos de curso também são mencionados no texto, porém, não são citados como fonte de coleta de dados. 2.3- Qualitativa	3.1- EFA e individualização 3.2- Verificar a questão da individualização na atividade do profissional responsável pela Educação Física analisando a abrangência e repercussão dessas idéias no espaço da EFA 3.3- Libâneo; Bishop; Adams; Fonseca; Rodrigues; Bayer. 3.4- * “Utilizar o princípio da individualização para implementação e sustentação de propostas destinadas aos portadores de necessidades especiais.”(p 1083) 3.5- A escola burguesa ao focar uma característica do aluno “fragmenta a construção do ser humano e dilui a sua complexidade” (p 1081)	4.1- “... produtor e produto das suas realizações enquanto um ser agente criador e é, ainda a própria criação de seu meio” (p1031) 4.2- “A questão das diferenças está na abstração de características universalmente aceitas numa organização historicamente construída, o que reluz o mecanismo contextual em que se instala a focalização das pessoas como deficientes” (p1031)
BORGES, R: VIEIRA, A P. A dança para portadores de deficiência visual: do conhecimento à intervenção. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, p. 1.014/1.017	2.1- Pesquisa de Campo 2.2- Diário de campo da intervenção 2.3- Qualitativa	3.1- Dança e deficiência visual 3.2- Compreender e aprofundar estudos sobre a Dança Moderna aplicada ao deficiente visual; “Observar e descrever alguns aspectos relacionados à corporeidade do deficiente visual.” (p. 1014); 3.3- M.Minayo; M Gandara; M Figueira; A Santos. 3.4- “... minimizar a dicotomia conhecimento- intervenção” (p. 1004) 3.5- “... existe no Brasil, pouca literatura sobre esta temática. Poucas publicações brasileiras que tratam especificamente da dança para PPDV” (p 1.014)	4.1- Não foi possível identificar 4.2- “[...] a criança possui dificuldades em distinguir seu corpo das contingências ambientais, ... as PPDV possuem duas limitações básicas: na quantidade e variedade de experiências e na mobilidade e domínio de espaços desconhecidos” (p 1.015)
CRUZ, C. L. P. et al. <i>A atuação da educação física</i>	2.1- relato de experiência	3.1-Educação escolar, Educação especial. 3.2- Relacionar a importância da E.F. com as pessoas deficientes	4.1- A criança, seja deficiente ou normal, é livre e capaz de construir

<p><i>no contexto do centro de referência de educação especial do estado de Sergipe.</i> Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, p 1.005/ 1.007.</p>	<p>2.2- os autores não explicitam nem a fonte nem o instrumento de coleta de dados, porém, há indícios de uso de documentos como “planejamento estratégico” e relatórios do SEFA</p> <p>2.3- não explicitado</p>	<p>3.3- J. Le Bouch; J. M.Bueno; J.B. Freire; usa-se confusamente os dois autores L.S. Vygotsky e J. Piaget, como fundamentação filosófica nas teorias de aprendizagem.</p> <p>3.4- *Novas posturas e perspectivas de ação são os <i>caminhos ideais</i> para a construção de novas perspectivas para EF diante do século XXI e de uma sociedade globalizada. * Parafraseando J.B. Freire “O professor de EF deverá ser um estudioso de ação corporal adotando uma postura crítica de análise”</p> <p>3.5- O autor não tece críticas</p>	<p>seu próprio conhecimento à revelia da ajuda e interação com adultos que são apresentados como aqueles que “cerceiam a liberdade [das crianças] com tabus e restrições de ações e comportamentos ...” (apud Bueno, p. 1006)</p> <p>4.2- Não deixa clara concepção de criança deficiente</p>
---	--	--	---

### 3.3.3. Abordagem crítico-dialética

A abordagem crítico-dialética é a opção teórica que foi identificada em cinco publicações (29, 4%), havendo entre elas, no entanto, um texto que é publicado duas vezes sendo a primeira na RBCE (1996) e a segunda nos Anais do X CONBRACE (1997). Em função dessa publicação repetida, configura-se, na realidade, para nossa análise um total de 04 textos. Desses, apresentam-se (02) na forma de estudos bibliográficos, (01) como estudo de caso, e (01) relato de experiência.

Os instrumentos de coleta de dados são o levantamento bibliográfico (02), a observação não sistemática e questionário estruturado sendo que também no grupo de textos de caráter crítico-dialético prevalece uma indefinição quanto à técnica utilizada para a análise dos dados coletados. Os autores limitam-se, como na abordagem fenomenológico-hermeneutica, a afirmar que a pesquisa é qualitativa. Não há também referências às categorias teóricas que dêem sustentação à realização das pesquisas e nem são citados autores clássicos do materialismo histórico dialético.

O autor que é mais anunciado como referência para a discussão proposta pelos textos em questão é L.S. Vigotsky (02) sendo que apenas um deles (Farias, 1996; 1997)<sup>61</sup> apresenta, no corpo do texto, alguns conceitos da teoria vigotskyniana. Porém, o autor revela um domínio equivocado desse referencial e acaba por aproximá-lo de uma ótica funcionalista que não está presente nas concepções de Vigotsky e de seus colaboradores.

É o que ocorre, por exemplo, quando o autor depois de uma digressão sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança com deficiência visual, afirma ser o brincar apenas um facilitador da imaginação, com um papel meramente instrumental a serviço da *aceitação de regras*. Farias (1996; 1997) toma como premissa para a aceitação de regras as situações de prazer proporcionado pelo brincar desconsiderando a visão de Vigotsky (1991) que não vê o prazer como característica que possa definir essa atividade.

*O brincar como facilitador desse processo na criança favorece a imaginação [...]. Ela [a criança] faz o que gosta de fazer (interesse-prazer) e a motivação*

---

<sup>61</sup> O outro texto, apesar de anunciar a referência de Vigotsky, não menciona esse autor em nenhum momento da discussão.

*contribui para a aceitação da regra, por um lado. Por outro, a falta de incentivo (motivação) e de propósito vai determinar na criança uma atitude de desprazer pela atividade, ficando difícil a aceitação de regras (Farias, 1997: 1298)*

É aqui que se evidencia uma abordagem acerca da realidade social, das políticas públicas, havendo menções às determinações históricas como condicionantes da integração sócio-educacional das pessoas deficientes. Nesse sentido, uma afirmação apresenta-se com frequência, qual seja, aquele que diz ser a deficiência uma construção social e histórica sendo essa construção responsável pelos maiores impedimentos para a inclusão real do deficiente à escola e à sociedade. O professor é um elemento de suma importância nesse processo.

*[...] apesar dos avanços na política de atendimento, “há muitas vezes a internalização de preconceitos sociais por professores da rede regular de ensino”..., o que pode interferir em sua percepção assim como em suas atitudes em relação aos alunos, levando-os a uma representação social que discrimina os que não se comportam como a maioria ou dentro de um modelo ideal (Cacalano, 1999: 1076).*

*Fica claro que o sucesso da integração depende muito do professor bem formado, da desmistificação dos conceitos [...] (Machado & Petroski, 1999:1053).*

As temáticas privilegiadas pelos autores são o movimento como fator de organização do desenvolvimento infantil, orientação e mobilidade para crianças cegas nas aulas de educação física escolar, a representação sócio-histórica da deficiência, a visão dos profissionais da escola sobre a inclusão do deficiente no ensino regular. Esse é o único grupo de autores que apresenta como preocupação exclusiva a questão da Educação Física escolar, porém, alguns referem-se ao contexto das aulas dessa disciplina em instituições de educação especial e outros relacionados à inclusão da criança deficiente no ensino regular.

Embora a atenção dos autores seja dirigida à questão da escolarização das crianças deficientes, somente um texto (Capitoni, 1997) aborda a problemática relacionada a aprendizagem de conteúdos escolares por parte da criança. No caso, a autora discute as limitações da criança surda quanto a internalização das regras e táticas do jogar e aponta para as possibilidades de desenvolvimento de metodologias de ensino/aprendizagem de conceitos atinentes à Educação Física. A maioria (03) dos textos incluídos nessa abordagem não traz

contribuições relacionadas à aprendizagens acadêmicas da criança o que, do nosso ponto de vista, revela a existência de dificuldades relacionadas a proposição e efetivação de um fazer-pedagógico que, de fato, promova emancipação das crianças com deficiências nas aulas de Educação Física escolar.

### Quadro III

REFERÊNCIA DO TEXTO	2 – NIVEL TÉCNICO:	3– NIVEL TEÓRICO:	4-NIVEL EPISTEMOLÓGICO
<p>FARIAS,G. C. de. <i>Reflexões sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar.</i> RBCE, Vol. 18, n 1, set/1996, p 40/46</p>	<p>2.1-Pesquisa bibliográfica 2.2 - levantamento bibliográfico 2.3- Qualitativa</p>	<p>3.1 – Orientação e mobilidade nas aulas de EF escolar 3.2 - Refletir sobre os ensaios de Vygotsky face à atividade desenvolvida com alunos cegos e de visão sub-normal em aulas de educação física orientação e mobilidade 3.3- L. S. Vygotsky 3.4-* Necessidade de Centros de atividades que favoreçam a vivência cultural e estimulação psicossocial dos DV. * É preciso pensar a atividade corporal do Dvna sua totalidade levando-se em conta a história de vida, experiências, “avaliação potencial” e a proposta de trabalho a ser efetivada. 3.5- O autor não apresenta críticas.</p>	<p>4.1 - Ser em desenvolvimento que precisa da ajuda e interação com os outros humanos para concretizar o potencial genético que possui 4.2- A criança com deficiência é estimulada a compensar a sua deficiência através dos outros canais sensoriais.</p>
<p>CAPITONI, C. B. <i>A educação física e a teoria sócio-histórica cultural: um trabalho com crianças surdas em classes de alfabetização.</i> Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, p. 1.286/1.292.</p>	<p>2.1-Relato de experiência 2.2- Observação não sistemática 2.3-Qualitativa</p>	<p>3.1- O movimento corporal como fator de organização do desenvolvimento infantil 3.2 – Estimular a aquisição das habilidades motoras, cognitivas e afetivas, integradas e organizadas socialmente, através da internalização de conceitos específicos da E.F. 3.3-Apresenta Vygotsky, no entanto a autora não se refere, no corpo do texto, aos autores eleitos nas referências bibliográficas. 3.4-“Visamos através da internalização de conceitos a construção de habilidades motoras, cognitivas e afetivas, organizadas socialmente, auxiliar no processo de alfabetização inserido neste, o processo de alfabetização da Educação Física” (p1.286) 3.5 - * A criança surda convive com pais e professores ouvintes e que não falam a língua brasileira de sinais ficando excluída da aprendizagem de conceitos. * O ensino da técnica e regras do esporte, nas aulas de EF, não é suficiente para que as crianças surdas apreendam os conceitos envolvidos no jogo, nas regras, nem os termos técnicos específicos da Educação Física.</p>	<p>4.1 - “Criança como um indivíduo inserido em um determinado contexto sócio histórico cultural.” (p1287) 4.2 - “O surdo é um arquiteto pela capacidade que tem de produzir conhecimentos organizados, recriar e transformar cultura.” (p 1286)</p>

<p>FARIAS, G. C. de. <i>Reflexões sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar</i>. Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, p. 1.293/1.299</p>	<p>2.1-Bibliográfica 2.2- levantamento bibliográfico 2.3- Qualitativa</p>	<p>3.1 – E F escolar, orientação e mobilidade de alunos cegos. 3.2 - Refletir sobre os ensaios de Vygotsky face à atividade desenvolvida com alunos cegos e de visão sub normal em aulas de educação física orientação e mobilidade 3.3 – L.S. Vygotsky 3.4 -* Precisa-se de centros de atividades que favoreçam a vivência e estimulação cultural dos deficientes visuais. *É preciso pensar a atividade corporal do DV na sua totalidade, na escola ou centros de atividades, levando-se em conta à história de vida/ experiência, <i>avaliação potencial</i> e a proposta de trabalho que permita ao aluno a tomada de consciência dos movimentos, ampliando o desenvolvimento pessoal e social. 3.5 – O autor não tece críticas</p>	<p>4.1- Ser em desenvolvimento que necessita da ajuda e interação com outros seres humanos para concretizar o potencial genético que possui. 4.2- A criança com deficiência é um ser que precisa ser estimulada a compensar a sua deficiência através dos outros canais sensoriais.</p>
<p>CACALANO, E. N. K. <i>A representação social da deficiência e suas relações históricas como doença, anormalidade ou desvio</i>. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/ SC, set/1999, p. 1.071/ 1.077</p>	<p>2.1-Bibliográfico 2.2-levantamento bibliográfico 2.3-Qualitativa/ análise interpretativa</p>	<p>3.1- Representação sócio-histórica da deficiência 3.2- “... explorar o referencial teórico disponível sobre as relações históricas da representação social da deficiência entendida como doença, anormalidade ou desvio... aclarar o entendimento de certos termos sobre a deficiência, e, suas relações históricas no pensamento educacional.” (p 1071) 3.3- G. Januzzi, G. Velho, M. Mazzota, V. da Fonseca 3.5 – “... apesar dos avanços na política de atendimento há muitas vezes a intenalização de preconceitos sociais por professores da rede regular de ensino... o que pode interferir em sua percepção, assim como em suas atitudes em relação aos alunos, levando-os a uma representação social que discrimina os que não se comportam como a maioria ou dentro do modelo de um ideal.” (p. 1076)</p>	<p>4.1- A concepção de criança está baseada em ser em construção a partir de suas relações históricas 4.2- Deficiência é entendida como uma representação social que ao longo de sua constituição histórica, foi assumindo a forma de anormalidade, doença ou desvio.</p>
<p>MACHADO, R; PETROSKI, E. L. <i>A (des) integração do aluno portador de deficiência na rede regular de ensino de Florianópolis</i>. Anais XI CONBRACE, Florian/SC, set/1999, p.1.050/ 1.056</p>	<p>2.1- Estudo de Caso 2.2-Questionário estruturado e pesquisa documental das políticas de integração 2.3-Não explicitado</p>	<p>3.1- Educação Física e deficiência 3.2- Investigar o processo de (des)integração dos alunos com deficiência no ensino regular a partir da visão dos profissionais da escola. 3.3- L.A Amaral; A N. Leontiev; Carvalho; J.B.Freire 3.4-* Conhecer a construção histórica da concepção de deficiência é fundamental para compreender as atitudes presentes na escola perante a criança deficiente 3.5 – A integração de pessoas deficientes no processo de ensino requer discussões permanentes sobre este processo.</p>	<p>4.1- Criança como ser cujas aptidões se desenvolvem pelo e no contexto social. 4.2- “O portador de deficiência não é a deficiência em si mas ser humano que necessita, como qualquer outro, de relações humanas.” (p 1053)</p>

### **3.4. As concepções e representações de infância, criança e deficiência nos periódicos e anais do CBCE**

As concepções e representações de criança e infância não aparecem de forma explícita em grande parte do material analisado sendo que, somente foi possível identificá-las, a partir dos autores e teorias que serviram como referência para sua construção. Nesse sentido, observa-se coerência entre as abordagens teóricas utilizadas e as concepções e representações de infância, criança e deficiência evidenciadas nos textos.

Desse modo, os textos que foram caracterizados como pertencentes à abordagem empírico-analíticas, em sua maioria, abstém-se de discutir, explicitamente, a infância e/ou a criança o que indica que os autores dos textos consideram que a infância é um dado natural e universal - não uma construção histórica - e que não precisa ser explicitada do ponto de vista teórico.

Esses textos apresentam traços comuns quanto às concepções e representações de criança que aqui é vista como adulto em potencial, como um *vir-a-ser* e, portanto, alguém que deve ser preparado para a assunção de funções e posições no mundo adulto. No contexto de propostas que orientam a prática pedagógica da Educação Física, a adoção de referências teóricas americanas para a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Física implica na perspectiva da uniformização dos movimentos através da definição dos padrões motores considerados normais.

As áreas de estudo do desenvolvimento e da aprendizagem motora avançaram na definição de taxionomias do desenvolvimento da motricidade elegendo as habilidades motoras simples – andar, correr, saltar, arremessar, rebater, receber, chutar e quicar – como pré-requisitos para o desenvolvimento das habilidades motoras complexas que são típicas do adulto (Go Tani, 1988). A infância aparece aqui como a etapa na qual deve ocorrer o desenvolvimento das habilidades motoras simples que preparam a criança para as complexas como o esporte, a dança e o trabalho.

A maior contribuição da Educação Física para as crianças deficientes parece ser o estímulo ao desenvolvimento dessas habilidades desprendendo-se daí uma perspectiva de normalização dos comportamentos tidos como anormais, inadequados a vida social. Para o

alcance desse objetivo, torna-se necessário a classificação e descrição dos comportamentos considerados anormais para que seja elaborada uma intervenção direcionada a uma aproximação dos padrões comportamentais aceitos.

Nesse sentido, os autores dos textos adotam uma concepção clínica/genética da deficiência vendo a criança deficiente como possuidora de *déficits*<sup>62</sup> de ordem biológica que são, por si só, responsáveis pelos processos de exclusão e estigmatização vivenciados por essas crianças. Na visão desses autores, parece ser uma *ausência biológica* o elemento que define a qualidade das interações sociais dos deficientes não sendo mencionados o papel das determinações sócio-históricas e a construção social dos conceitos. Há, contudo, uma certa preocupação relacionada ao papel dos pais e das instituições de educação e reabilitação de crianças deficientes sendo que a questão não é aprofundada.

Por outro lado, os textos que foram filiados a abordagem fenomenológico-hermeneutica apresentam uma nítida influência da psicomotricidade na pesquisa e intervenção dos pesquisadores e professores de Educação Física junto a crianças com deficiência. É freqüente a referência a autores reconhecidos pelas concepções sobre a educação e a reeducação motora como Vitor da Fonseca, Jean Le Bouch, Pierre Vayer, Jean Le Camus, M. Ajuriaguerra e Henri Wallon<sup>63</sup>, havendo oscilações entre as vertentes relacional e instrumental.

A criança aqui é tomada como ser inocente e puro, porém, imperfeito que deve, por isso, ser educada na perspectiva do alcance da perfeição, essa representada pelo adulto. A organização dos dados corporais, nesse sentido, apresenta-se importante na medida em que pode garantir o alcance das habilidades psicomotoras necessárias ao processo de adaptação social. No caso da psicomotricidade, essa preparação busca atingir a organização corporal que é considerada essencial para a aprendizagem da leitura, do cálculo e da escrita.

Esse conjunto de textos apresenta uma visão idealista de criança, escola, educação, deficiência. Tal visão evidencia-se na freqüente associação da criança com o prazer

---

<sup>62</sup> São usadas também as expressões *defasagens e disfunções*.

<sup>63</sup> A teoria psicomotora teve nas idéias e concepções de Henri Wallon uma de suas influências mais marcantes, notadamente aquelas que abordavam as relações entre *movimento e caráter*. Neste sentido, os psicomotricistas franceses realizaram uma conciliação do pensamento de Wallon e Piaget, desconsiderando a filiação filosófica marxista do médico francês bem como a sua adoção do materialismo histórico dialético como método de pesquisa (Le Camus, 1986).

corporal sendo a infância um tempo no qual os prazeres do corpo em ação devem ser vividos de forma intensa. Esse discurso retira a criança do seu contexto de vida idealizando uma criança abstrata, desvinculada das determinações materiais. Emerge a visão da criança como ser independente e que não precisa da experiência dos mais velhos para se humanizar.

*[...] cada criança tem um universo próprio, independente de suas limitações e visível o desejo corporal que elas tem em estabelecer ou reestabelecer um elo com o social, com o ritmo, com o movimento (Borelli & Almeida, 1999: 1063)*

*[...] criança é sempre criança, não importa a situação ou deficiência: puro desejo de felicidade, busca do prazer puro e inocente (Boato, 1997: 1320)*

Como consequência dessa defesa do direito ao prazer corporal, os autores criticam os adultos e, em especial, as instituições escolares que, por sua perspectiva utilitária, não permite o lúdico, o brincar, o riso. A escola, segundo essa ótica, rouba o direito ao prazer transformando a criança em aluno. Sugere-se, em contrapartida, a introdução do prazer nas escolas especiais que devem ouvir os desejos das crianças, desenvolvendo uma educação com base na felicidade e na alegria.

Podemos inferir que os autores desses textos focalizam seu olhar nas dificuldades encontradas pelos deficientes para o estabelecimento de relações sociais e afetivas, porém, sem discutir a construção social do estigma o que acaba por transferir ao indivíduo a responsabilidade de sua exclusão social. A Educação Física, ao assumir a função de oportunizar situações prazerosas e estimular socialização da criança deficiente através do jogo e do movimento, contribuiria para a integração social do deficiente por meio do desenvolvimento da afetividade e da sociabilização.

É importante lembrar que a abordagem fenomenológica-hermenêutica é a mais usada nos textos analisados constituindo quase cinquenta por cento do total (08 textos). Uma presença, sem dúvida significativa, e que se relacionada ao tom idealista presente nesses textos indica, ao nosso ver, que no campo da Educação Física existe uma representação de deficiência atrelada a valores difundidos pela religião, portanto, de compaixão e solidariedade em relação aos considerados *desfavorecidos*. Porém, as discussões ganham um certo nível de cientificidade ocultando essa representação.

Há uma tentativa, em vários textos, de minimizar as diferenças entre crianças normais e crianças deficientes ou ainda de definir de forma precisa as limitações provocadas pela deficiência ressaltando que as conseqüências para a criança também são limitadas.

*[a criança deficiente] tem as mesmas necessidades de qualquer outra, acrescida daquelas que são decorrentes do seu atraso inicial de desenvolvimento (Blascovi-Assis, 1992: 309).*

*[...] as pessoas portadoras de deficiência visual possuem duas limitações básicas: na quantidade e variedade de experiências e na mobilidade e domínio de espaços desconhecidos (Borges & Vieira, 1999: 1015).*

A elaboração de um discurso que nega a diferença e celebra a igualdade sem que sejam consideradas as condições concretas de vida da criança deficiente e de sua família indica, no nosso ponto de vista, uma concepção de educação especial fundada no espontaneísmo e vinculada a uma perspectiva assistencialista de atendimento. O brincar aparece aqui como *atividade natural* da criança que, nessa ótica, não teria necessidade da presença e mediação do adulto para avançar no processo de humanização. É preciso ressaltar que a educação da infância brasileira, e da pessoa deficiente são marcadas, historicamente, pelo viés caritativo e assistencial tendo as organizações religiosas um papel nada desprezível nesse processo.

Quanto à vinculação a uma teoria pedagógica da Educação Física, esse grupo de autores aproxima-se da concepção sistematizada por Freire no livro Educação Física de Corpo Inteiro (1991) onde o autor, referendando-se em Rubem Alves, proclama a necessidade de uma *pedagogia do amor* para a educação. O jogo é o conteúdo - e também instrumento - privilegiado nas aulas de Educação Física escolar.

Um outro discurso que desconsidera os determinantes sociais, econômicos e políticos para a inserção/integração/inclusão da criança deficiente nas práticas corporais sistematizadas e na sociedade de modo geral é aquele que se orienta pela busca de uma melhoria da *qualidade de vida* através da exercitação corporal. Nessa perspectiva, a função da Educação Física seria a de “estimular as PPNE à descoberta de suas potencialidades” (Borges e Vieira, 1999: 1020) alcançando, por essa via, as possibilidades de uma melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência.

Já os textos enquadrados na abordagem crítico-dialética têm em comum a perspectiva histórica adotando como ponto de partida a concepção da criança como ser que precisa da ajuda e interação com outros seres humanos (mais velhos, mais experientes) para concretizar o seu potencial de desenvolvimento. Emanando dessa concepção, a “criança como indivíduo inserido em um determinado contexto sócio-histórico-cultural” (Capitoni, 1997).

Nesse sentido, há um esforço por parte dos autores de contextualizar a construção histórica da deficiência e das noções de ineficiência, improdutividade e dependência que lhe são associadas. Considera-se que essas visões arraigadas apresentam-se como um impedimento para que as crianças deficientes possam alcançar sucesso na vida escolar e social. Porém, devemos ressaltar que, de modo geral, não há uma discussão específica acerca das teorias pedagógicas que poderiam sustentar práticas pedagógicas libertadoras para as crianças deficientes. A visão da criança que se constitui como ser humano a partir de suas interações e relações sociais acaba por se configurar como uma idealização uma vez que os textos não discutem quais as possibilidades concretas para que a prática pedagógica da Educação Física para as pessoas deficientes possa contribuir para a transformação das relações desiguais de poder que marcam as interações sociais na sociedade capitalista.

Essa ausência perpassa grande parte da produção teórica analisada sendo expressiva dos paradoxos e contradições que tem perpassado a relação teoria-prática no contexto da Educação Física: ela demonstra o avanço da área no que se refere às questões de cunho filosófico, histórico ou sociológico mas igualmente explicita as dificuldades de efetivar um fazer pedagógico que, de fato, promova a emancipação humana. No caso da criança deficiente, essa dificuldade é parcialmente ocultada pela representação do deficiente como alguém que é incapaz ou pouco capaz de aprender os saberes transmitidos pela educação escolar.

Tal problemática evidencia, desse modo, o quanto a pesquisa na área da Educação Física para crianças com deficiência ainda se encontra atrelada a concepções e representações que produzem um imaginário negativo e pessimista acerca das possibilidades das crianças com deficiência. Sabemos que a educação das pessoas deficientes tem sido marcada pela oferta do *básico*, isto é, treinamento para realização de atividades da vida diária, alfabetização funcional e, no máximo, instrumentalização para a execução de atividades profissionais

estritamente manuais. Isso, certamente, se relaciona à desvantagem e negação no/do avanço da criança na escolarização.

Sob esse aspecto, os textos que foram objeto da nossa análise oferecem contribuições restritas para a inclusão educacional da criança deficiente sendo esse o grande desafio que, no momento, se apresenta para os professores e pesquisadores da Educação Física brasileira: avançar em direção a uma produção de conhecimento que possa trazer subsídios concretos para a elaboração de modelos teórico-práticos de ação educativa.

Não basta proclamar o direito à educação e à igualdade de oportunidade. Embora a luta política seja essencial, ela não garante, por si só, a efetivação de processos realmente libertadores. É fundamental, nesse momento, que possamos avançar respondendo a uma pergunta que se impõe a cada dia, qual seja, aquela relacionada ao como fazer, a seleção de conteúdos e forma de avaliação, a construção de metodologias de ensino/aprendizagem, as maneiras como as interações entre crianças deficientes e não deficientes podem alavancar a humanização de ambas.

## CONCLUSÕES

O caráter de provisoriedade do conhecimento não permite a elaboração de conclusões definitivas acerca da produção teórica veiculada no CBCE sobre a educação da criança deficiente, porém, impõe àquele que realiza o trabalho investigativo, o delineamento de sínteses que venham a contribuir para que possamos reconstruir, no nível do pensamento, os dados da realidade. Por isso, o processo de síntese desenvolvido nesse momento do trabalho pode ser considerado como uma retomada da concreticidade do objeto de pesquisa ou, em outras palavras, em uma volta ao todo. É a partir da visão de todo interpretado em um contexto teórico que apresentamos a síntese pretendida.

Nesse sentido, esse estudo evidenciou que o interesse dos professores e pesquisadores da Educação Física pela deficiência, e em particular, pela educação da criança deficiente é resultado do avanço do discurso elaborado por organismos internacionais em torno da noção de direitos humanos bem como das pressões dos grupos e movimentos sociais interessados na defesa dos direitos das pessoas deficientes. Depois do surgimento de uma série de campanhas publicitárias e a criação de algumas políticas públicas que propunham a integração sócio-educacional do deficiente que esse interesse, de fato, se desenvolveu.

No campo da Educação Física, as orientações e diretrizes internacionais e a efetivação de políticas públicas parecem ter contribuído decisivamente para a visibilidade da deficiência e das problemáticas a ela associadas. Pode-se concluir que é após a intensificação dos discursos em prol de uma integração e, posteriormente, inclusão de pessoas deficientes, que há uma demanda de produção e intervenção de profissionais da área de Educação Física em vários campos de atuação: na escola, em clínicas de reabilitação e reeducação, nas APAEs

e similares, no esporte adaptado de alto rendimento bem como nos cursos de formação de professores.

A questão da inclusão da criança deficiente em salas e escolas regulares, por exemplo, expressa esse atrelamento da pesquisa em Educação Física especial às orientações e políticas públicas inclusivas. Essa temática somente é tratada pela produção analisada após a promulgação da LDB 9394/96, momento em que o discurso da inclusão já se faz presente de forma mais incisiva na realidade educacional brasileira, o que evidencia uma hegemonia de trabalhos que não abordam as problemáticas que podem decorrer da vivência, em ambientes escolares inclusivos, de crianças deficientes e não deficientes.

Outra questão importante refere-se a escassa discussão acerca da aprendizagem acadêmica da criança deficiente. Os autores dos textos que foram objeto da investigação trazem poucas contribuições para que possamos avançar na compreensão das possibilidades e limites da aprendizagem dos conteúdos curriculares específicos da Educação Física. Prevalecem abordagens que dão prioridade à descrição de características da deficiência e do deficiente e ao uso do jogo, da dança e do movimento como fatores de socialização da criança deficiente.

Em uma perspectiva histórico-crítica de educação, é a aprendizagem das práticas e idéias que se desenvolvem no contexto da vida social que constituem a premissa básica para que a criança adentre e avance no processo de humanização, formando-se como cidadão capaz de participar e interferir na vida social, econômica e política (Saviani, 1999). A educação escolar, nessa ótica, tem a função explícita de transmissão do acervo cultural e científico disponíveis, dimensão que até o atual momento não foi estendida às crianças deficientes. Em especial, no século XX - quando os discursos e, de certa forma, as práticas, se desenvolveram na direção da chamada integração desse grupo à vida social e escolar - muito pouco foi feito para a construção e consolidação de uma educação escolar onde a aprendizagem dos conteúdos escolares seja vista como objetivo central a ser alcançado.

Padilha (1999) afirma, referenciando-se em Vigotsky, que o acesso da pessoa deficiente às práticas culturais sistematizadas tais como o uso significativo dos objetos e as diversas linguagens presentes no universo cultural através da mediação de uma pessoa mais experiente são os elementos que podem definir uma perspectiva de educação que possa promover a ampliação das limitações impostas pela deficiência. Essa visão é importante pelo questionamento, nela implícito, às visões da deficiência como incapacidade, insuficiência e

inutilidade colocando em xeque o tratamento histórico dado às pessoas deficientes o qual funda-se, na maioria das vezes, em perspectivas de simples treinamento.

Há de se ressaltar, nesse sentido, a presença de concepções naturalizadas de criança e infância em boa parte da produção analisada, o que indica que os discursos em prol da inclusão da criança deficiente nas aulas de Educação Física podem estar se constituindo a partir da visão de uma criança abstrata, desvinculada do contexto da realidade concreta. A preparação para o futuro é a tônica dada sendo que o futuro aqui parece ser representado pelo momento em que a criança consegue sua inclusão na escola e na sociedade.

Nesse sentido, vale enfatizar a influência dos aportes teóricos oriundos da psicomotricidade que se fazem presentes até mesmo em textos que foram caracterizados nas abordagens empírico-analítica e crítico-dialética, o que acaba configurando uma perspectiva de ecletismo teórico uma vez que desconsidera os antagonismos filosóficos e metodológicos que as orientam. Assim, os aportes da psicomotricidade apresentam-se tão incoerentes a uma perspectiva crítica de educação quanto à uma abordagem descritiva da realidade já que adotam concepções de homem e de sociedade diferentes.

Um dos conceitos mais enfocados pelos textos publicados diz respeito ao conhecimento corporal e sua estruturação em crianças deficiente, sendo o mesmo considerado elemento fundamental para a inserção da criança ao meio social. À parte a pertinência do destaque conferido à importância da atividade e do conhecimento corporal nas dinâmicas das relações e interações sociais típicas do ser humano, emana da discussão realizada pelos referidos textos uma ênfase excessiva nas possibilidades proporcionadas pela organização psicomotora para a inserção da criança com deficiência ao contexto social abstraído os determinantes de caráter sócio-histórico-econômico que interferem nesse processo.

Considerando a deficiência como uma privação - principalmente, sensorial e intelectual - cujos efeitos são agravados por uma suposta *carência* de estímulos do ambiente familiar e cultural, a abordagem utilizada por vários textos em discussão acaba por responsabilizar, em última instância, a criança e seu meio social pelas dificuldades de inserção e integração na sociedade.

Essa perspectiva apresenta-se muito semelhante àquela ocultada ideologicamente pela política de educação para todos na medida em que parece ver na simples presença dessa

criança abstrata, em uma escola também abstrata, a contemplação do direito a educação para o deficiente e a dissolução das diferenças e desigualdades individuais e sociais. Por outro lado, é possível também fazer referência a noção de que é a criança que se torna a principal responsável pelo sucesso ou fracasso de sua inclusão na vida escolar.

A inclusão das crianças deficientes ao espectro da escolarização regular deve, pois, ser encarada de um ponto de vista crítico o que exige a adoção de determinados instrumentos conceituais que possam subsidiar o pensamento daqueles que se propõem a pensar tal problemática e, esperamos, uma conseqüente tomada de posição diante dela. É aqui que a produção de conhecimento através da pesquisa científica assume um papel essencial dado a sua característica intrínseca de construção dos conceitos necessários ao desafio ora colocado. Ademais, a pesquisa e o conhecimento científico trazem a possibilidade de alavancar e orientar importantes processos de mudança nos indivíduos e nas instituições.

Desse ponto de vista, a existência de uma produção científica que esteja em processo de avaliação contínua é fundamental para as desejadas e necessárias alterações das visões e concepções em relação aos deficientes o que implicaria em um avanço rumo à configuração de escolas onde as crianças deficientes possam apreender os modos de vida e os saberes historicamente acumulados pela humanidade.

A LDB 9.394/96 apresenta, ainda que de forma limitada, algumas diretrizes que podem - se tomadas como desafio para o conjunto da sociedade e em especial para aqueles envolvidos com a educação institucional - permitir algumas superações uma vez que nesse texto legal, a educação especial aparece, não enquanto modalidade educacional, mas enquanto conjunto de recursos disponibilizados para aqueles que têm necessidades especiais como os deficientes.

Nossa opção por investigar as incursões teóricas e práticas que emanam da pesquisa em Educação Física sobre a criança deficiente, nesse sentido, pode contribuir para que os pesquisadores e professores, em sua totalidade, e não apenas aqueles envolvidos com a chamada educação especial, reflitam sobre a problemática educacional das crianças deficientes. Embora o movimento em defesa dos direitos da pessoa deficiente esteja ocorrendo desde 1948 quando da *Declaração de Direitos Humanos* tendo se intensificado nas décadas 1970/1980, é somente com a promulgação da *LDB 9394/1996* e a concreticidade da

presença do deficiente na escola regular é que a temática passa a ser considerada como pertinente pelos pesquisadores da área de Educação Física.

Até então, percebemos analisando material publicado através do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte que existiram tímidas publicações sobre a infância e a deficiência antes de 1990. Tal situação pode ser vista sob a ótica da estigmatização da discussão sobre a deficiência no interior da Educação Física bem como dos pesquisadores e professores diretamente envolvidos com ela. A quase ausência de reflexões sobre essa questão no contexto da produção atual da Educação Física brasileira indica, ao nosso ver, que a problemática da deficiência ainda é tratada como uma temática secundária no quadro atual.

A respeito, é interessante e preocupante perceber que são poucas as referências presentes, nos textos em questão, as teorias pedagógicas que se têm desenvolvido nas últimas décadas no contexto da Educação Física Brasileira. Os autores discutem a participação da criança nos contextos da Educação Física escolar sem apresentar o quadro de referências que sustenta sua concepção de Educação Física, o que parece apontar para um certo isolamento desses professores em relação ao processo de discussão e reflexão que a área, como um todo, vivencia desde a década de 1980.

Em especial, é essencial que possamos superar a visão pessimista acerca das (in) capacidades de aprendizagem intelectual das crianças deficientes, vendo a Educação Física escolar como componente curricular que tem como função a transmissão/ensino de saberes constituídos, qual seja, aqueles relacionados às práticas corporais sistematizadas. Tais práticas compõem, o que é denominada por Coletivo de Autores (1992) de *cultura corporal* (jogo, esporte, dança, ginástica, lutas), sendo as mesmas os conteúdos curriculares a serem ensinados/aprendidos no contexto da escolarização.

Do nosso ponto de vista, a escola inclusiva somente ocorrerá a partir do momento em que as crianças deficientes possam ter direito ao conhecimento - e não somente a uma socialização sustentada nos princípios do modo de vida capitalista - o que requer que compreendamos que é urgente adentrar na discussão sobre as possibilidades de aprendizagem acadêmica (intelectual) de crianças deficientes e não deficientes convivendo nos mesmos ambientes educativos.

Os documentos internacionais enfatizam a construção de sistemas de serviços ao atendimento, cuidados, e estímulos ao desenvolvimento de *todas as crianças* destacando a importância destes serviços para criança com deficiência. Entretanto, analisando a produção de conhecimento a partir do CBCE identificamos apenas 17 textos completos o que evidencia que há pouca divulgação do trabalho de pesquisadores e professores que atuam junto aos deficientes nos veículos de divulgação do Colégio.

Por fim, vale ressaltar a fragilidade teórica que se expressa na confusão conceitual e no ecletismo teórico da produção analisada, evidenciando pouco rigor científico o que, sem dúvida, torna mais frágeis as reflexões propostas pelos autores dos textos em questão. Nesse sentido, é importante ressaltar que uma certa fragilidade no fazer científico dos pesquisadores da área já foi detectada por alguns pesquisadores como Silva (1997) e Brandão (1993) sendo que tem havido, em contrapartida, um movimento de busca de uma maior qualidade científica. O CBCE, sem dúvida, tem papel central nessa busca além do inegável avanço no contexto da pós-graduação em Educação Física.

De um ponto de vista da totalidade, essa fragilidade no fazer científico exige um contínuo processo de discussão e autocrítica que devem ser favorecidos pela ampliação e melhoria da formação inicial e continuada dos professores e pesquisadores da área e o estímulo à pesquisa e à divulgação de seus resultados provisórios como condições essenciais para que possa haver avanços significativos no tocante ao desenvolvimento de pedagogias que possam dar conta de garantir o direito à educação da criança deficiente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, L R.G. *Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento Balanço do primeiro ano do FUNDEF relatório MEC*. In: DOURADO, L. F. (org.). *Financiamento da Educação Básica*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999, p. 27-46.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARZOLLA, M.C. *Projeto Clarear – Educação Física, deficiência e serviço público*. Anais VII CONBRACE, Uberlândia/MG, Setembro/1991, p. 101.

AZEVEDO, J.M.L. *A educação como política pública*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

ARAÚJO, P.F. de. *Desporto Adaptado no Brasil: origem e institucionalização*. Campinas/SP: FEF/UNICAMP, 1997 (Tese de doutorado).

BAPTISTA, C.R. *A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações*. In: [www. Regra.com.Br/educação](http://www.Regra.com.Br/educação), 2001.

BANDEIRA, M. *Os melhores poemas*. São Paulo/SP: Global, 1988

BIANCHETTI, L.A. *Educação Física para Deficientes auditivos: uma abordagem pedagógica*. Anais VIII CONBRACE, Belém/PA, setembro/1993, p. 77.

BIANCHETTI, R.G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo/SP: Cortez, 1996.

BLASCOVI-ASSIS, S.M. *Deficiência mental e lazer*. RBCE, vol.12, nos. 1,2 e 3, 1992.

BOATO, E.M. *Por uma Educação Física com sabor*. RBCE, vol. 19, no 01, set/97, p.112.

\_\_\_\_\_. *Por uma Educação Física com sabor*. Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, pp. 1.318-1.323.

\_\_\_\_\_ *Intervenção pedagógica numa criança portadora de deficiência mental associada a deficiência visual embasada na teoria de Henri Wallon*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.023.

BONFIM, R.V. do. *Uma proposta de prática pedagógica significativa de educação física às necessidades de crianças com Síndrome de Down*. RBCE, vol. 18, no. 01, set/1996, p. 75 (seção Resumo de dissertações e teses).

BORELLI, S. & ALMEIDA, V. DE. *A dança e a criança down*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.062-1.064.

BORGES, R.; VIEIRA, A P. *A dança para portadores de deficiente visual: do conhecimento à intervenção*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999.

BRASIL. *Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNICEF, 1991.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília/DF: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília/DF: 1990

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília/DF: Dez, 1996.

BRANDÃO, C. da F. *Batendo bola, batendo cabeça*. Problemáticas da pesquisa em Educação Física no Brasil 1978-1993. Ibitinga/SP: Humanidades, 1994.

\_\_\_\_\_. *Considerações sobre a qualidade da produção científica da Educação Física brasileira*. In: Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Vol.21-No 2/3, Jan/ Maio, 2000.

BUENO, J.G. S. *A produção social da identidade do anormal*. In: FREITAS, Marcos C (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo/SP: Cortez-USF-IFAN, 1997, pp. 159-181.

CACALANO, E.N.K. *A representação social da deficiência e suas relações históricas como doença, anormalidade ou desvio*. *Anais XI CONBRACE*, Florianópolis/SC, set/1999, pp.1.071-1.077.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil X educação especial: modalidade de atendimento e integração*. RBCE, vol.19, no 01, set/1999, p. 112.

CAÇÃO, R.A F. *A inclusão de professores na educação inclusiva*. Trabalho encomendado para a 24º Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG. Disponível em:

< [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) > . Acesso em 2002

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular*. Vitória/ES: UFES/CEFD, 1997

CAPITONI, C.B. *A Educação Física e a teoria sócio-histórica cultural: um trabalho com surdas em classes de alfabetização*. *Anais X CONBRACE*, Goiânia/GO, out/1997, pp. 1.286-1.292.

\_\_\_\_\_. *A Educação Física e a teoria sóciohistórico cultural: um trabalho com crianças surdas em classes de alfabetização*. *RBCE*, vol. 19, no 01, set/1999, p. 110.

CARMO, A.A. do. *Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Campinas/SP: UNICAMP, 1989 (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho*. In: *Revista Integração*, no 23, MEC/Seesp, 2001, pp. 43-48.

CARVALHO, L.M.; DUARTE, E. *Brinquedo e brincadeira: uma chance para a criança com paralisia cerebral*. *Anais VIII CONBRACE*, Belém/PA, setembro/1993, p.73.

CARVALHO, R.E. *A nova LDB e a Educação Especial*. 2ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Ed. WVA, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Removendo Barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2000b.

CASTELLANI FILHO, L. *O esporte e a Nova República*. In: *Revista Corpo e Movimento*, vol. 4, 1985, pp. 07-10

\_\_\_\_\_. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas/SP: Papyrus, 1988

CAVALCANTE, K. B. *Esporte para Todos: um discurso ideológico*. São Paulo/SP: Ibrasa, 1984

CEDIPOD. *Programa Mundial de Ação Para as Pessoas Deficientes*. Disponível em :  
<[www.regra.com.br](http://www.regra.com.br)> Acesso em: 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo/SP: Cortez, 1992

COSTA, A.M. *A produção do conhecimento em atividade motora adaptada: uma análise quantitativa de sua evolução, tendência e perspectiva*. Campinas/SP: FEF/UNICAMP, 1997.

CORAGGIO, J. L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: TOMASI, L., WARDE, M.J. & HADDAD, S ( Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* São Paulo/SP: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento Humano e educação: o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CRUZ, C.L.P. *Tratamento por estimulação precoce como profilaxia*. RBCE, vol. 19, no 01, set/ 1997, p. 112.

\_\_\_\_\_. *Tratamento por estimulação precoce como profilaxia*. Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, p. 1.317.

\_\_\_\_\_. *A atuação da Educação Física no contexto do Centro de Referência de educação especial do estado de Sergipe*. Anais IX CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.005-1.007.

DEL PRIORE, M.(org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo/SP: Contexto, 2000.

DOROTHEO, W.M.R; NUNES, S.I. & CARMO, A. A. DO. *Educação igual em escolas desiguais*. Anais VIII CONBRACE, Belém/PA, setembro, 1993, p.88.

ESCOBAR, M.O.; SOARES, C.L. & TAFFAREL, C.N.Z. *A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI*. In: Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas/SP: Papyrus, 1992, pp. 211-224.

FARIAS, G. C.de. *Reflexão sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar*. RBCE, vol. 18, no 01, set/1996, pp. 40-46.

\_\_\_\_\_.*Reflexões sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar*. Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, pp. 1.293-1.299.

FARIAS, G. C. de. *Reflexões sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar*. RBCE, vol.19, no 01, set/1999, p. 110.

FERREIRA, M. E.C. *Efeitos de um programa ludo-motivado no desenvolvimento perceptivo-motor de crianças com déficits mentais*. RBCE, vol.18, no 02, jan/1997, p. 155. (seção Resumos de dissertações e teses).

FERREIRA, M.E.C. *Efeitos de um programa ludo-motivado no desenvolvimento perceptivo-motor de crianças com déficits mentais*. RBCE, vol.19, no 03, maio/1998, p. 117 (seção Resumos de dissertações e teses).

FERREIRA, J. R. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. In: Cadernos CEDES, vol. 19, no 46 , Campinas, setembro/1998.

FERREIRA, A. I. e RODRIGUES, J.L. *Integração: um caminho de mão dupla*. In: Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. Vol 1, no 1, Uberlândia/MG, 1996, pp.01-03.

FERREIRA, N. A. *A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)*. Aracruz, ES: FACHA, 1999.

\_\_\_\_\_ *O estado da arte da pesquisa na história da educação física no Brasil*. In: ROMERO, E., FRADE, J.C. (Orgs.). *Ensaio sobre educação física e esporte*. Vitória:UFES/CEFD, 1994. p. 59-79 .2v.

\_\_\_\_\_ *Educação física e militarismo no Brasil*. In: PEREZ, A. J., CRISTAN, M. L. (Orgs) *Ensaio: educação física e esportes*

FREITAS, M.C.DE. *Para uma sociologia histórica da infância no Brasil*. In: História Social da Infância no Brasil. São Paulo/SP: Cortez/USH-IFAN, 1997, pp. 09-16.

FREITAS, P. S. *A interdependência social e a inversão do processo de exclusão: estabelecidos e outsider, quem exclui quem*. In: Revista Conexões, no 05. Campinas/SP, 2000, pp. 53-58

LE BOULCH, J. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre/RS: 1987

FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconsequente e alternativa democrática*. In: Pablo Gentili e Tomaz T. da Silva (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

FUMES, N. DE L.F.; CANFIELD, J.T. *O papel da escolarização e mediadores externos na memória da criança portadora de deficiência mental*. Anais IX CONBRACE, Vitória/ES: set.1995, p.39.

GIL, A C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo/SP: Atlas, 1991

GUTIERRES, F. & P, J.B. *Programa sistematizado de atividades aquáticas em uma criança com Síndrome de Down*. Anais IX CONBRACE, Vitória/ES, set/1995, p. 116.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo/SP: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *As políticas e os espaços para a criança excepcional*. In: FREITAS, M.C. (org.). *História Social da Infância no Brasil* São Paulo/SP: Cortez/USF-IFAN, 1997, pp. 183-223.

KARAGIANNIS, A et all. *Fundamentos do Ensino Inclusivo*. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul, 1999, pp. 21-34

KASSAR, M.de C.M. *Deficiência múltipla e Educação no Brasil*. Discurso e Silêncio na História De Sujeitos. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro/RJ: Dois Pontos, 1987

KULMANN JR., M. *Educando a infância brasileira*. In: 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, pp. 469-496.

LE BOUCH, J. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre/RS: 1987

LE CAMUS, J. *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1986

LEITE, M.L.M. *A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem*. In: FREITAS, M. C (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo/SP: Cortez/USF-IFAN, 1997, pp. 17-50.

MACHADO, G.M. et all. *A contribuição da Educação Física na área da deficiência visual*. Anais IX CONBRACE, Vitória/ES, setembro/1995, p. 48.

MACHADO, R ; PETROSKI, E.L. *A (des) integração do aluno portador de deficiência na rede regular de ensino de Florianópolis*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.050-1.056.

MAGALHÃES, R de C.B.P. *Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG. Disponível em: < [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).> Acesso em 2001.

MANDARINO, C.M; CAMARGO N, F. *O papel da educação Física adaptada na perspectiva da integração educacional*. In: Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis/SC, 1999, pp. 990-994.

MANTOAN, M.T.E. et all. *A integração de pessoas com deficiência*. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo/SP: Memnon/Ed.SENAC, 1997.

MARCÍLIO, M.L. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950*. In: FREITAS, Marcos C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo/SP: Cortez/USF-IFAN, 1997, pp. 51-76.

MARQUES, C.P. *A psicomotricidade relacional com deficientes mentais leves*. Anais VII CONBRACE, Uberlândia/MG, setembro/1991, p. 83.

MARQUES, A.C. et. all. *A natação como parte no desenvolvimento de crianças deficientes visuais*. Anais IX CONBRACE, Vitória/ES, setembro/1995, p. 48.

MAUAD, A M. *A vida das crianças de elite durante o Império*. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo/SP: Contexto, 2000, pp. 137-176.

MENDES, M.M.; PEREIRA, V.R. *Síndrome de Down: possibilidades de trabalho no âmbito da motricidade*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, p. 1.593.

OLIVEIRA, M.D. – *Atividades físico-recreativas para deficientes*. RBCE, vol. 06, no 03, maio/1985, pp. 215-217.

OLIVEIRA, C. P. et. All. *Atividades em meio líquido para portadores de deficiência mental*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1001-1.004.

ORTEGA, M; LINS, JP.; PESSOA, K.M. *A criança portadora de deficiência e suas expectativas na educação física e no esporte escolar*. Anais V CONBRACE, Recife/PE, set/1987, p.126.

PACHECO, A E.G.P. et all. *Portadores de surdez-cegueira: uma caracterização dos aspectos biológico, intelectual, sócio-cultural e motor*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/ SC, set/1999, pp. 977-983.

PAIVA, F. S. L. *Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte*. Vitória/ ES: UFES/Cefd, 1994.

PALMA, L.E. *Comunicação: um jogo de movimento entre a Educação Física e a criança surda*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, p. 1.594.

PASSETTI, E. *Crianças carentes e políticas públicas*. In: DEL PRIORE, M. (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo/SP: Contexto, 2000, pp. 347-375.

PESSOA, F. *Poemas*. Rio de Janeiro/RJ: Nova Fronteira, 1985

RODRIGUES, J.L. *A educação física no contexto interdisciplinar e a pessoa portadora de deficiência*. Piracicaba/SP, 1991 (Dissertação de Mestrado).

RODRIGUES, A R. de ALMEIDA e ROCHA V M *Avaliação do conhecimento corporal de crianças portadoras de Síndrome de Down através do desenho da figura humana*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 995-1.001.

ROSADAS, S. de C. *Educação Física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental*. Vitória: UFES/CEFED, 1994.

ROSADAS, S. C. et all. *Prática pedagógica de educação física em portadores de deficiência mental*. Anais IX CONBRACE, Vitória/ES, setembro/1995, p. 49.

SANCHES-GAMBOA, S.A. *Educação Especial: produção do conhecimento, paradigmas epistemológicos e implicações ideológicas*. In: Anais III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu, 1998.

SAYÃO, D. T. *Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. Florianópolis/SC: CED/UFSC, 1996 (dissertação de mestrado)

SANTOS, M.P. *A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. In Disponível em: [www.regra.com.br/educação](http://www.regra.com.br/educação). Acesso em: 1997

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999, 32a ed.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo/SP: Cortez, 1996.

SILVA, R.P.S. *Pós-graduação lato-senso em Educação Física para Portadores de Deficiência na UFU: tendências da produção científica*. Uberlândia/MG: DEEFE/UFU, 1991.

\_\_\_\_\_. *Produção científica, dos periódicos brasileiros em educação e Educação Física relacionada à pessoa portadora de deficiência*. In: Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis/SC, 1999, pp.1046-1049.

SILVA, M.D.G; FUMES N. de L.F. *A integração da pessoa portadora de deficiência em práticas esportivas: um estudo de caso*. Anais IX CONBRACE, Vitória/ES, set/1995, p.39.

SILVA, R.V.S. *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. Campinas/SP: Faculdade de Educação/Unicamp, 1997 (Tese de doutorado).

SOARES, L.T. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. São Paulo/SP: Cortez, 2000.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul, 1996.

SCHWARCZ, L.M. *O Espetáculo das Raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, J.S. *Integração: do que e de quem estamos falando*. In: A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo/SP: Mennon/Ed Senae 1997.

TANI, G. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo/SP: EPU/EDUSP, 1988

TORRES, R.M. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades Básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília/DF, 1991.

WARDE, M. J. *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia*. In: Freitas, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo/ SP : Cortez/ UFS-IFAN, 1997, pp. 289-310.

VAGO, T.M. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público de Belo Horizonte (1906-1920)*. In: Revista Educar em Revista. Curitiba/PR: no 16, 2000, pp. 121-135.

VIGOTSKY, L.S. *Obras Completas. Tomo Cinco. Fundamentos da Defectologia*. Habana/Cuba: Pueblo y Educación, 1997.

## ANEXO 1

Apresenta todas as publicações sobre deficiência nos Anais dos Conbraces e periódicos Rbce do Cbce, a partir do recorte temporal de 1978 a 1999 do século XX. Esta produção corresponde a resumos, artigos, textos completos entre outros, e está organizada nesta pesquisa, em algumas categorias que nos propicia visualização panorâmica da produção da Educação Física Brasileira sobre deficiência no interior do Cbce, instituição científica reconhecida pela área acadêmica Educação Física e áreas correlatas. Os textos destacados são os aqueles cuja à temática central é a criança e deficiência.

DATA	VOL.	N.º	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO DE DEFICIENCIA	FAIXA ETÁRIA	ÁREA DE REFERÊNCIA	SESSÃO	TIPO DE PRODUÇÃO
<i>Anais I Conbrace S. Caetano do Sul Set/1979</i>	01	01	Não faz referências à deficiência							
Jan/1980	01	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1980	01	03	Não faz referências à deficiência							
Set/1980	02	01	Não faz referências a deficiência							
Jan/1981	02	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1981	02	03	Não faz referências à deficiência							
Set/1981	03	01	Não faz referência à deficiência							
<i>Anais II Conbrace Londrina Paraná Set/1981</i>	Suplemento	01	O excepcional e a Educação Física [s.p.]	SANTOS, Osman et. al.	DEF/SEC Salvador	Deficiência visual, auditiva, mental e física	Não definida	Reabilitação	Tema Livre resumo	Relato de Experiência
Jan/1982	03	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1982	03	03	Não faz referências à deficiência							
Set/1982	04	01	Não faz referências à deficiência							

Jan/1983	04	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1983	04	03	Não faz referências à deficiência							
Anais III Conbrace Guarulhos S.P. Set/1983	05	01	Não faz referências à deficiência							
Jan/1984	05	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1984	05	03	Não faz referências à deficiência							
Set/1984	06	01	Não faz referências à deficiência							
Jan/1985	06	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1985	06	03	Atividade Físico-Recreativa para deficientes [p215-217]	OLIVEIRA, Márcia Dib.	UEM-PR	Deficiência Física e Mental	07-13 anos	Educação Física Escolar	Texto completo	Empírica relato de experiência
AnaisIV Conbrace P. de Caldas Set/1985	07	01	Natação e Indivíduos portadores de deficiência física [p34]	CHOUSA, Fátima R. S.; NABEIRO, M.		Deficiência Física		Reabilitação	Resumo	
Set/1985	07	01	Evolução dos padrões fundamentais de movimento - arremessar e correr- em pessoas com deficiência mental [p35]	JUNGHAN EL, Verena, PELLEGRINI, Ana Maria		Deficiência Mental		Desenvolvimento Motor	Resumo	
Set/1985	07	01	Atividades físico recreativas para deficientes. [p38]	OLIVEIRA, Márcia Dib	UEM-PR	Deficiência Física e Mental	07 – 13 anos	Educação Física Escolar	Resumo	Empírica Relato de experiência
Jan/1986	07	02	Não faz referências à deficiência.							
Mai/1986	07	03	Não faz referências à							

			deficiência.							
Set/1986	08	01	Não faz referências à deficiência.							
Jan/Mai 1987	08	02-03	Não faz referências à deficiência.							
Anais V Conbrace Set/1987 Recife	09	01	A criança portadora de deficiência e suas expectativas na educação Física e esporte escolar [p26]	ORTEGA Micheli, LINS JP, PESSOA K M,			Criança	Educação física e Esporte Escolar	Resumo	
Set/1987	09	01	Modelos biológicos para o estudo dos processos de adaptação [p26]	VILARTA, Roberto	UNICAMP				Resumo	
Jan/1988	09	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1988	09	03	Estigma corpo e "deficiência" [p.5-8]	CARMO, Apolônio A. A	UFU	todas	Não definida	Formação de professor/ estigma	Texto Completo	Bibliográfica
Mai/1988	09	03	O significado da Integração social das Pessoas deficientes [p 9-15]	SILVA, Ott o M da	Sorri Brasil-SP	Todas	Não definida	Integração	Texto completo	Bibliográfica
Mai/1988	09	03	Situação da Educação Especial no Brasil, diante da Legislação existente. [ p 17-21]	KASSAR, M de C.M	Universidade Metodista de Piracicaba	Todas	criança	Políticas Públicas Educação especial	Texto completo	Bibliográfica
Mai/1988	09	03	Listagem bibliográfica: educação física e "deficiência" [p 41-46]	FLEGATI I. F. da S; AUGUTO D. I.dos L. S.	Biblioteca da FEF UNICAMP	Todas	Não definida	Formação de Professores	Listagem Completa	Bibliográfica
Set/1988	10	01	Não faz referências à def.							
Jan/1989 /	10	02	Não faz referências à deficiência							
Anais VI Conbrace Brasília DF Set/1989	11	01	Não faz referências à deficiência							

Jan/1990	11	02	Deficiência física: A sociedade cria "recupera" e discrimina. [p147-148]	CARMO, Apolônio A A;	UFU	Deficiência física	Todas	Políticas Públicas e discriminação	Texto Completo	Bibliográfica
1990 [sm]	11	03	A formação de Recursos Humanos em Educação Física voltada a questão da Pessoa Portadora de Deficiência [p217-218]	TOJAL,J.B ,, ANDREOTTI, GOMES	UNICAMP	Não definida	Todas	Formação Profissional e E.F. escolar	Ponto de Vista	Bibliográfica
<i>Anais VII Conbrace Uberlândia a MG Set/1991</i>	13	01	Em Busca de Referências para uma Educação Física Adaptada [p 69-73]	ROSADAS , Sidney C.	UGF-RJ	Não definida	Não definida	Formação profissional Educação escolar E não escolar	Simpósios Textos completos	Bibliográfica
Set/1991	13	01	Diagnóstico biopsicossocial do deficiente físico de Manaus [ p 80]	BARBOSA , Rita M <sup>a</sup> dos S. Puga; et. all.	Universidade do Amazonas	Deficiência física	Todas	Diagnóstico	Com. Oraís resumo	Empírica
Set/1991	13	01	A Psicomotricidade Relacional com Deficientes Mentais Leves [p 83]	MARQUES, Claudio P.	UF-PARANÁ	Deficiência Mental	Criança De 18 á 48 meses	Educação especial, psicomotricidade de	Com. Oraís resumo	Empírica Pesquisa de campo
Set/1991	13	01	PROJETO Clarear – Educação Física, Deficiência e Serviço Público [p 101]	ARZOLLA , M Cristina	Prefeitura Mun. de Piracicaba	Deficiência mental sensorial e física	Idade mínima 7 anos	Integração não escolar	Com. Oraís resumo	Relato de Experiência
Set/1991	13	01	O Corpo do Professor de Educação Física [p 111]	FORTTI, Marina B.	UFU	Deficiência Física	adulto	Concepção de corpo	Com. Oraís resumo	Empírica
Set/1991	13	01	Produção de Conhecimento da Educação Física Brasileira Referente à Pessoa Portadora de Deficiência [p 112-113]	SILVA, Rossana V de S; Silva.R P.	UFU	Todas	Não definida	Produção de conhecimento	Com. Oraís resumo	Bibliográfico
Set/1991	13	01	Basquete x Handebol- Uma Experiência com Deficientes Físicos em Cadeira de Rodas [p116]	DIAS, Fabio Alberto	Universidade Federal da Paraíba	Deficiência Física	Não definida	Esporte	Com. Oraís Resumo	Empírica
Set/1991	13	01	Sexualidade na Paraplegia	LIMA, M	UFU	Deficiência	Adulto	Reabilitação	Com.Oraís	Empírica

			[ p 153]	do S. C.; COSTA, Alberto M da		Física		Sexualidade	s resumo	
Set/1991	13	01	A Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiência nas Instituições Especializadas [P153]	ARAÚJO, Paulo F.;FERREI RA, J R.	UNICAMP	Não definida	Não definida	Educação Física/Lazer	Com. Orais resumo	Empírica
Set/1991	13	01	A Dança e a Paraplegia [p179]	FERREIR A, E.L.	UFU	Deficiência Física	Não definida	Dança	Com. Orais resumo	Relato de Experiência
Set/1991	13	01	Os Efeitos da Pressão Hidrostática na Capacidade Vital dos distróficos [p 183]	LARA, L.C. CARMO, Apolônio A	UFU	Deficiência Física	Não definida	Reabilitação	Com. Orais	Estudo de Caso
Set/1991	13	01	O uso de Aparelhos Adaptados de Musculação para Pessoas Portadoras de “Deficiência Física” [p 236]	LIMA, M. do S; SILVA, P.P.da	UFU	Deficiência Física	Não definida	Reabilitação	Com. Coord resumo	Relato de Experiência
Jan/1992	13	02	Não faz referências à deficiência							
Jun/1992	13	03	Não faz referências a deficiência							
1992 [sm]	12	01- 02- 03	Deficiência Mental e Lazer [p 309-312]	BLASCOV I-ASSIS, Silvana Ma.	CDI/FSD	Síndrome de Down	Infância	Lazer- Educação Especial	Relato de Experiên cia	Empírica
Set/1992	14	01	Não faz referências à deficiência							
Jan/1993	14	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1993	14	03	Não faz referências à deficiência							

<i>Anais VIII Conbrace Belém PA Set/1993</i>	15	01	Natação adaptada a Deficientes Mentais Treináveis [p 47]	D'AZEVEDO, Helena Alves	UFRGS	Deficiência Mental	Não Definida	Educação Integral Reabilitação	Com. Coord resumo	Empírica
Set/1993	15	01	Educação Física Adaptada Necessitando de uma Adaptação Curricular [p71]	RIBEIRO, Sônia Ma.	UEM	Não definida	Não definida	Currículo formação profissional	Com. Coord resumo	Bibliográfico
Set/1993	15	01	Integração de Disciplinas Básicas a Formação do Profissional para o Trabalho com Atividade Física. Adaptada [ p71]	DUARTE, Edison	UNICAMP	Não definida	Não definida	Formação Profissional	Com. Orais resumo	Bibliográfico
Set/1993	15	01	Brinquedo e Brincadeira: Uma chance para criança com Paralisia Cerebral. [ p 73]	CARVALHO, L. M; DUARTE, Edison	UNICAMP	Paralisia Cerebral	Infância	Integração escolar Ensino especial	Com. Orais resumo	Pesquisa De Campo
Set/1993	15	01	Educação Física para Deficiente Auditivo: uma abordagem pedagógica. [p 77]	BIANCHETTI, Lenita Ana	UEM	Deficiência Auditiva	07-09 anos	Educação especial	Com. Orais resumo	Descritivo com teor exploratório
Set/1993	15	01	Proposta de organização de Evento Esportivo - Recreacional para Portador de Deficiência [p 77]	CHICHURRA, D.T, &DUARTE E, E., ARAÚJO, P.F.	UNICAMP	Não definida	Não definida	Integração	Com Orais resumo	Estudo de caso
Set/1993	15	01	Educação Física Adaptada Contribuindo para Melhor Integração da Pessoa Portadora de Deficiente [p 78]	RIBEIRO, Sônia	UEM	Não definida	Não definida	Integração	Com Orais resumo	Bibliografica
Set/1993	15	01	Terapêutica Provisória (Peças Adaptadas ao Portador de Deficiência Física). [p 79}	MATOS, G. C., GOMES de	FEF/UA	Deficiência Física	Adultos	Reabilitação	Com. Orais resumo	Empírica
			Os efeitos da Pressão	NASCIUT	UFU	Deficiência	Não definida	Reabilitação	Com	Empírica

Set/1993	15	01	Hidrostatica na Capacidade Vital dos Distróficos [p 79]	TI, Fernanda, & CARMO, A, A		Física			Orais resumo	
Set/1993	15	01	Padrão e Queixas de Sono em Indivíduos com Secção Total de Medula [p 84]	MELLO, M.T., TUFFIC, S. & SILVA, C.	EPM	Deficiência Física	Adulto	Reabilitação	Com Orais resumo	Empírica
Set/1993	15	01	Estudo Epidemiológico do Padrão e queixa de Sono em indivíduos Portadores de Deficiência por Lesão Medular. [p 85]	MELLO, M.T, NATAL & TUFFIC, S.	EPM	Deficiência Física	Adulto	Reabilitação	Com. Orais resumo	Empírica
Set/1993	15	01	Educação Igual em Escolas para desiguais [p 88]	DOROTHEO, R N; CARMO A, A	UFU	Deficiência Visual, Física, Auditiva, Mental treinável	Infância	Educação escolar	Com. Orais resumo	Empírica
Set/1993	15	01	A Educação Física no Contexto Interdisciplinar e a Pessoa Portadora de Deficiência [p 131]	RODRIGUES, J.L. & FERREIRA, Julio.R.	UNICAMP	Deficiência Mental Treinável	Não definida	Educação Escolar	Painéis resumo	Bibliográfica
Set/1993	15	01	A Educação Física Aplicada à Reabilitação de Deficiência Física - Endurance de força na Tetraplegia [p 133]	REIS, E. Sant'Ana	UFMG	Deficiência Física	Não definida	Reabilitação esporte	Painéis resumo	Empírica
Jan/1994	15	02	Encontro de Avaliação Desportiva das Pessoas Portadoras de Deficiência na Década de 83/92 [p 205-209]	MEC/SEDES/ABDA/CIAD-PUCCAMP	MEC/SEDES/ABDA/CIAD-PUCCAMP	Todas	Não definida	Esporte	Entrevista Texto completo	Relato de Experiência
Jun/1994	15	03	Não faz referências à deficiência							
Out/1994	16	01	Não faz referências à deficiência							

Jan/1995	16	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1995	16	03	Não faz referências à deficiência							
<i>Anais IX Conbrace Vitória ES Set/1995</i>	17	01 GII	O Papel da Escolarização e Mediadores Externos na Memória da Criança Portadora de Deficiência Mental [p39]	FUMES,N de L.F., et.all	Não definida	Deficiência Mental	Criança	Educação Escolar	Com Coord resumo	Método Genérico Experimental
Set/1995	17	01 GII	Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em Práticas Esportivas: Um Estudo de Caso [p 39]	SILVA, M,D,G. et.all	Não definida	Não definida	Criança	Integração não escolar	Com Coord resumo	Estudo de Caso Crítico dialético
Set/1995	17	01 GII	Influência da Atividade Física Aguda no sono do indivíduo Portador de deficiência física por lesão Medular [p 39]	MELLO MT, et. all.	Não definida	Deficiência Física	Não definida	Reabilitação	Com Coord resumo	Pesquisa de Campo
Set/1995	17	01 G15	Concepções sobre "deficiência" dos acadêmicos da ESEF/UFPEL [p 48]	RODRIGU ES, Ana L M. et all	UFPEL	Não definida	Não definida	Formação de Professores	Tema livre resumo	Estudo qualitativo Exploratório
Set/1995	17	01 G15	A contribuição da Educação Física na área da Deficiência Visual [p48]	MACHAD O, Gisele MR, et all	Não definida	Deficiência Visual	Criança 03 à 10 anos	Educação especial	Tema livre resumo	Observação de Campo/ intervenção
Set/1995	17	01 G15	Natação como parte no desenvolvimento de Crianças Deficientes visuais [p 48]	MARQUE S, Alexandre C et all	Não definida	Deficiência Visual	Crianças	Educação não escolar	Tema livre resumo	Pesquisa de Campo
Set/1995	17	01 G15	Prática pedagógica da educação física em portadores de deficiência mental	ROSADAS , Sidney C. et al	CEFED/UFES	Deficiência Mental	06 à 11 anos	Educação especial	Tema livre resumo	Relato de Experiência

			[p 49]							
Set/1995	17	01 G15	Simetria na coordenação da locomoção de um indivíduo portador de perna mecânica [p49]	TONELLO ,MGM; PELLEGRINE, A. M.	Não definida	Deficiência Física	Não definida	Desenvolvimento Motor	Tema livre resumo	Análise topológica
Set/1995	17	01 G11	Plano decenal de Educação Para Todos [p 62]	COSTA, A, F., da	Não definida	Não definida	Não definida	Políticas Públicas	Tema livre resumo	Análise Documental-resenha crítica
Set/1995	17	01 G9	A contribuição do profissional de educação física para melhoria da qualidade de vida dos portadores de distrofia muscular progressiva .[p 115]	TAVARES , Fabiano; SANTOS Jr, G.M; PESSOA, S Aparecida	Não definida	Deficiência Física Distrofia Muscular progressiva	Não definida	Reabilitação	Tema livre Resumo	Histórico de Vida Observação direta
Set/1995	17	01 G14	Tênis de Campo Aplicado à Reabilitação de Portador de Tetraplegia [p116]	REIS, Eder. Sant'Ana et.all	Não definida	Deficiência Física	Não definida	Reabilitação Treinamento desport. terapêutico	Tema livre resumo	Relato de Experiência
Set/1995	17	01 G14	Programa Sistematizado de Atividades Aquáticas em Crianças com Síndrome de Down [p116]	GUTIERR ES,F.;PAULO,J.B.	Não definida	Síndrome de Down	Criança	Educação e reabilitação	Tema livre resumo	Estudo de Caso
Jan/1996	17	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1996	17	03	Não faz referências a deficiência							
Set/1996	18	01	Reflexões Sobre a Atividade do Deficiente Visual no Contexto Escolar [p 40-46]	FARIAS, Gerson C. de	ESEFEGO	Deficiência Visual	Infância	Educação Física Escolar	Ponto de Vista	Bibliográfica
Set/1996	18	01	Uma Proposta de Prática Pedagógica Significativa de Educação Física "Adaptada" às Necessidades de Crianças com Síndrome de Down	BONFIM, Romildo, V, do	Universidade Castelo Branco/RJ	Síndrome de Down	Criança 08-12 anos	Formação Profissional Educação Física Escolar.	Resumo de dissertação e teses	Pesquisa Etnográfica De natureza qualitativa

			[p75]							
Jan/1997	18	02	Efeitos de um Programa Ludo-Motivado no Desenvolvimento Perceptivo Motor de Crianças com Déficits Mentais [p155]	FERREIRA, A. Ma. Elisa C.	UFJF/ MG	Síndrome de Down	Criança 06 - 12 anos	Educação Especial	Resumo de dissertação e Teses	Delineamento quase experimental
	18	03	Não faz referência à deficiência							
Set/1997	19	01	A Educação Física e a Teoria Sócio Histórica Cultural: Um Trabalho com Crianças Surdas em Classe de Alfabetização [p110]	CAPITONI, Carmem Barbosa	UGF/INES	Deficiência Auditiva	Infância	Educação Física Escolar	Trabalhos apresentados em gtt's Resumo	Bibliográfica
Set/1997	19	01	A Habilidade do Andar em Portador de Síndrome de Down [p110]	TONELLO, M.G.M. ; ISAYAMA, H.F.	UNICAMP	Síndrome de Down	criança	Desenvolvimento Motor	Trabalhos apresentados em gtt's Resumo	Bibliográfica
Set/1997	19	01	Reflexões sobre a atividade do Deficiente Visual no contexto escolar [p110]	FARIAS, Gerson C. de	ESEFEGO	Deficiência Visual	Infância	Educação Física Escolar	Resumo	Bibliográfica
Set/1997	19	01	A Visão Jurídica do Deficiente Mental [p111]	CRUZ, Cristina Pedrosa	UFU	Síndrome de Down	Todas	legislação	Resumo	Bibliográfica
Set/1997	19	01	A Eficiência Mental do Lúdico à Realidade Social [p111]	CAVALCANTE, Sergio	UNICAMP	Deficiência Mental	Adulto	Lúdico	Resumo	Empírica
Set/1997	19	01	Educação Infantil x Educação Especial Modalidade de Atendimento e Integração [p112]	CALCANOTE, Elisabeth N.K	Universidade Makenzie	Todas	Infância	Educação Física na educação infantil	Resumo	Empírica
Set/1997	19	01	A Prática da Natação e a Mudança na Imagem Corporal em Pessoas Portadoras de Deficiência	ALENCAR, L.K. e CAVALCANTE, K.B.	UFRN	Deficiência Física	Adulto	Imagem Corporal	Resumo	Empírica

			Física [p112]							
Set/1997	19	01	Tratamento por estimulação precoce como profilaxia [p112]	CRUZ, Cândida, L. P.	UFSE	Atraso no desenvolvimento o Não especificado	Infância	Reabilitação	Resumo	Estudo de Caso
Set/1997	19	01	Por uma Educação Física com Sabor [p112]	BOATO, Elvio M.	Fac. Alvorada de E.F. e Desporto/DF	Não definida	Infância	Educação Física Escolar	Resumo	Relato de experiência
Set/1997	19	01	Educação Física , Esporte e Pessoas Muito Especiais [p112]	FERREIR A,M.E	UGF-RJ	Todas	Não definida	Esporte	Resumo	Bibliográfico
Set/1997	19	01	Como Envelhece o Deficiente [p112]	CAVALC ANTE S.	UNICAMP	Todas	3ª idade	Qualidade de vida Envelhecimento	Resumo	Empírica
<i>Anais X Conbrace Goiânia/GO</i> Out/1997			Não faz referência à deficiência							
Out/1997		Gtt 9.1	Estimulação precoce e Educação física no contexto da criança com problemas de desenvolvimento [p	LEAL,DM; BRAUNER MF	ESEF/UFRRGS	Atraso no desenvolvimento o Não especificado	Infância	Estimulação precoce Educação física Infantil	Texto Completo	Bibliográfica
Out/1997		Gtt 9.2	A habilidade de andar em portadores de Síndrome de Down [p1281-1286]	TONELLO , M.G.M; ISAMAYA , H.F.	UNICAMP	Síndrome de Down	Infância	Desenvolvimento Motor	Texto Completo	Bibliográfica
Out/1997	II	Gtt 9.3	A educação física e a teoria sócio histórica cultural: um trabalho com crianças surdas em classe de alfabetização [p1286-1292]	CAPITON E, C.B.	UGF/RJ	Deficiência Auditiva	Infância	Educação escolar	Texto Completo	Bibliográfica

Out/1997	II	Gtt 9.4	Reflexões sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar [p1293-1299]	FARIAS, G.C.de	ESEFEGO	Deficiência Visual	Infância	Educação escolar	Texto Completo	Bibliográfica
Out/1997	II	Gtt 9.5	A visão jurídica do deficiente Mental [p.1300]	CRUZ, C.P.	UFU	Deficiência Mental	Não definida	Ordenamento jurídico	Resumo	Bibliográfica
Out/1997		Gtt 9.6	Eficiência mental : do lúdico a realidade social [p1301-1304]	CAVALC ANTE, Sergio	UNICAMP	Deficiência Mental	Adulto	Interdisciplinaridade Educação física	Texto completo	
Out/1997	II	Gtt 9.7	Considerações sobre o homem e a perspectiva do novo [p1305-1307]	LINDOSO, R.C.B.	Sec. da Educação e Esporte-PE	Não definida	Adulto	Educação não escolar/lazer	Texto Completo	Pesquisa de Campo
Out/1997	II	Gtt 9.8	Educação InfantilX Educação especial modalidade de atendimento e integração [p1308]	CALCAN O, E.N.K.	Universidade Mackenzie	Não definida	Infância	Integração em classe regular	Resumo	Pesquisa de Campo
Out/1997	II	Gtt 9.9	Prática da Natação e a Mudança da Imagem corporal em pessoas portadoras de deficiência física [p.1309-1316 ]	ALENCAR ,L.K. DE; CAVALC ANTI, K.B.	UFRN	Deficiência Física	Não definida	Imagem corporal esporte	Texto completo	De natureza qualitativa , História de vida [História oral]
Out/1997	II	Gtt 9.10	Tratamento por estimulação precoce como: profilaxia [p1317]	CRUZ, Cândida L.P.	Univers. Federal SERGIPE	Não definida	Infância	Estimulação precoce	Resumo	Exploratória
Out/1997		Gtt 9.11	Por uma educação física com sabor [p1318-1323]	BOATO, E.M.	Fac. Alvorada de Educação física e Desporto - DF	Não definida	Infância	Educação escolar Pedagogia do prazer	Texto completo	Bibliográfica

Out/1997	II	Gtt 9.12	Educação física , esporte e pessoas muito especiais. [p1324]	FERREIR A, M. Elisa Caputo	UGF/RJ	Não definida	Não definida	Educação Experiência mediatizada de aprendizagem	Resumo	Bibliográfica
Out/1997		Gtt 9.13	Como envelhece o deficiente [p1324]	CAVALC ANTE, Sergio	UNICAMP	Não definida	3ª Idade	Qualidade de vida	Resumo	Pesquisa de Campo
Jan/1998	19	02	Não faz referências à deficiência							
Mai/1998	19	03	Efeitos de um programa Ludo-motivado no desenvolvimento perceptivo motor de crianças com deficits mentais [p. 117]	FERREIR A M. Elisa Caputo	FEF/UFJF/M G	Síndrome de Down e Paralisado Cerebral	16- 11 anos	Educação Especial	Resumo de dissertaçã o	Delineament o quase experimental
Mai/1998	19	03	Qualidade de vida de portadores de deficiência em função do tipo de atividade física praticada. [p 121]	VIEIRA, Ivaldo B; DANTAS, E. H. M.	Universidade Castelo Branco	Não definida	Adulto	Educação física não escolar	Resumo de dissertaçã o	Pesquisa de Campo Quantitativa.
Set/1998	20	01	Não faz referência a deficiência							
Set/ 1998	Número especial	00	Não faz referência a deficiência							
Abril/Set/ 1999	20	02e 03	Não faz referências à deficiência							
Anais XI Conbrace Florianó- Polis/S.C Set/1999	21	01 Gtt 06	O lazer do portador de deficiência física- análise das principais barreiras encontradas por pessoas portadoras de deficiência física para prática do lazer em equipamentos específicos : Considerações finais [p696-699]	ANTUNES , Josilene Ferro.	UNICAMP	Deficiência Física	Não definida	Lazer	Texto Completo	Pesquisa de Campo Iniciação científica
Set/1999	21	01 Gtt 09	A ginástica Rítmica para pessoas portadoras de deficiência mental [p976-977]	MORENO, Marcia.	UFRJ	Deficiência Mental	Não definida	Educação especial	Texto Completo	Relato de experiência
Set/1999	21	01 Gtt0	Portadores de surdez- cegueira: uma caracterização	PACHECO , Adalgisa,	UFSC	Deficiências Auditiva ,	Criança 03 - 17 anos	Educação especial	Texto Completo	Estudo descritivo do

		9	dos aspectos biológicos, intelectual, sócio cultural e motor. [p 977-983]	E. G. et all		Visual e Múltipla				tipo diagnóstico exploratório
Set/1999	21	01 Gtt0 9	O papel da educação física adaptada na perspectiva da integração educacional [p990-994]	MANDARI NO, C. M; CAMARG O N F	Porto Alegre	Não definida	Não definida	Integração educacional EFA	Texto completo	Bibliográfico
Set/1999	21	01 Gtt0 9	Avaliação do conhecimento corporal de crianças portadoras de Síndrome de Down através do desenho da figura humana.[p995-1001]	RODRIGU ES, A R. de A; ROCHA, V.M.	UFRN	Síndrome de Down	Criança 06- 11 anos	Educação escolar, desenvolvimento, Reabilitação	Texto completo	Estudo quantitativo descritivo comparativo
Set/1999	21	01 Gtt0 9	Atividade em meio líquido para portadores de deficiência mental [p 1001-1004]	OLIVEIRA , Cibelly; et all	UFPEl	Deficiência Mental	Criança	Educação não escolar, prazer, aspectos lúdicos e natação	Texto completo	Relato de experiência
Set/1999	21	01 Gtt 09	A atuação da Educação Física no contexto do centro de referência de educação especial do estado de Sergipe. [p 1005-1007]	CRUZ, Cândida L.P; ANDRAD E, C.V; MELO, E.S.L;SOU ZA, J.W.S.	UFSE	Não definida	Infância 0 - 16anos	Educação escolar Educação especial	Texto completo	Relato de Experiência
Set/1999	21	01 Gtt0 9	Corporeidade e deficiência: um intróito. [p 1007-1013]	BARRETO , Dagmar B Mena	UF de Santa Catarina	Não definida	Não definida	Educação especial, interação social , corporeidade.	Texto completo	Bibliográfica
Set/1999	21	01 Gtt0 9	A dança para portadores de deficiência Visual: do conhecimento à intervenção [p1014-1017]	BORGES, Raquel; VIEIRA, A P	UF de Viçosa/MG	Deficiência Visual	Infância 09-17 anos	Educação especial, corporeidade, binômio conhecimento intervenção	Texto completo	Empírica , pesquisa de campo

Set/1999	21	01 Gtt0 9	O ensino da dança para portadores de deficiência física: uma reflexão. [p1021-1023]	SILVA, Delaine de M e.	FEF/UFG	Deficiência Física	Não definida	Prática pedagógica formação de professores	Texto Completo	Pesquisa de Campo qualitativa privilegiando a fala do sujeito
Set/1999	21	01 Gtt0 9	Intervenção pedagógica numa criança portadora de deficiência mental associada a deficiência visual embasada na teoria das emoções de Henri Wallon. [p1023-1030]	BOATO, E.M.	Faculdade Alvorada de Educação Física	Deficiência Mental associada a Visual	Criança	Educação especial	Texto completo	Pesquisa de campo
Set/1999	21	01 Gtt0 9	Reflexões sobre a educação física para portadores de necessidades educacionais especiais a luz da individualização [p1030 –1036]	RODRIGUES, G M; TAVARES M da Consolação	UNICAMP	Deficiência Mental	Criança em idade escolar	Educação física escolar individualização e atividade profissional	Texto completo	Do tipo descritiva, com pesquisa de campo.
Set/1999	21	01 Gtt0 9	A evolução da competição esportiva para pessoas portadoras de deficiência mental no estado do Rio de Janeiro. [p1036-1038]	HAIACHI, M de C; MORENO M.	EEFD/UFRJ	Deficiência Mental	Não definida	Levantamento histórico sobre competições esportivas para deficiente Mental no Rio de Janeiro	Texto completo	Bibliográfica monografia
Set/1999	21	01 Gtt0 9	Universidade e barreiras arquitetônicas [p 1041-1046]	SANTOS, C.da Silva; CARMO, A.	UFU	Deficiência Física E Visual	Não definida	Acessibilidade; barreiras arquitetônicas. adaptação	Texto completo	Empírica Pesquisa de Campo
Set/1999	21	01 Gtt0 9	Produção científica dos periódicos brasileiros em educação e educação física relacionada à pessoa portadora de deficiência. [p 1046-1050]	SILVA, Roseane. P. de S. e	UFG/CAC	Não definida	Não definida	Formação de Professores Investigação epistemológica	Texto completo	Bibliográfica
Set/1999	21		A (des) integração do aluno portador de deficiência na rede regular de ensino de Florianópolis. [ p 1050-1056]	MACHADO, R; PETROSKI, E.L.	UFSC/DEF	Não definida	criança	Educação Física e deficiência	Texto completo	<i>Estudo de Caso</i>

Set/1999	21	01 Gtt0 9	A dança e a criança Down [p1062-1064]	BORELLI, S; ALMEIDA, V. de.	UNIABIC/S P	Síndrome de Down	Criança	Dança, terapia, psicomotricidade, Reabilitação	Texto completo	<i>Bibliográfica</i>
Set/1999	21	01 Gtt 10	A representação social da deficiência e suas relações históricas como: doença, anormalidade ou desvio.[p1071/1077]	CALCALANO, Elisabeth N. K;	FMU/ São Caetano	Todas	Infância	Representação Social aspectos históricos da deficiência	Texto completo	Bibliográfica
Set/1999	21	01 t 09	Síndrome de Down: possibilidades de trabalho no âmbito da motricidade [p 1593]	MENDES, M.M; PEREIRA, V.R.	UE Maringa	Síndrome de Down	Infância	Motricidade	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	A afetividade em adolescentes portadores de Síndrome de Down do projeto Carinho da ESEF/UFPEL: um estudo de Caso [p 1593-1594]	DUARTE, C P; MACHADO, F. F.	ESEF/UFPEL	Síndrome de Down	Adolescência		Resumo	Estudo de caso
Set/1999	21	01 t 09	Comunicação: um jogo de movimentos entre a educação física e a criança surda [p1594]	PALMA, L.E.	CEFED/UFM/R	Deficiência Auditiva	Criança	Educação Física e deficiência auditiva	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Desenvolvimento das habilidades Motoras e qualidades físicas em portadores de deficiência visual através da prática do karatê-do shotokan. [p 1594-1595]	CARVALHO, S et all.	CEFED/UFM/R	Deficiencia visual		Karatê-do shotokan e deficiência visual	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Desenvolvimento das habilidades motoras e qualidades físicas em portadores de deficiência. [p 1595-1596]	CARVALHO, S et all.	CEFED/UFM/R	Deficiência física e Mental	Adulto	Verificação da melhoria do desempenho das qualidades físicas e	Resumo	Pesquisa de campo

								habilidades motoras		
Set/1999	21	01 t 09	Atividades lúdicas e esportes adaptados [p1596-1597]	CARVALHO, S. et all.	CEFED/UFMS/RS	Deficiência Mental, Física e Sensorial	Não definida	Atividades competitivas, de lazer, esportivas, orientada e gratuita	Resumo	Projeto de cunho extencionista
Set/1999	21	01 t 09	Ginástica para portadoras de deficiência mental. [p1597-1598]	JEANICKE, R.; FERREIRA, E.L.	UFJF	Deficiência Mental	Não definida	Ginástica adaptada	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Congraçamento esportivo e cultural de deficientes auditivos[p1598-1599]	TOYOSHIMA, S. M.; et all	UEM	Deficiência Auditiva	Não definida	Esporte	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Avaliação do conhecimento corporal e crianças portadoras de deficiência Mental leve [p1599]	SOUZA, S de C. P. de; MELO J.P.de	UFRN	Deficiência Mental leve	Criança	Avaliação do conhecimento corporal	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Corporeidade e pessoas com Síndrome de Down: o corpo estigmatizado a partir da diferença [p1600]	SOUZA, N. de J. S. LIMA, P. C. de	UFPA	Síndrome de Down	Não definida	Corporeidade e estigma	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Análise da motivação e do tempo de reação de pessoas portadoras de necessidades Educativas especiais participantes de um programa de basquetebol [p1600-1601]	CRUZ, G de C; et all	U.E. Londrina	Deficiência Física e Mental	Adulto	Esporte	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Diretividade e não diretividade na educação física orientada para pessoas portadoras de necessidades especiais.[p 1601]	CRUZ, G. de C et all	U.E.Londrina	Deficiência Mental	Não definida	Educação Física Educação especial	Resumo	
Set/1999	21	01	O voleibol na perspectiva do	PIROLO,	U.E.M.	Deficiência	Não definida	Esporte	Resumo	

		t 09	surdo [p 1601-1602]	A Lúcia; et all		Auditiva				
Set/1999	21	01 t 09	IV dia de lazer para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina [p 1601-1602]	FERNANDES, L.L.	UFSC	Não definida	Não definida	Educação Não escolar	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	O ensino regular e o portador de necessidades Especiais [p1602]	CIPRIANI, M; FERNANDES, L.L.	UFSC	Não definida	Idade escolar	Educação escolar inclusão	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	O professor do ensino regular frente o processo de inclusão do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais [p 1602-1603]	COELHO, I. de A; FERNANDES, L.L.	UFSC	Não definida	Idade escolar	Educação escolar inclusão	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Esportes adaptados para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina [p 1603]	FERNANDES, L.L.	UFSC	Não definida	Não definida	Esporte adaptado	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	O papel da Educação Física adaptada no desenvolvimento de alunos portadores de necessidades Especiais e como facilitador do processo de inclusão. [p 1603-1604]	DEVIETRO, L.L.; TONELLO M, G. M.	UNICLAR UNICAMP	Não definida	Criança em idade escolar	Educação física adaptada inclusão	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Downdança uma expressão de alegria e movimento. Projeto carinho-ESEF/UFPEL [p1604]	SPOTORNO, S. MARQUES, AC, Mndo et all	ESEF/UFPEL	Síndrome de Down	Não definida	Dança e S.D.	Resumo	
Set/1999	21	01	Atividades aquáticas para	MARQUE	ESEF/UFPEL	Síndrome de	Criança	Atividades	Resumo	

		t 09	crianças com síndrome de Down. Projeto carinho ESEF/ UFPEL [p1604-1605]	S, AC et all	L	Down		aquáticas e S.D.		
Set/1999	21	01 t 09	Projeto escolinha de Esporte (deficientes Visuais) [p1605]	CABRAL, S.I.C. et all	Instituto Benjamim Constant	Deficiência visual	Não definida	Esporte	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Centro de referência de Educação Especial do estado de Sergipe: Implantações e ações [p 1606]	CRUZ, C. L. P. et all	SERGIPE	Não deifinida	Não definida	Educação especial	Resumo	
Set/1999	21	01 t 09	Determinação de padrões de referência de aptidão física em portadores de deficiência mental no DF [p 1606-1607]	BARROS, J. de F. et all	U. Católica de Brasília	Deficiência mental	Não definida	Aptidão física	Resumo	

## ANEXO 2

### LEVANTAMENTO DE RESUMOS E TEXTOS COMPLETOS<sup>64</sup>

#### TEXTOS COMPLETOS

**1985**

OLIVEIRA, M. D. *Atividades físico-recreativas para deficientes*. RBCE, vol. 06, no 03, maio/1985, pp. 215-217.

**1992**

BLASCOVI-ASSIS, S. M. *Deficiência mental e lazer*. RBCE, vol.12, nos. 1,2 e 3, 1992, pp.309-312.

**1996**

FARIAS, G. C.de. *Reflexão sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar*. RBCE, vol. 18, no 01, set/1996, pp. 40-46.

**1997**

BOATO, E.M. *Por uma Educação Física com sabor*. Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, pp. 1.318 -1.323.

CAPITONI, C.B. *A Educação Física e a teoria sócio-histórica cultural: um trabalho com crianças surdas em classes de alfabetização*. Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, pp. 1.286-1.292.

---

<sup>64</sup> Resumos e textos completos selecionados e organizados em ordem cronológica. Este material aborda especificamente a relação Infância/ Deficiência e está presente nos Anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACEs) e no periódico Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) no período de 1978 à 1999.

FARIAS, G. C. de. *Reflexões sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar*. Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, pp. 1.293-1.299.

TONELLO, M.G.M; ISAMAYA,H.F. *A habilidade de Andar em portadores de Síndrome de Down* . Anais X CONBRACE, Goiânia/GO, out/1997, pp.1281-1286

### **1999**

BOATO, E.M. *Intervenção pedagógica numa criança portadora de deficiência mental associada a deficiência visual embasada na teoria de Henri Wallon* Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.023.

BORGES, R. e VIEIRA, A P. *A dança para portadores de deficiente visual: do conhecimento à intervenção*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp.1.014-1.017.

BORELLI, S. e ALMEIDA, V. de. *A dança e a criança down*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.062-1.064.

CACALANO, E.N.K. *A representação social da deficiência e suas relações históricas como doença, anormalidade ou desvio*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.071-1.077.

CRUZ, C. L.P; et all. *A atuação da Educação Física no contexto do Centro de Referência de educação especial do estado de Sergipe*. Anais IX CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.005-1.007.

MACHADO, R; PETROSKI, E.L. *A (des) integração do aluno portador de deficiência na rede regular de ensino de Florianópolis*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1.050-1.056.

OLIVEIRA, C. P. et all. *Atividades em meio líquido para portadores de deficiência mental*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 1001-1.004

PACHECO, A E.G.P. et all. *Portadores de surdez-cegueira: uma caracterização dos aspectos biológico, intelectual, sócio-cultural e motor*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 977-983.

RODRIGUES, A R. de Almeida & Rocha, V.M. *Avaliação do conhecimento corporal de crianças portadoras de Síndrome de Down através do desenho da figura humana*. Anais XI CONBRACE, Florianópolis/SC, set/1999, pp. 995-1.001.

RODRIGUES, G. M; TAVARES, M. de C. *Reflexões sobre a Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais a Luz da individualização*. pp. 1.030- 1.038