

NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES

EDUCAÇÃO FÍSICA E O PORTADOR DE DEFICIÊNCIA MENTAL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1991

NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES

TCC/UNICAMP
F961e



1290002435

EDUCAÇÃO FÍSICA E O PORTADOR DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Trabalho apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como requisito parcial para a conclusão do curso "lato sensu" em Educação Física no 3o. Grau sob a orientação da Profa. Maria Lucia G. P. Francischetti.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1991

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Dionízio e Maria Helena, que não mediram esforços para a concretização de meus ideias, mesmo quando estes não eram de fácil concretização.

A Profa. Maria Lucia G. P. Francischetti, por todo incentivo, carinho, confiança e atenção dispensados no decorrer da orientação deste trabalho.

Aos meus queridos amigos, presentes nos momentos importantes de minha vida, e que sempre conseguiram manter a leveza deste relacionamento.

DEDICATORIA:

À todos que lutaram e lutam
pela construção de um país mais
justo.

"Mais do que máquinas precisamos de humanidade,
mais que inteligência,
precisamos de afeição e doçura".

C. Chaplin

SUMARIO:

RESUMO	01
INTRODUÇÃO	03
I - CONCEITUANDO DEFICIENCIA MENTAL	09
1.1 - Diferentes concepções do deficiente através da história	15
II - A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA DEFICIENTES MENTAIS (D.M.)	21
2.1 - A História da Educação Especial no Brasil	21
III - A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PORTADOR DE DEFICIENCIA MENTAL	37
3.1 - Como anda a Educação Física?	37
3.2 - A Educação Física Adaptada	46
IV - CONCLUSOES	54
V - REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	57

RESUMO

Na presente monografia foi discutido a questão da deficiência mental (DM). O objetivo do estudo era de discutir a D.M. através da história de sua educação, numa sociedade capitalista, no caso, o Brasil, para posteriormente verificar como a Educação Física Brasileira atua em relação ao portador de D.M..

Observou-se que o portador de D.M. faz parte da imensa maioria marginal da sociedade e o seu corpo expressa a realidade sociocultural que se encontra. O deficiente é considerado nesta sociedade como o não-eficiente, pois o seu corpo perdeu a sua natureza dialética.

No âmbito escolar, o portador de D.M. inicialmente não era patenteado de "deficiente" pela escola, devido a ampla desescolarização que o país encontra-se. Contudo, num momento seguinte a escola era o crivo para a deficiência. Coube a escola por muito tempo concretizar a segregação de "deficiente" e a treiná-lo a executar alguma tarefa. Atualmente, nota-se uma tendência diferente a qual procura trazer o portador de D.M. para dentro da sociedade e o considera como um ser capaz de aprender.

A Educação Física em sua prática, muitas vezes, privilegiou o paradigma da aptidão física e a modelos de corpos saudáveis, fortes, ágeis, belos e outros, não havendo espaço para

aqueles que não correspondessem a estes valores. No entanto, com as discussões provenientes da crise de identidade da Educação Física, o corpo-marginal do deficiente pode ser incorporado realmente pela Educação Física, se houver uma mudança de paradigma e de objeto de estudo.

INTRODUÇÃO

A população portadora de algum tipo de deficiência pode atingir nos países subdesenvolvidos índices superiores a 10% da população. Este índice aumenta nos casos em que há o agravamento do quadro de injustiça social representado, entre outros casos, pelo abandono social e a falta de recursos econômicos. A OMS aponta que "aproximadamente 70% dos deficientes são conseqüências direta da desnutrição" (1). Do universo dos portadores de deficiência, metade dos casos estão representados por portadores de D.M..

A realidade demonstra que esta população é bastante carente de atenção e de programas preocupados com a pessoa deficiente. Freqüentemente, pode-se ver atos que indicam a convivência pouco harmoniosa com a sociedade, representado pelos comportamentos estigmatizantes, geralmente, de caráter depreciativo da pessoa deficiente, que tem como conseqüência a sua marginalização.

Participantes da 26a. Semana do Excepcional, promovida pela APAE/SP apontam que os "preconceitos da sociedade em relação a deficiência localizam-se no fato da falta de conhecimento sobre a deficiência" (2). A falta de conhecimento pode expressar-se naqueles que julgam por exemplo, que a deficiência mental "pega"

pelo contato direto com a pessoa, ou que o deficiente mental é um maniaco sexual.

A promessa do futuro que a humanidade propaga é o respeito à pessoa humana e à vida. Entretanto, o futuro começa no presente e no presente poucas são as atitudes para concretizar este fato. Muito se fala em fazer, mas muito pouco se tem feito para retirar o deficiente da marginalidade e o considerar como um ser humano. É importante frisar que desta situação de marginalidade não é somente o deficiente que faz parte, mas a imensa maioria da sociedade brasileira.

O questionamento da situação do portador de D.M. passa através da educação, já que esta pode atuar como reprodutora da sociedade desigual e consagradora da desigualdade social. No entanto, a educação pode "atuar como coadjuvante das transformações econômicas infra-estruturais" (3).

Por acreditar nesta potencialidade que a educação possui, é que este trabalho pretende, em alguns momentos, discutir a necessidade da educação especial deixar de ter somente o caráter assistencialista, paternalista e de mera "preparadora" de mão-de-obra barata, passando a preocupar-se em desenvolver o mais plenamente possível o indivíduo que chega até a escola, dentro de uma perspectiva crítica de educação.

É, justamente, neste ponto que a Educação Física entraria para trabalhar com o indivíduo que se move e o significado que o movimento tem para ele. Não como uma disciplina sem identidade própria, mas compondo com as demais. Isto só foi possível a partir do momento que instaurou-se a crise de identidade no interior da Educação Física e as discussões levaram a questionar

sobre a legitimidade da Educação Física, sobre o seu objeto de estudo e seu campo de atuação. Parlebás indica que o "objeto de estudo da Educação Física afastaria-se de valores quantitativos e se aproximaria dos valores qualitativos de sua prática" (4).

As discussões resultantes da crise de identidade da Educação Física são fundamentais para a incorporação do portador de D.M. pela mesma e, desta forma, a Educação Física Adaptada juntamente com a Educação Especial consiga obter o pleno desenvolvimento do portador de D.M., sem, no entanto, preocupar-se unicamente com a produtividade do mesmo.

E a partir de uma visão crítica, tanto da Educação Especial como da Educação Física Adaptada que o portador de D.M. deixa de ser definido apenas a partir de aspectos biofisiológicos da deficiência ou segundo suas limitações. O caminho para definir "deficiência" passa pela idéia de que esta é "dependente do envolvimento na cultura que o indivíduo encontra-se" (5), de acordo com padrões, regras e normas estabelecidos no bojo de suas relações sociais.

Para a redifinição de deficiência e o reexame dos preconceitos sociais torna-se necessário compreender a deficiência, a partir de diferentes ângulos e na perspectiva de diferentes áreas de estudo, distantes da nuvem mística que sempre envolveu a D.M..

Para o encaminhamento necessário do estudo faz-se necessário delimitá-lo. Desta forma, o portador de D.M. será o privilegiado neste estudo, já que o universo das deficiências é bastante amplo. O portador de D.M. aqui considerado como objeto deste estudo, é aquele que é visto como educando e, que portanto,

possui capacidade de aprender. Para tanto, será considerado a história da educação especial no Brasil de sua origem até os dias atuais, a partir de um inter-relacionamento com o contexto social em que foram produzidos. Em um momento seguinte, avança-se para Educação Física Brasileira e para a sua subárea Educação Física Adaptada, também vista a partir das tendências dominantes de determinados momentos históricos até atingir os dias atuais.

Com este encaminhamento inicial, este estudo tem como objetivo discutir a deficiência mental através da história de sua educação, numa sociedade capitalista, no caso, o Brasil, para posteriormente verificar como a educação física brasileira atua em relação ao portador de D.M.

A discussão sobre o assunto possibilitou o levantamento das seguintes hipóteses de trabalho: a) a discussão da crise de identidade da Educação Física da atualidade permite que uma nova clientela, no caso, o portador de D.M. seja incorporada no seu interior, e, b) a educação especial e a educação física adaptada podem cooperar na modificação da realidade do portador de D.M..

A realização desta monografia baseou-se na importância de gerar o maior número possível de discussões no interior da Educação Física sobre o assunto e, conseqüentemente ampliar a prática e a qualidade da mesma que é oferecida ao portador de D.M., dentro da perspectiva que aqui será tratada. Ela se justifica ainda, pela necessidade de dar continuidade a monografia "Desenvolvimento motor: aspectos na área do Retardo Mental" (6), iniciado durante a minha graduação que apontava como sugestão a importância em dar prosseguimento ao estudo. Além deste ponto, havia a insatisfação com algumas posições que precisavam ser

repensadas.

Esta pesquisa pretende descrever e interpretar um fenômeno de modo a permitir uma melhor compreensão da deficiência e de sua relação com a educação física, tratando, portanto, de uma pesquisa descritiva documental "em que os documentos são investigados a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças, etc." (7).

Com vistas a subdiar as discussões em torno do tema escolhido, ficam registrados no 1o. capítulo, as diferentes concepções e considerações gerais de deficiência.

No capítulo seguinte são tratados os aspectos históricos da educação especial para portadores de deficiência mental (D.M.) no Brasil, de modo a resgatar as diferentes influências e concepções de D.M. por diferentes autores, especialistas no assunto, bem como os valores que estavam ou estão embutidos dentro da concepção de educação especial, nos diferentes períodos históricos.

E, finalmente no 3o. capítulo, o enfoque centra-se na educação física brasileira, onde procuramos verificar as concepções dominantes em diferentes períodos, até chegarmos nos dias atuais e a constatação da existência de uma crise de sua identidade, para num momento posterior verificarmos a sua interferência e implicação na Educação Física Adaptada.

O capítulo reservado para as conclusões ressalta os pontos principais esboçados no corpo desta monografia e aponta para a necessidade de se trabalhar com o D.M. privilegiando o desenvolvimento integral deste indivíduo, dentro de uma perspectiva crítica de educação, com o apoio da Educação Física.

Notas Bibliográficas

- (1). Ver Desenvolvimento causa preconceito ao deficiente mental, afirma Apae, Folha do Estado de São Paulo, 22/08/90.
- (2). Ibid.Idem.
- (3). Pedro DEMO, Avaliação Qualitativa, p.79.
- (4). Pierre PARLEBAS, Perspectiva para una educacion fisica moderna, p.02.
- (5). Ver Vitor FONSECA, Educação Especial, p.09.
- (6). Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro, em 1988, sob a orientação da Profa. Eliane M. de Castro.
- (7). Franz Vitor RUDIO, Introdução ao projeto de pesquisa científica, p.57.

CAPITULO I

CONCEITUANDO DEFICIENCIA MENTAL

A sociedade brasileira ao longo do seu processo histórico tem se mostrado como uma sociedade com grandes desniveis sociais. Observando este processo é possível visualizar que o poder sempre esteve restrito nas mãos de alguns poucos, enquanto uma imensa maioria era ou é massacrada, sem ter resguardado as condições mínimas de vida.

A injustiça social atualmente tem atingindo limites intoleráveis em meio a toda esta crise econômica, chegando a um ponto insustentável. Praticamente destacam-se duas sociedades brasileiras: uma a nível de primeiro mundo, com a mais alta tecnologia comparável a dos países europeus. A outra onde se localiza a grande maioria do povo brasileiro, comparada com os países da Ásia e da África, caracterizada por milhões de pessoas excluídas ou afastadas dos bens e benefícios materiais e culturais gerado pelo modo de produção capitalista, não tendo, portanto, as condições adequadas para garantir uma vida digna, com todos os seus direitos garantidos.

Mas, o que tudo isto tem a ver com o portador de deficiência mental (D.M.)? Tem tudo a ver. Freqüentemente, o deficiente é definido como se fosse um apêndice social e como tal não

receberia influência alguma desse sistema maior. Como consequência do fato, o deficiente foi definido e tratado, por muito tempo, em escolas isoladas da sociedade, com conteúdos não relacionados com esta mesma sociedade. No final do processo de "recuperação", ao voltar a fazer parte desta sociedade, o deficiente não se ajustava a ela, e, o objetivo que se dizia estar sendo trabalhado pela escola, isto é a integração do deficiente não era alcançado.

Nesta delicada e difícil situação social em que o Brasil se encontra, ampliam-se os índices de abandono social do portador de D.M., posto que há falta de recursos econômicos, pobreza de estimulação, carência afetiva, carência cultural. O índice de deficientes nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, pode atingir até 10% da população. "Aproximadamente, 70% dos deficientes são conseqüências direta da desnutrição, segundo a OMS" (1), precisando urgentemente receber uma política educacional que atenda, realmente, as necessidades e preocupações desta população.

A elaboração desta política educacional inicia-se a partir do momento em que a escola não é vista de forma isolada das outras instituições sociais. Da Ros comenta que "a luta da educação especial, isoladamente, significa corresponder às demandas do capital para que tudo permaneça como esta" (2). Torna-se fundamental para atingir uma educação que não pretenda a manutenção da atual ordem sócio-econômica vigente, mas coopere na sua desestruturação, que esta esteja vinculada a uma sociedade e a um homem concreto, bem como e o rompimento com os objetivos educacionais que pretendem apenas tornar o educando em "seres produti-

vos", mesmo que para isso lhe seja ensinado um trabalho qualquer, realizado de forma alienada e reprodutivista. E preciso fazer emergir do processo educacional do portador de D.M., um ser com todos os seus direitos básicos (humanos e civis) respeitados.

A D.M., entre outras deficiências possíveis é a que apresenta maior abrangência na população. Inicialmente considerava-se a D.M. como uma enfermidade. Bee a "considera como um sintoma e não como uma enfermidade. Por ser sintoma, as circunstâncias de vida da criança ou a sua saúde podem ser mudadas e o seu Q.I. (quociente de inteligência) pode ser elevado ou diminuído" (3).

As definições baseadas apenas nos índices do Q.I. são bastante questionáveis. Em 1969, a OMS conforme "considera que o critério para definição de Retardo Mental (R.M.) tende a diferir nos diversos países dependendo de fatores como: aspectos culturais, complexidade social e existência de serviços" (4).

O problema inicial, para Ribas "localiza-se no fato de qualquer 'noção' e 'definição' de deficiência implica em uma imagem que nós fazemos das pessoas deficientes" (5). Esta concepção implica em situar o deficiente em relação aquilo que se imagina ser a sua própria vida, e, caso eles não correspondam ao esperado, a discriminação e o tratamento diferenciado surge de forma a desprezar ainda mais a pessoa. É colocado um rótulo, um estereótipo no qual este indivíduo deve se enquadrar. O rótulo do deficiente traz um estigma, isto é, de forma bastante simples, uma marca que o coloca fora das regras estabelecidas. Marca esta que se opõe à palavra eficiente. "Ser 'deficiente' é ser 'não eficiente'" (6). É ser "não eficiente" numa sociedade capitalis-

ta, que está o tempo todo exigindo a máxima produtividade e vê o homem como aquele que vende sua força de trabalho, é uma pesada carga a ser carregada por esta pessoa.

Para Ribas em "qualquer sociedade existem valores culturais que se consubstanciam no modo que a sociedade está organizada. São valores que se refletem imediatamente nos pensamentos e nas imagens dos homens e norteiam suas ações. São valores que terminam por se refletir nas palavras com que os homens se exprimem. Assim sendo, em toda a sociedade a palavra "deficiente" adquire um valor cultural, segundo padrões, regras e normas estabelecidos no bojo de suas relações sociais" (7).

Jannuzzi observa que estes diferentes valores dados aos "deficientes reflete-se na terminologia usada, nos diferentes documentos analisados por ela, que varia enormemente, de D.M. a atraso intelectual e outros similares. Segundo a autora "a preocupação em trocar um termo por outro amortece apenas temporariamente a sua pejoratividade. Logo depois a nova palavra incorpora o conjunto de normas e valores que a sociedade, naquele momento histórico, atribuía àquelas crianças" (8).

O deficiente, como todos os seres humanos, se expressa através da realidade sócio-cultural. "Esta realidade está presente em nosso corpo, como nosso corpo está presente na realidade" (9). "Corpo que não deve ser apenas um objeto inscrito na categoria do jurídico, isto é, está sendo sempre julgado como feio ou bonito, bom ou mau, grande ou pequeno, forte ou fraco, magro ou gordo, feminino ou masculino, preto ou branco, sensual ou impotente, novo ou velho, rico ou pobre... e a partir daí é discriminado, deixando de lado sua natureza dialética" (10).

A sociedade vista como um corpo social, deixa de lado as contradições do corpo individual, buscando e valorizando a ordem social. Forjando, assim, para o corpo humano individual o princípio de ordem, alienando-o da realidade que o cerca.

E o corpo deficiente como seria encarado dentro deste princípio da ordem? "Apresentaria uma disfunção, uma incapacidade e não estaria em ordem. Conseqüentemente, este corpo não alcançaria progresso, sendo um corpo fadado a não ter realizações, a não ter progressos, a ser dependente" (11), originando o que Medina chama de "corpo marginal" (12). A este parece apenas ser permitido ver o mundo passar e a cena vista vai se afastando, sem poder intervir nela. No "corpo marginal" está também incluído todos aqueles que são excluídos ou afastados dos benefícios (materiais e culturais) provenientes do modo de produção capitalista.

No que concerne a deficiência, "a sociedade nega ser determinante na mesma e a considera como um pesado fardo a ser carregado" (13). "Esta sociedade responde com uma forte carga de preconceito contra o deficiente", segundo as participantes da 26a. Semana do Excepcional (14).

No caso da sociedade brasileira, como já foi dito anteriormente, a injustiça social é bastante marcante no seu interior, os investimentos governamentais para as minorias são mínimos. Os dados apontam que "das escolas existentes, no período de 70 - 74, 69 instituições eram públicas contra 213 particulares" (15). Número bastante reduzido se considerado o número de portadores de D.M. existentes, além do fato que esta clientela é em grande maioria desprovida de recursos econômicos suficientes para pagar uma escola.

Mais uma vez, Ribas alerta para o fato que ocorre na sociedade, em relação aos deficientes, que por um lado, como já foi dito ela segrega, exclui e estigmatiza este indivíduo de seu convívio, mas, contraditoriamente, por outro lado há mecanismos que tentam o integrar. Para Ribas "existe uma ideologia da integração" (16), a partir do slogan liberal de que todos são iguais, e que por isso ninguém deve ser excluído do convívio social. Contudo, "se for assumido esta igualdade teoricamente, na prática, ela é discriminadora" (17). A escola é promotora da tarefa de integração dos portadores de deficiências. Estas, geralmente, são especializadas e oferecem uma realidade muito diferente da qual os deficientes são provenientes, freqüentemente, o proletariado. Aspectos de sua própria cultura são desprezados e um conceito de homem abstrato é eleito.. Ao sair da escola, "o deficiente" se considera apto para participar da sociedade dos ditos "normais" e acaba por encontrar um ambiente adverso a ele, fazendo-o retornar a condição de descrédito pessoal anterior ao processo de educação.

Para Ribas "esta organização sociocultural, excludente e discriminadora, precisa por nós ser desmistificada, pois ela age desta mesma forma não só com os deficientes, mas com todas as outras minorias" (18). Ela consegue transformar o homem em mera "coisa", fazendo-o escravo do trabalho e não podendo usufruir sabiamente daquilo que ele pode lhe prover. Parafraseando Erick Fromm "fizemos da produção um fim em si mesmo, ao invés de um meio para a felicidade; transformamo-nos em parte das máquinas em vez de sermos seus senhores; somos bens à venda e nos alienamos do nosso verdadeiro eu" (19).

Esta desmistificação também passa pelo âmbito do corpo, já que este traz consigo os valores de uma realidade sócio-cultural. Medina vê "no corpo - este sistema bioenergético-dialético - que está justamente depositada toda a potencialidade revolucionária dos dominados e oprimidos" (20). Este sistema juntamente com suas relações pode ser capaz de fazer emergir uma sociedade mais digna, com as desigualdades sociais mais brandas, não só para o deficiente, mas, para todas aquelas minorias que foram deixadas de lado, de uma forma ou de outra, pelo sistema.

1.1 - Diferentes concepções do deficiente através da História

Ao conceituar ou definir o deficiente estaremos expressando o que imaginamos ou pensamos sobre ele. Tal pensamento está imbuído dos valores socioculturais dominantes de um determinado momento histórico. Sendo, assim, "os valores e as atitudes para com o deficiente são dependentes do envolvimento na cultura em que o indivíduo se encontra" (21). O que pode ser considerado como deficiente em uma comunidade, pode se tornar atributo em uma outra comunidade.

"A recuperação, desta história torna-se fundamental no sentido de evidenciar lutas e contradições ocorridas com o objetivo de mudar, corrigir ou transformar o curso destas determinantes" (22).

De forma, bastante resumida e simples, vejamos algumas concepções de deficiência através da história.

As primeiras notícias remontam ao Papiro Terapêutico de Tebas (1532 a.C.) e ao Código Hammaurabi (2100 a.C.). Há referên-

cias ao D.M. no Talmud, na Bíblia e no Alcorão. Aristóteles e Herófitos fizeram notações sobre as possíveis relações existentes entre as alterações na estrutura cerebral e o D.M.. Entre os gregos foi observado o uso das palavras "idiotae" e "stultus" e entre os romanos "imbecile". De Esparta, onde o homicídio dos deficientes físicos e mentais era permitido, até o século IV, em que o Bispo Nicolau Taumaturgo, acolhia e protegia os portadores de D.M., muitos séculos e mudanças foram necessários. Houve, ainda, o Retrocesso da Idade Média. Período que campeava-se livremente as idéias místicas, de possessão e de demônios, e a identificação do deficiente ora como "filho do demônio", ora como "chretien" ou "infant du Bon Dieu", ora ainda como "bouffon". "Apesar dos esforços eventuais dos grupos religiosos ou mesmo da própria doutrina cristã, o povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente deformada" (23).

No século XVI e XVII, a mitologia, o espiritismo e a bruxaria dominaram e afetaram a falta de visão sobre as deficiências mentais, de onde decorreram julgamentos imorais, perseguições, encarceramentos. Em suma, meios claramente demonstrativos da ordem e do controle social. A Revolução Francesa, neste sentido, foi um período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se conjugaram numa perspectiva mais humanística da deficiência.

O Século XIX fez despontar interesses mais estruturados, sendo um clássico deste período, a obra de Tredgold, em que se descrevem as deficiências como: "microcefálicas, hidrocefálicas, associadas com o retardo do desenvolvimento dos sulcos, e circunvoluções cerebrais, agenesia cerebral, a deficiência com

esclerose atrófica e hipertrófica e mixidematosa" (24).

Em 1866, Longdon Down, descreveu, pela primeira vez, perante a Real Academia de Londres, a "Idiotia Mongolóide". O "Mental Health Act" define, na Grã-Bretanha, os primeiros direitos do indivíduo com D.M. e ao mesmo tempo surgem as primeiras instituições especializadas no tratamento do D.M. Binet-Simon, em 1905, determina a escala métrica de inteligência, a qual estabelece um índice numérico usado para quantificar a inteligência. Esta escala possibilitou "classificar" os deficientes em débeis, imbecis e idiotas.

A partir do Congresso de Montpellier (1967), com a participação de 64 países, o problema passa a ser comunitário, biopsicossocial, no qual todos, de certa forma, estão envolvidos.

No Brasil, a situação da deficiência é mais ou menos parecida. Talvez o precursor seja Abade Pereira (Jacob Rodrigues). Os fatos históricos sobre a prevenção do RM não estão muito distantes e seus limites não ultrapassam o início do século XX.

Em 1900, surgiu a primeira monografia nacional sobre o "Tratamento de Idiotas", apresentada por Carlos Eiras. Em 1929, anexou-se aos serviços da antiga "Escola Pacheco e Silva", o primeiro núcleo de pedagogia especializada no Estado de São Paulo. Em 1958, houve a edição da "Introdução ao Estudo da Deficiência Mental" de Clóvis Faria Alvin, talvez o primeiro livro brasileiro sobre o assunto. A nível de movimento social, em 1954 apareceu o movimento das APAEs cuja história e filosofia é desenvolver ao máximo as potencialidades da criança, por menores que elas sejam, juntamente com o envolvimento da família no interesse

em prol do D.M.

Nos dias atuais, a discussão está centrada, principalmente, na validade de se definir o D.M., não considerando apenas escores de QI, e a existência de uma definição que seja clara e universalmente aceita, ou, pelo menos, sem tantas contradições. Discussões como estas pretendem evitar classificações que buscam tão somente os limites do deficiente e não a sua potencialidade, outras implicações que foram levantadas anteriormente, as quais são importantes de ser consideradas ao definir deficiência.

Notas Bibliográficas

- (1). Ver Desinformação causa preconceito ao deficiente mental, afirma Apae, Folha de São Paulo, 22/08/90.
- (2). Silvia Z. Da ROS, Política Nacional de Educação Especial; Considerações, p.27.
- (3). Ver Helen BEE, A criança em desenvolvimento, p.356. Esta autora, baseia-se naquelas definições que utilizam-se do Q.I. do indivíduo e o comportamento adaptativo apresentado pelo mesmo, para dizer, se este é normal ou deficiente (aqueles com Q.I. inferior a 85, segundo a classificação do Sistema Educacional).
- (4). Stanislaw KRINSKY, Las deficiencias intelectuais in el niño, p.12.
- (5). João B. Cintra RIBAS, O que são pessoas deficientes, p.07.
- (6). Ibid, p.12
- (7). Ibid.idem.
- (8). Gilberta JANNUZZI, A luta pela educação do deficiente mental no Brasil, 1985, p.15.
- (9). João B. Cintra RIBAS, op.cit., p.15.
- (10). João Paulo S. MEDINA, O brasileiro e seu corpo, p.68.
- (11). João B. Cintra RIBAS, op.cit., p.16.
- (12). João Paulo S. MEDINA, op.cit., p.84. Corpo marginal segundo este autor é o corpo de milhões de brasileiros, excluídos ou afastados dos bens e benefícios materiais e culturais gerados pelo modo de produção capitalista, e que não consegue o mínimo necessário a uma sobrevivência humana honrada.
- (13). Silvia Z. Da ROS, op.cit., p.24.
- (14). Ver Desinformação causa preconceito ao deficiente mental, afirma Apae, Folha de São Paulo, 22/08/90.

- (15). Ver Gilberta JANNUZZI, Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais, 1989, p.20.
- (16). Ver João B. Cintra RIBAS, op.cit., pp.16-24.
- (17). Ver João B. Cintra RIBAS, op.cit., pp.18-19.
- (18). Ver João B. Cintra RIBAS, op.cit., pp.22-23.
- (19). Erich FROMM, Psicanálise da sociedade Contemporânea apud Paulo S. MEDINA in, op.cit., p.84.
- (20). Ver Paulo S. MEDINA, op.cit., p.84.
- (21). Vitor Fonseca, Educação Especial, p.09.
- (22). Apolônio A. do CARMO, Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina, p.224.
- (23). Otto Silva, Epopéia Ignorada, apud Apolônio A. do CARMO in, op.cit., p.30.
- (24). Stanislaw KRINSKY, op.cit., p.06.

CAPITULO II

A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA DEFICIENTES MENTAIS (D.M.)

2.1 - A História da Educação Especial no Brasil

A retrospectiva histórica mostra que da educação de pessoas portadoras de D.M. ocuparam-se muito mais os médicos, os psicólogos, os terapeutas do que os próprios professores. Com isto a educação oferecida para tal minoria passou a ter um caráter terapêutico, onde a pessoa portadora de D.M. era vista como um paciente, quando deveria ser vista como educando, com potencial a ser desenvolvido, com aspirações e necessidades como todo outro ser humano.

O fato não quer dizer, contudo, que a participação do médico não seja importante dentro do processo. Mas, a sua participação deveria ser integrada com uma equipe maior, onde cada um tem a sua contribuição a dar, sem a supervalorização de um ou de outro profissional, em detrimento aos demais. De toda esta atitude dicotomizada o maior prejudicado é o portador de D.M., que passa a ser visto apenas como um indivíduo com problemas neurológicos, problemas fonaudiológicos ou outros. É deixado de lado o potencial que esta pessoa possui, bem como os benefícios que podem ser obtidos da educação que considera o indivíduo como um

todo.

Mantoan explicita que "a dívida da Educação para com o portador de D.M. acumula-se há muito tempo. Seu papel se reduz a coadjuvar a participação das demais especialidades envolvidas no atendimento multidisciplinar à D.M." (1).

Jannuzzi "considera difícil falar da história da Educação Especial no Brasil sem falar na história da Educação Brasileira" (2). O conhecimento do processo histórico da Educação Especial para Jannuzzi "seria um procedimento necessário, na formação do educador, para fazê-lo perceber as 'amarras' do momento de sua atuação pedagógica que tornavam seu aluno mero produtor de bens de troca" (3). De posse de tal conhecimento, a sua ação pedagógica pode tornar-se menos caritativa e assistencialista em relação ao deficiente, posto que a educação pretende a transformação desta realidade. Ao refletir que "toda a relação pedagógica é hegemônica, então a educação só tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade, presente à realidade histórica e cooperando no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos ao processo hegemônico" (4).

Carmo, entretanto, "observa que se a deficiência é resultante dos valores históricos, culturais e as relações entre os homens estão em constante mudanças, não tem sentido escrever a história do deficiente (físico), porém, situá-lo nesta sociedade hodierna" (5).

"As constantes mudanças nas relações humanas é um fato inerente à condição do homem e de difícil contraposição. Estudar a história da humanidade através de fatos isolados e desvinculados dos valores predominantes não têm sentido". Porém, ao reali-

zar este estudo pretende-se a resgatar os valores hegemônicos de determinada época e verificar como eles atuam no momento presente passa a ter relevância. Devido a isto torna-se oportuno contar a história da Educação Especial no Brasil muito embora concordemos, em partes, com a posição de Carmo.

Após estas reflexões iniciais passemos, então, a história da Educação Especial no Brasil (6).

Nos primórdios da colonização, "as doenças mais comuns na época atingia em sua maioria a população branca e deixava como seqüela alguma deficiência, era resultante da carência alimentar. Raríssimos eram os casos de aleijados, cegos, surdos-mudos, coxos encontrados entre os indígenas brasileiros. Também vale destacar o número significativo de escravos inválidos, devido aos maus tratos, castigos e acidentes de trabalho" (7).

Carmo "inference que até por volta do século XIX, a população em geral e o deficiente (físico), eram carentes de cuidados médicos e de reabilitação" (8), o mesmo acontecendo em relação ao portador de D.M..

Em termos educacionais, pode-se afirmar que a educação básica por estar a cargo das províncias e estas, em sua maioria, por não possuírem os recursos necessários para arcar com este ônus, deixava-a ao esquecimento, enquanto que o governo central apoiava o ensino superior, porque este era de interesse da camada mais alta da sociedade. A educação primária fundamental, ao povo foi discutida na Assembléia Constituinte de 1824, mas acabou por ser postergada.

"Acompanhando este desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças portadoras de D.M. encontrou

no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de inscritos sobre sua educação" (9).

Neste período, o incapacitado (moral ou físico), de acordo com a Constituição de 1824 estava privado do seu direito político" (10).

"A princípio, as escolas criadas buscavam atender aos alunos surdos-mudos e cegos, e, 1854, obtém o apoio parcial do governo federal" (11). Entretanto, "no 1o. Congresso de Instrução Pública, em 1883, o governo não assume a educação do deficiente, propondo que esta fosse encargo das províncias" (12). Até este momento, existiam apenas duas escolas especializadas em surdo-mudos.

"A educação popular, e muito menos a dos D.M., não era motivo de preocupações. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhada, provavelmente estas crianças eram consideradas "deficientes", pois havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A escola até, então, não funcionou como um crivo, como elemento de patenteação de deficiente" (13).

Neste ponto fica claro o que Fonseca quer dizer com "atitudes e valores dependentes do envolvimento na cultura em que o indivíduo vive" (14) para definir estigma ou deficiência onde pondera-se sobre os valores sócio culturais hegemônicos em um determinado momento histórico. Neste momento histórico, o portador de D.M. era capaz de realizar alguma tarefa de modo a não justificar o recebimento de um atributo depreciativo e a conseguinte patenteação de "deficiente".

"As instituições existentes, provavelmente, tenham

surgido para atender os problemas mais acentuados e o indivíduo que estivesse muito fora das expectativas sociais" (15).

"Até a República havia uma hegemonia das instituições para portadores de deficiência visual e deficiência auditiva, quando este quadro começou a ser revertido. Provavelmente, neste período, aquelas deficiências que mais agrediam, em termos visuais, e diferenciavam-se da população dita normal, eram consideradas como prioridades a serem atendidas. As outras deficiências, não eram ainda diferenciadas, sendo englobadas na desescolarização geral" (16).

"As poucas instituições especializadas provavelmente tenham sido fruto de algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontravam apoio governamental, num momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o país ao nível do século" (17). Estas instituições apresentavam atitudes compatíveis com os princípios do liberalismo vigentes na sociedade naquele momento.

Todavia, o descaso por esta educação continuava a ser maior característica da época. "A educação popular e a educação de deficientes não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra numa sociedade agrária e nem como fator de ideologização" (18). A educação não seria necessária como produtora de mão-de-obra devido a existência e predominância da força de trabalho escravo. Quanto ao fator de idealização, a sociedade era repressora além de contar com a grande extensão territorial, que dificultava as relações sociais.

"Com a proclamação da República, cada Estado tornou-se até certo ponto independente, podendo organizar as suas leis e a

sua própria administração. A gratuidade do ensino é retirada desta Constituição, retornando na Constituição de 1934" (19).

Neste contexto, "a organização de escolas para portadores de D.M. desenvolveu-se nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, ainda que, timidamente, bem como a educação primária. Uma das primeiras escolas aconteceu em um pavilhão paralelo a um hospital psiquiátrico, ficando a cargo dos médicos. A produção teórica também ficou sob responsabilidade de médicos, logo seguido pelos pedagogos, da rede regular de ensino, grandemente influenciados pela psicologia" (20).

"O domínio dos médicos na educação de portadores de deficiência, provavelmente, deve-se ao fato que estes eram procurados clinicamente em casos mais graves" (21).

"O Serviço de Higiene e Saúde Pública também ofereceu a sua contribuição, em alguns estados, na educação de portadores de D.M.. Um caso é o do Estado de São Paulo, que em 1911 através da inspeção médico-escolar foi responsável pela criação de classes especiais e pela formação de pessoal para trabalhar com esta clientela" (22).

"A medida que novas instituições especiais eram criadas e estas estavam ligadas a hospitais psiquiátricos, os médicos reconhecem a importância do pedagogo para a educação destas crianças" (23). A condição desses hospícios eram péssimas, os pacientes iam apenas amontoado-se, o que levou a construção de prédios anexos a estes, destinados às crianças.

Neste período estava em vigor "as pregações sobre a eugenia da raça, propalando a regeneração física e psíquica, preocupação em relação a saúde com referência aos problemas

básicos" (24). A D.M. também integrava o rol das preocupações e as providências tomadas estavam fundamentadas em preceitos da higiene.

Jannuzzi observa que "a educação das crianças portadoras de D.M., em pavilhões anexos à hospitais psiquiátricos atuava como a mantenedora da segregação destes deficientes, continuando a patentear e institucionalizar a segregação social, mas não fazia só isso. Positivamente, há o fato da apresentação de algo esperançoso, que não se limitava de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos, mas a educação era percebida como importante. O desafio pedagógico do momento era de sistematizar o conhecimento que fizesse dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social, de então" (25).

No período de 1874 a 1935, investigado pela autora, havia o predomínio de duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica foi da educação de portadores de D.M. era a predominante. O médico estava em um degrau acima dos outros profissionais envolvidos e proporcionava a orientação necessária. No caso, o pedagogo era visto como auxiliar do médico.

A outra vertente que se destacou na educação dos portadores de D.M. foi a vertente psicopedagógica, que pelo seu próprio nome, inspirava-se nos conhecimentos da psicologia para estruturar a educação do portador de D.M..

"Um grande nome desta vertente foi o professor Clemente Quaglio que havia organizado um Laboratório de Psicologia Experimental, em Amparo, e realizava pesquisas utilizando a escala métrica de inteligência Binet/Simon. Segundo uma pesquisa reali-

zada por este professor, 13% dos estudantes eram considerados como portadores de D.M.; a qual foi alvo de objeções em 1917" (26).

"A aplicação da escala métrica de inteligência de Binet/Simon representou a nova clivagem, baseado no critério de aproveitamento escolar. E a escola apontando 'anormais'. A conceituação de retardamento mais precisamente foi feita a partir da conceituação do 'normal' como aquele com capacidade de adaptação às condições de vida, que se traduziria por comportamentos observáveis pelo professor e, principalmente, pelo psicólogo" (27). Neste momento histórico, a sociedade elege novos valores e estes determinam os valores socioculturais a serem obtidos. Caso não sejam, há também a determinação da rotulação a ser recebida pelo indivíduo.

"A defesa da educação dos "anormais" passava pela questão de economia aos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, evitando, por um lado, a construção e manutenção de manicômios, asilos, e, por outro, a incorporação deste ao trabalho" (28).

"No discurso e na prática estava presente a preocupação com a ordem, com o trabalho que torne os 'anormais' capazes de produzir, o que é socialmente colocado como produtivo, isto é, para produzir mercadorias. O objetivo da educação destes é elevar a sua adaptabilidade e laboriosidade" (29).

Um outro personagem importante da vertente psicopedagógica é Basílio de Guimarães "que via que a educação dessas crianças deveria ocorrer em classes separadas. Embora não desaconselhasse a instrução individualizada, acreditava que deve-

riam ser educadas coletivamente e a sua educação seria responsabilidade de todos. A defesa da mesma encontra-se em nome da "ordem e do progresso" (30).

Norberto Souza Pinto, também ligado à vertente psicopedagógica, conceituou a D.M., a partir da escola. Para ele "a escola seria o local onde tais anormalidades se manifestariam, portanto, retardado eram todos aqueles que nela não se adaptassem. Não dava grande valor aos testes, porque a inteligência seria desenvolvida pelo meio. A educação de portadores de D.M. acontecia em função deles mesmos, pois a maioria era capaz de aprender e auto-sustetar e, portanto, podiam participar do convívio social, e, em função do 'normal' e da 'sociedade' que estaria evitando a criminalidade e o aproveitando o processo produtivo. Esta educação estaria sob responsabilidade do Estado e da iniciativa particular" (31).

Helena Antipoff desenvolveu um vasto trabalho para a educação do portador de D.M.. Para ela, "os testes de inteligência deveriam ser acompanhados pela observação metódica do professor para a detecção da anormalidade, embora a última palavra seria de incumbência do especialista" (32).

No período de 1920 a 1935 para Helena Antipoff os princípios da Escola Nova começaram a fazer parte das discussões entre educadores, os quais a autora "considera como os mesmos para a educação especial, não havendo diferença entre eles" (33). A diferença entre a educação regular e a educação especial encontrava-se no grau de abordagem médica. Com as discussões provenientes dos princípios da Escola Nova, define-se que os conteúdos a serem desenvolvidos partem dos problemas trazidos ou descobertos

pelo próprio aluno, com total respeito à sua individualidade. A escola assume o caráter de preparar para a vida.

Em 1932, "Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi e, mais tarde, 1935, deu origem ao Instituto Pestalozzi. A proposta de Helena Antipoff, de um lado, ajudou a formar a situação de segregação do excepcional, tornando o ensino mais produtivo nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a turbulência, a anormalidade, os **déficit** de aprendizagem. De outro lado, pela primeira vez, possibilitou o acesso ao ensino público e gratuito, também, de crianças com algum prejuízo orgânico (34).

Resumindo, é possível demonstrar o quadro geral em que encontrava-se a educação especial:

- no final de 1929 havia 16 locais de educação de portadores de D.M. e no período de 1930 a 1935, mais seis foram acrescentadas;

- as propostas eram regionais e envolviam pequeno número de educandos e de educadores e a solução deste problema ainda está para ser encontrada;

- a conceituação de D.M., embora apresentem algumas variações, incorporavam expectativas sociais existentes no momento histórico que surgiram. Expectativas que visavam a manutenção da situação, da não-desestabilização da ordem vigente.

Não obstante, "a educação do portador de D.M. não era problema, dentro da pouca escolarização geral, em cada mil habitantes só 54 eram escolarizados, em 1932" (35).

Em termos de legislação da educação especial, esta é "mencionada pela primeira vez na LDB (Lei de Diretrizes e Base)

4024/61, antes mesmo que a Constituição se referisse a ela, ou seja, sem o Estado arcar com nenhuma responsabilidade em relação a ela. A referida lei não se preocupou com a educação popular, desta forma, perpetuou a continuação da sociedade vigente, e, a educação especial por ser vinculada a uma minoria pouco representativa, em termos de poder político, mais uma vez foi deixada para segundo plano" (36).

"A educação popular foi impulsionada, principalmente, por grupos particulares enquanto o Estado procurava manifestar-se por meio das Campanhas Nacionais de Educação, onde o trabalho voluntariado era a base, sem ser orientado por profissionais gabaritados no assunto. Não diferindo desta, a educação especial acontece de forma semelhante com Campanhas Educacionais do deficiente visual, deficiente auditivo e deficiente mental, surgidas no final dos anos 60" (37). O atendimento educacional especializado se efetuará através das entidades privadas, como as Sociedades Pestalozzi, já mencionada, e, a Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), surgidas na década de 50.

Na década de 70 ainda sob um regime ditatorial, onde a ideologia nacional-desenvolvimentista é a predominante mesmo que de forma contraditória, observou-se um modelo econômico baseado na crescente desnacionalização da economia. A educação é defendida por ser ela um fator de aumento da produtividade individual, que beneficiaria o progresso e o desenvolvimento do país. Sendo assim, como o "deficiente" é o "não-eficiente", ele precisava ser treinado para contribuir para o progresso e desenvolvimento do país. A repercussão destas idéias nas escolas especializadas fez crescer a preocupação com a profissionalização, muitas vezes, com

o sentido de "treinamento" para o trabalho, "em prejuízo da educação fundamental que deveria ser a preocupação básica do primeiro grau" (38), bem como "ao acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis e, desta forma, o efetivo acesso democrático a escola" (39). Além do fato de tornar o indivíduo produtivo, a escola descuidou-se dos direitos inerente a este indivíduo e o transformou em um objeto, uma peça da engrenagem do sistema de produção, remunerando-o de forma mais injusta do que àquele operário que é constantemente explorado.

Na década de 80, com a elaboração da Nova Carta Constitucional é garantida a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola. É assegurado o atendimento especializado aos portadores de deficiências, preferivelmente na rede regular de ensino. Contudo, é preciso viabilizar tais deliberações. Para tal, se faz urgente que a educação especial deixe de ser vista como mera obra assistencial e caritativa ligada às pessoas de boa vontade para trabalharem com ela, e passe a ter em seu interior profissionais com os conhecimentos técnicos necessários para que os objetivos educacionais sejam alcançados, sem prejuízo do aluno portador de D.M..

A discussão da sociedade como determinante da deficiência também é outro tópico a ser considerado, não apenas apreciando a lastimável condição de pobreza (material e cultural) que o povo brasileiro encontra-se, mas abrangendo as raízes e os mecanismos que produziram esta situação.

Entretanto, "esta e outras discussões e, a conseqüente, transformação social não podem estar restritas a educação especial ou a educação em geral, sem abranger a política global"

(40), para que a maioria da população brasileira seja privilegiada, no sentido de ter seus direitos humanos e de cidadãos respeitados, fato difícil de ser visto neste país, e, não apenas uma pequena minoria.

Notas Bibliográficas

- (1). Maria T. E. MANTOAN, *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*, p.08. Para a autora a dívida da educação para com o portador de D.M. está no fato de que a educação não reconhecia o aluno D.M. como uma pessoa capaz de se construir cognitivamente, afetiva e socialmente, na medida de seus próprios recursos. Esta concepção é a nova proposta para a educação do D.M., segundo a autora.
- (2). Gilberta JANNUZZI, *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, 1985, p.14.
- (3). Ver Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, 1985, p.14.
- (4). Antônio F. JESUS, *Educação e Hegemonia*, p.18. O autor ao referir-se na incorporação de novos grupos ao processo hegemônico através da educação queremos inferir que entre estes novos grupos estejam presentes os portadores de D.M. e outros grupos que estavam marginais a este.
- (5). Apolônio A. do CARMO, *Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina*, p.15.
- (6). Em grande parte para contar esta história, utilizaremos o livro *"A luta pela educação do D.M. no Brasil"*, de G. JANNUZZI (1985) por preencher as características que apontamos anteriormente. Além do fato, que a autora utilizou um vasto levantamento bibliográfico para elaboração do trabalho.
- (7). Apolônio A. do CARMO, em sua tese de doutoramento *"Deficiência física, a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina"*, traz à tona a deficiente história do deficiente. No momento anteriormente citado, o autor apoia-se nas seguintes obras: *História do Brasil* de Robert SOUTLEY, *História Geral da Medicina Brasileira* de Licurgo de C. SANTOS, e, *Epopéia Ignorada* de Otto M. SILVA, para contar esta história.
- (8). Apolônio A. do CARMO, *op.cit.*, p.35.
- (9). Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, 1985, pp.20-21.
- (10). *Ibid*, p.21. Esta determinação é feita pela Constituição

de 1824, título II, artigo 80., item 10..

- (11). Ibid. *idem*.
- (12). Primitivo MOAYCIR, A instrução e as províncias, pp.536 - 601, apud Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, 1985, p.22.
- (13). Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, 1985, p.23.
- (14). Vitor FONSECA, Educação Especial, p.09.
- (15). Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, 1985, p.23.
- (16). Ibid, p.24.
- (17). Ibid, p.25. A elite intelectual brasileira mantinha contato com a França, que neste momento já havia realizado a sua revolução e propagava os princípios liberais de igualdade, individualidade, propriedade, liberdade e democracia pelo mundo.
- (18). Ver Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, 1985, pp.25-26.
- (19). Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, 1985, pp.28-29.
- (20). Ibid, p.29.
- (21). Ibid, p.31. Em termos de formação profissional existente no país, a medicina é um dos cursos superiores mais antigos do Brasil. Logo após a chegada da Família Real no Brasil, houve a criação da Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia.
- (22). Ibid, p.32.
- (23). Ibid, p.34.
- (24). Ver Gilberta JANNUZZI, 1985, p.33. Magalhães atribui a degenerescência mental a fatores como a hereditariedade, a tuberculose e o alcoolismo.
- (25). Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, p.35.
- (26). Ibid, p.39. As crianças utilizadas no estudo pertenciam à duas escolas públicas da capital, o que, certamente influenciou nos resultados da pesquisa.
- (27). Ibid, p.42.
- (28). Ver Gilberta JANNUZZI, *op.cit.*, 1985, pp.42-43.
- (29). Thomas V. dos SANTOS, Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, p.153, apud Gilberta JANNUZZI in, *op.cit.*, 1985, p.43.

- (30). Ver Gilberta JANNUZZI, op.cit., 1985, pp.44-48.
- (31). Ibid., 1985, pp.65-76.
- (32). Gilberta JANNUZZI, op.cit., 1985, p.85
- (33). Ibid, p.82.
- (34). Ver Gilberta JANNUZZI, op.cit., 1985, pp.90-92.
- (35). Maria Luisa dos S. RIBEIRO, História da Educação Brasileira, p.57 apud Gilberta JANNUZZI in, op.cit., 1985, p.96.
- (36). Gilberta JANNUZZI, Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitutados deficientes mentais. 1989, pp.18-19.
- (37). Ibid, p.19.
- (38). Ibid, p.21.
- (39). José Luis SANFELICE, Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais, p.36. É interessante salientar que o tratamento, pelo qual muitos deficientes são submetidos, não preocupa-se em ensinar uma tarefa de interesse do aluno e de forma global. A tarefa geralmente restringe-se a uma pequena parte de uma engrenagem maior, sendo altamente monótona e alienante.
- (41). Silvia Z. Da ROS, Política Nacional de Educação Especial - considerações, p.27.

CAPITULO III

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PORTADOR DE DEFICIENCIA MENTAL

3.1. Como anda a Educação Física?

Não há possibilidade de abordar o tema Educação Física Adaptada sem antes situar historicamente a Educação Física, pois a primeira como subárea da segunda passa pela crise de identidade na qual a Educação Física encontra-se. Muitos estudiosos consideram inadequado o uso do termo Educação Física Adaptada. Caso este termo fosse considerado como adequado, seria necessário a existência de muitas "Educação Física" específica às condições do menor carente, do adolescente, da mulher e outras tantas mais específicas a cada tipo de indivíduo.

Neste sentido, Ghiraldelli "considera que não existe uma Educação Física, mas várias atreladas ao interesse de classes sociais ou frações de classe" (1).

Entretanto, ao discutirmos a crise de identidade em que se encontra a Educação Física brasileira faz-se necessário, conhecer de um lado, um pouco de sua história; as influências que ela recebeu na sua trajetória bem como os princípios norteadores de sua prática. E de outro lado propagar este conhecimento para o profissional da Educação Física Adaptada.

De posse desse conhecimento torna-se possível reconhecer os motivos de seu caráter terapêutico, perceber os valores que permeiam a escolha de um modelo de corpo e a reação na prática profissional para disseminar o modelo eleito. Outros tantos questionamentos incidem diretamente na prática do profissional de Educação Física Adaptada. No entanto, nos restringiremos principalmente no fato de que seu aluno nem sempre tem o corpo belo ou produtivo que, como veremos, comumente dominam na Educação Física e como a atual discussão proveniente da crise de identidade poderá influenciar a Educação Física Adaptada na resolução destes questionamentos.

Sendo assim, passemos a história da Educação Física brasileira.

No período colonial a Educação Física era estigmatizada por ser vinculada ao trabalho manual e físico, desprestigiado em relação ao trabalho intelectual (2).

"Durante o Império e nos primeiros momentos da República, a história da Educação Física brasileira estava vinculada à história das instituições militares em nosso país" (3), e, em muitos momentos era confundida com a história destes. Estas instituições se mostraram sensíveis em relação às influências da filosofia positivista, marcado pela falta de uma filosofia própria. "Na Velha República, a filosofia positivista assumiu a tônica 'Ordem e Progresso', e, posteriormente, foi substituído por 'Segurança e Desenvolvimento' (4). Do positivismo, a Educação Física chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, encarada no momento como indispensável para forjar indivíduos "fortes" e "saudáveis", necessários ao

processo de desenvolvimento do país.

Entretanto, Castellani Filho considera que "a associação da Educação Física à educação do físico, à saúde, não deve-se exclusivamente, aos militares. A eles juntaram-se os médicos orientados pelos princípios da medicina social, de índole higiênica" (5). A higiene em parte conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual inspirada nos preceitos sanitários da época, de modo a assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e a longevidade do indivíduo, incrementar a população do país para ocupar melhor os espaços vazios dada a extensão territorial, melhorar os costumes e a convivência privada e a moral pública. "Os traços biológicos da população tornaram elementos pertinentes de uma gestão econômica, sendo necessário em volta dela dispositivos de modo a assegurar não apenas sua sujeição, mas o aumento constante de sua utilidade" (6). A educação física cabia criar corpos saudáveis, robusto e harmonioso organicamente. Este "modelo" de corpo proposto pelos preceitos higiênicos serviu para incentivar o racismo e as outras formas de preconceito social. Em nome deste "modelo" criaram-se novas condições para explorar e subjugar aqueles que não preenchiam os requisitos eleitos pela burguesia cuja finalidade era manter marginalizados do processo da ascensão social.

"No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, calcado nas mudanças ocorridas no modelo sócio-econômico, vemos reforçado, no concerne à educação física, sua estreita relação com os propósitos da eugenia da raça brasileira, afastando-se ligeiramente dos princípios higiênicos, preocupando-se neste momento com o desenvolvimento do físico. Em 1937, a nova Consti-

tuição conferiu o caráter obrigatório à educação física, de modo a garantir a formação de homens aptos a enfrentarem os problemas que aquele momento azeria, um sentido essencialmente pragmático. Castellani Filho observa que a educação física ganhava dois outros ingredientes, além da eugeniação da raça, qual seja, o de voltar-se para o atendimento dos princípios de segurança nacional. O primeiro ingrediente referia-se aos perigos internos, representados pela intentona comunista, e, o segundo representado pelos perigos externos, simbolizado pelo eminente conflito bélico mundial " (7).

O Estado Novo, para Vanilda Paiva, "atuou em favor do 'realismo em educação', ou seja, de uma visão do processo educativo em seus vínculos com a sociedade, a que serve, acentuando porém a sua função de conservação social" (8). Entretanto "a política desportiva adotada pretendia contribuir para a melhoria da capacidade física do homem brasileiro, refletindo a preocupação com a saúde da população brasileira.

A promoção da disciplina moral e do adestramento físico da juventude brasileira impunha-se, por um lado, em razão da preocupação com a defesa da nação. Por outro lado, com caráter complementar, a necessidade de condicioná-la ao cumprimento de seus deveres com o desenvolvimento econômico brasileiro. O impulso econômico foi originado das necessidades internacionais provenientes de uma situação de guerra que os mesmos se encontravam" (9).

"A Educação Física era justificada no sistema oficial de ensino por ser responsável pela formação de mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada para fazer frente as necessidades

de produção. Enquanto que fora deste, sua ação estava orientada a criar condições de manutenção e recuperação da força de trabalho do operariado, de forma a garantir, que este utilize seu tempo de não-trabalho de forma adequada para restaurar suas energias, elevando assim sua capacidade de produção" (10).

Com o fim do Estado Novo, a sociedade brasileira buscou os caminhos que a recolocasse dentro dos padrões tidos como normalidade democrática. A organização escolar foi mantida como aparelho reprodutor das relações sociais vigentes e houve também a ascensão da concepção tecnocrática da educação. "A educação física continuava a manter o seu caráter instrumental de fornecer para o mercado de trabalho a preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, assegurando dessa forma o caráter desenvolvimentista" (11).

A luta para conseguir o estado democrático foi interrompida por diferentes mecanismos de repressão, sendo praticamente aniquilada com a Resolução de 64. Neste período, a educação física entrou no terceiro grau como disciplina obrigatória, com caráter lúdico-desportivo, numa tentativa de esvaziar qualquer rearticulação política do movimento estudantil. "Progressivamente, o treinamento desportivo subjugou a educação física escolar de 1o. e 2o. graus. A primeira foi vista como neutra, apresentando argumentos discutíveis, cujo os propósitos estão acima dos conflitos sociais. Seu sustentáculo ideológico estava apoiado na tecnocracia militar como o aperfeiçoamento tecnológico dos armamentos. A tecnização atingiu também a educação e a educação física, produzindo a racionalização despolitizadora" (12), necessária para o momento político que o país encontrava-se.

"Recentemente, é possível observar traços que ainda tendem visualizar a educação física como fonte de saúde e como pedagogia. Contudo, uma nova e ampla discussão surge nos anos 80 a partir da filosofia marxista materialismo histórico-dialético" (13). A ênfase pode encontrar-se nos conteúdos e nas práticas a serem trabalhados, no entanto, como consenso fica que educação física precisa ser transformadora e libertadora, estando para isso baseada nas contradições vividas por um homem concreto.

A partir da História da Educação Física, Ghiraldelli define como cinco as concepções dominantes da educação física brasileira:

- a) Educação Física Higienista (1889-1930): Fruto do pensamento liberal. Nesta concepção era depositado nos ombros da educação a responsabilidade de resolver as mazelas sociais. A educação física cabia "incutir hábitos saudáveis de higiene corporal", cabendo a ela "formar homens e mulheres sadios e belos" capazes de cumprir o labor diário.
- b) Educação Física Militarista (Estado Novo e nos anos negros da ditadura): Seu papel estava em colaborar no processo de seleção natural e depuração da raça;
- c) Educação Física Pedagogicista (anos 50 e 60): A partir do convívio com a Escola Nova, proveniente da rede pública de ensino, a educação física era considerada como "disciplina educativa" por excelência, responsável por todas as particularidades educacionais que as outras disciplinas não podiam cuidar;
- d) Educação Física Competitivista (anos 60 e 70): Baseado no técnico desportivo e em práticas massificadas, servindo como

analgésico à situação ditatorial que o país encontrava-se;

e) Educação Física Popular (a partir do meado dos anos 80).

Para tal autor cada concepção predominou num período de forma hegemônica, declinando lentamente, ou seja, quando os valores sócios-políticos nos quais ela estava baseada declinavam, ela perdia sua vitalidade e também declinava, possibilitando o surgimento de uma nova concepção. Com isto, entretanto, não queremos dizer que uma concepção desaparece completamente quando declina. Algumas de suas características permanecem vivas e se necessário revestem-se com uma nova roupagem, coerente com aquele momento garantindo, assim, a sua sobrevivência.

Castellani Filho entretando, não fala em concepções, mas em tendências. Para o autor, três são as tendências da Educação Física:

- a) Biologização: Engloba as concepções militarista e competitivista descritas por Ghiraldelli. Caracteriza-se por reduzir o estudo da compreensão e explicação do homem em movimento apenas a partir de seu aspecto biofisiológico. A ênfase encontra-se na performance esportiva, à ordem, à eficiência e eficácia e outras qualidades inerentes ao modelo capitalista de produção;
- b) Psicopedagógica: Explica-se no "reducionismo psicopedagógico" que se caracteriza pela análise das instituições sociais. Tal reducionismo psicopedagógico, responde, na Educação Física, às imposições decorrentes da "Teoria do Capital Humano", e;
- c) Histórico-Crítico: Tendência emergente que considera a educação como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas classes populares, do saber próprio a cultura dominante, instrumentalizando-o para o

exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. A educação física é a área do conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano (14).

Para este autor, o paradigma que quase sempre esteve em evidência nas duas primeiras tendências é o paradigma da aptidão física. Desta forma, por muito tempo, a educação física esteve quase que exclusivamente preocupada em medir centímetros dos arremessos, lançamentos, saltos; ou quilogramas que foram levantados ou deixados de levantar, isto é, tudo que era feito em sua prática só tinha validade se houvesse atingido um determinado padrão quantitativo estabelecido. Apenas, o coordenado, o "bonitinho", o físico bem definido e delineado era bem aceito nos espaços reservados a prática da educação física. A prática profissional estava restrita a repetição de "modelos" impostos, onde o movimento criativo e espontâneo eram relegados a um segundo plano.

Castellani Filho ainda "propõe que a educação física supere o paradigma da aptidão física, passando para o paradigma histórico-cultural, com a conseqüente, preocupação de construir uma cultura corporal-desportiva" (15).

Medina (16), Manuel Sérgio (17) e Parlebás (18) acreditam que a educação física está passando por um momento de crise, nos dias atuais. Crise está necessária para que os profissionais da área apercebam-se que o mundo na sua dinâmica continuou se modificando. Entretanto, a maioria dos profissionais ficou estático, à margem do desenvolvimento científico-tecnológico sem nada fazer, preocupada em manter seu mercado de trabalho anacrônico,

desvinculado e descomprometido com a realidade social.

Parlebás "caracteriza esta crise explicitando a divisão das técnicas, do conhecimento e da formação, e, pela submissão dos conteúdos. Para ele a saída de tal crise passa pela necessidade da educação física realizar sua 'revolução copérnica', desprendendo-se do movimento e avançando para o ser em movimento" (19). Para Manuel Sérgio "também a ciência da motricidade humana, nome adequado ao que hoje chamamos de educação física, abrange todas as condutas e situações motoras (tanto individuais como coletivas)" (20). Tanto um como outro autor desprende-se do movimento em si mesmo como o objeto de estudo da educação física e avançam para o significado do movimento para o ser que se move, isto é, conduta motriz. "A partir desta definição apontada anteriormente a educação física define uma nova pertinência, que não se sobrepõe a outras disciplinas; o conceito de conduta motriz representa o denominador comum para todas as atividades físicas e desportivas, e, se introduz a um campo científico" (21). "É preciso que se chegue ao fim da educação física tradicional e envelhecida, para no seu lugar surgir uma nova ciência do homem, a ciência da motricidade humana" (22), que tenderia ao "ato livre e libertador, a partir de uma visão global, sistêmica e dialética da realidade e, portanto, busque a todo momento a humanização do próprio corpo, neste pedaço do mundo tão carente de humanidade" (23), aonde o valor esteja no **ser** e não no **ter**.

No entanto, esta nova fragância da educação física precisa ser espalhada entre os profissionais comprometidos com a transformação social, que reconhecem em sua ação pedagógica uma prática política impossível de ser neutra ou indiferente às

circunstâncias que a permeiam, e, portanto, passível em contribuir ou não nesta transformação social pretendida.

3.2. A Educação Física Adaptada

A educação física adaptada como subárea da educação física, bem como integrante do elenco das disciplinas da educação especial, incorporou em seu interior muito de seus valores. É marcante a visão da educação física adaptada como reabilitação e como mero auxiliar do médico ou do pedagogo no trabalho multidisciplinar, onde apesar do caráter educacional, o educando é tratado como paciente. Um fato complementar a este, é a falta de autonomia na proposição de um programa de educação física. Mesmo que seu profissional seja o especialista indicado para a elaboração deste, antes de ser aplicado é necessário o crivo do profissional da área médica, posto que este é considerado autoridade no assunto.

A observação desta situação não tem a intenção de supervalorizar o professor de educação física, pois como já foi apresentado anteriormente o mesmo possui falhas que precisam ser corrigidas. Entretanto, alheio a estas disputas entre profissionais que, muitas vezes, alastram-se também entre os profissionais de uma mesma área, que divergem quanto a abordagem utilizada, assumindo-a como verdade absoluta, existe um ser humano, que está ali para ser educado e não para ser alvo de desavenças profissionais. Esta visão sectária e corporativa do homem não tem permitido que se trabalhe de forma interdisciplinar, isto é, onde os diferentes conhecimentos possam se interpenetrar de forma dinâmi-

ca e em busca de soluções comuns" (24).

Carmo "vê nesta forma de conceber o homem, isto é, fragmentado em partes, o reflexo da forma de relação estabelecida entre os homens nesta sociedade, na qual o princípio da propriedade do saber e do poder corporificam-se na especialização; visão dominante é de um homem abstrato e ideal, sobre o qual recaem todas as mazelas geradas no todo social. Nesta concepção ocorre a redução dos problemas sociais do indivíduo, fazendo que este seja culpado pelos fracassos e insucessos ocorridos em sua existência" (25), como se fosse possível este desprendimento do ambiente e das relações sociais em que o indivíduo vive.

A palavra "educação física adaptada" surge na década de 50 e é proveniente da linha desenvolvimentista existente dentro da educação física. "Outros termos surgiram como educação física corretiva, preventiva, ortopédica, de reabilitação entre outras" (25). CORREIA e outros observam uma evolução conceitual, no que diz respeito a educação física adaptada "caracterizada pela passagem de um modelo médico, preocupado com o alívio de distúrbios físicos e doenças, para um modelo educacional, que procura enfatizar o desenvolvimento do potencial do participante, visando o aprimoramento do domínio motor, através da aprendizagem de habilidades e o desenvolvimento de suas capacidades físicas e motoras" (27). É importante salientar a mudança do foco do trabalho, que anteriormente, centrava-se nas limitações do indivíduo portador de deficiência e a partir de então, é ampliado para o desenvolvimento das potencialidades do mesmo. O trabalho centrado na potencialidade do aluno assume, a priori, que este tem capacidade de aprender e, portanto precisa ser trabalhado, não que anterior-

mente não fosse. O ensino estando baseado nas limitações apresentadas pelo educando, mesmo que o professor não queira, as perspectivas e as oportunidades oferecidas são em menor número, já que o aluno pode ir só até aquele patamar, limitando assim o seu pleno desenvolvimento.

"A educação física adaptada devido a grande influência sofrida pela área desenvolvimentista da educação física restringiu-se por muito tempo na realização do estabelecimento de escalas normativas da performance motora" (28). Conseqüentemente, os estudos mais recentes, centrados na performance motora de indivíduos portadores de D.M., tendem a ter um caráter comparativo, por natureza" (29). "É perceptível a não-valorização das destrezas que são próprias das diferentes deficiências, como o guiar-se com a bengala pelo deficiente visual ou a sua percepção tátil, etc" (30). Carmo considera que "este fato ocorre porque os 'não-deficientes' não valorizam ou não utilizam esta destreza ou capacidade em suas relações humanas" (31). Há também o fato destas constantes comparações com a normalidade, atuarem como um indicador para o ideal a ser alcançado, isto é, a normalidade. Caso o deficiente queira ser considerado normal; é preciso corrigir ou mudar este ou aquele ponto do seu comportamento ou desenvolver esta ou aquela capacidade para ser "normal", negando, assim, todas as outras determinantes da deficiência.

Reid "avalia a atuação da educação física adaptada como não tendo fundamentação teórica, com os resultados limitados pela interpretação da eficiência da intervenção, não em uma posição teórica. Essencialmente, estes estudos estão centrados em o que pode ser modificado, do que, porquê. Pesquisas mais ricas teori-

camente são necessárias para ampliar o conhecimento-base e esclarecer a deficiência" (32).

A fundamentação teórica, anteriormente, levantada faz-se necessária, bem como a extensão das discussões ocorridas na educação física em relação ao objeto de estudo. É preciso questionarmos realmente quais são os valores que estão por trás do movimento belo, coordenado, ágil, eficiente, fluido, e, fazermos a revolução copérnica, proposta por Parlebás, pois se esta não ocorrer a educação física continuará não tendo espaço suficiente para os "deficientes" exercerem suas atividades físicas. Será necessário a presença de grupos especiais de educação física adaptada, que atuam de forma semelhante a "ghetos", para que o portador de D.M. seja bem aceito pois quando este sair fora do mesmo os valores estabelecidos continuarão estigmatizando-o, isto, é, o corpo-marginal continuará na marginalidade.

A mudança do objeto de estudo também faz com que a aptidão física deixe de ser o paradigma da educação física e, se este deixar de ser hegemônico, aquele indivíduo que não conseguir saltar tantos metros ou acertar tal alvo poderá participar da melhor maneira que sua condição permitir, sem com isso ter reduzido o número de oportunidades ou mesmo o seu potencial seja menosprezado, porque esta atitude apenas está contribuindo para a marginalização do mesmo.

Como resultado das discussões anteriores, o profissional atuante com pessoa portadora de D.M., dentro de uma perspectiva crítica, precisa estar consciente de alguns fatos como: 1o.) o que é deficiência e de suas relações, para não ser ingênuo a ponto de acreditar que esta pode estar restrita a aspectos biofi-

siológicos e que é possível trabalhar apenas o aspecto motor do movimento, sem interferir em outros aspectos do comportamento;

2o.) considerar que o portador de D.M. faz parte da sociedade e, portanto, interage com a mesma, ou de forma negativa ou positiva;

3o.) que o corpo do portador de D.M. é expressão dos valores culturais e sociais provenientes desta interação, e, ainda, 4o.) avaliar até que ponto a Educação Física pode atuar para a desmarginalização do portador de D.M., se é que pode.

Notas Bibliográficas

- (1). Anotações de sala de aula do curso "Didática da Educação Física", realizado em 1987, na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, sob a responsabilidade do Prof. Paulo Ghiraldelli.
- (2). Ao contar a História da Educação Física Brasileira o objetivo centrou-se em recuperar os valores de homem e de corpo, eleitos em diferentes momentos históricos, dentro do contexto social brasileiro. Desta forma, não foi preocupação do momento buscarmos fontes bibliográficas específicas a este assunto. Optamos pelos autores, Lino Castellani Filho e Paulo Ghiraldelli, porque em seus respectivos trabalhos, procuram contar a História da Educação Física, segundo princípios por nós pretendidos.
- (3). Ver Lino CASTELLANI FILHO, Educação Física no Brasil: a história que não se conta, p.33.
- (4). Ibid., pp.36-38.
- (5). Ibid., pp.38-39.
- (6). Ver Michel FOUCAULT, Microfísica do poder, p.198.
- (7). Ver Lino CASTELLANI FILHO, op.cit., pp.73-81.
- (8). Vanilda P. PAIVA, Educação Popular e Educação de Adultos, pp.130-131 apud Lino CASTELLANI FILHO in, op.cit., p.83.
- (9). Ver Lino CASTELLANI FILHO, op.cit., pp.86-95.
- (10). Ver Lino CASTELLANI FILHO, op.cit., pp.94-95.
- (11). Ibid., pp.104-106.
- (12). Anotações de sala de aula do curso "Didática da Educação Física", realizado em 1987, na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, sob a responsabilidade do Prof. Paulo Ghiraldelli.
- (13). Sobre materialismo histórico e dialético consultar ALTHUSSER, que faz uma rica discussão sobre o assunto, no

"Cuadernos de Pasado y Presente", juntamente com Alain BADIOU.

- (14). Anotações de sala de aula do curso "Didática da Educação Física", realizado em 1987, na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, sob a responsabilidade do Prof. Paulo Ghiraldelli.
- (15). Lino CASTELLANI FILHO, op.cit., pp.217-222.
- (16). Anotações da palestra proferida pelo professor Lino Castellani Filho, no curso "Pesquisas em Educação Física", no 2o. Semestre, Unicamp, sob a coordenação da Professora Maria Lucia G. P. Francischette.
- (17). João Paulo S. MEDINA, O brasileiro e seu corpo, p.107.
- (18). Manuel SERGIO, Educação física ou ciência da motricidade humana?, p.87.
- (19). Pierre PARLEBAS, Perspectiva para una educacion fisica moderna, p.02.
- (20). Ver Pierre PARLEBAS, op.cit., p.04.
- (21). Manuel SERGIO, op.cit., p.81.
- (22). Ver Pierre PARLEBAS, op.cit., p.06.
- (23). Manuel SERGIO, op.cit., p.93.
- (24). João Paulo S. MEDINA, op.cit., p.109.
- (25). Apolônio A. do CARMO, Deficiência física: a sociedade cria, "recupera e discrimina", p. 221.
- (26). Apolônio A. do CARMO, Ibid, p.222.
- (27). Marcia de M. CORREIA e vários, Da ginástica médica à educação física adaptada: educação conceitual, p.42.
- (28). Ibid.Idem.
- (29). Neiza de L. Frederico FUMES, Desenvolvimento motor: considerações na área do retardo mental, p.14. Monografia.
- (30). P. DIRROCO & M. A. ROBERTON, Implications of motor development research: the overarm throw in mentally retarded, p.27.
- (31). Apolônio A. do CARMO, op.cit., p.206.
- (32). Ibid.Idem.
- (33). G. REID, Ideas about motor behavior research with special

population, p.03.

(34). Silvino SANTIN, Escola democrática e educação física,
p.18.

(35). Apolônio A. do CARMO, op.cit., p.223.

IV - CONCLUSOES

Ao finalizar esta monografia algumas considerações podem ser feitas, as quais são resultados do desenvolvimento de algumas idéias trabalhadas no decorrer da mesma.

Uma delas é a conceituação da deficiência. Durante muito tempo, a deficiência foi conceituada a partir de um índice relativo a cada deficiência e a amplitude da perda apresentada pelo portador. Este índice resultava, numa classificação do indivíduo portador, sendo desconsiderados qualquer outro fator que pudesse interferir na conceituação. A OMS já sugeriu, em 1969 para a definição de D.M., que fosse considerado o comportamento adaptativo apresentado pelo indivíduo portador de DM, além do índice de QI.

Desta discussão inicial resultou que qualquer definição ou conceituação de deficiência reflète aquilo que pensamos ou imaginamos sobre deficiência, já que esta conceituação é dependente de valores socioculturais que estão no bojo da sociedade, em determinado momento histórico. Isto pode ser observado nas diferentes tentativas de mudança na nomenclatura específica ao portador de DM, no sentido de retirar a sua pejoratividade. Inicialmente, isto era conseguido. Contudo, logo em seguida o novo termo incorporava o sentido de perda, **déficit**, falta de eficiência e outros de significado semelhante.

Em termos de Educação Especial é verificado que ela bem como a educação fundamental foram vítimas do descaso do governo, recebendo atenção somente naqueles momentos de interesse da classe dominante.

A escola, no período imperial, não foi elemento de patenteação do deficiente, já que a sociedade brasileira naquele momento era amplamente desescolarizada. Eram considerados "deficientes" aqueles que mais agrediam os valores, as normas e os padrões determinados naquela época.

Na educação dos portadores de D.M., os médicos foram os primeiros a iniciarem este trabalho e o predominaram durante muito tempo. Vastas foram as influências destes profissionais na educação especial, o que deu à educação um caráter terapêutico, possível de ser visto até os dias atuais.

Na educação especial também tornou-se marcante a preocupação com o princípio de produtividade. A escola era a responsável pelo "treinamento" do portador de D.M. na educação de certas tarefas, com o intuito de diminuir sua onerosidade para o Estado.

Não obstante, atualmente pode-se verificar uma tendência que tem por objetivo não isolar o indivíduo em escolas especializadas, posto que, buscam colocá-lo em escolas localizadas a partir da escola regular. A educação do portador de D.M. neste caso, estaria visando desenvolver toda a potencialidade apresentada pelo aluno e não limitando-se em seus déficits. O aluno é visto como um ser capaz de aprender. Porém, para que esta proposta encaminhe-se é necessário que as discussões extravazem os muros da escola e atinja o maior número de pessoas na sociedade.

Finalmente, chega-se a Educação Física onde há uma forte tendência, no momento atual, que pretende afastar-se do movimento em si próprio, apresentado como objeto de estudo da Educação Física, aproximando-se do significado deste movimento para o ser que se move; bem como a proposição de uma mudança de paradigma da aptidão física para o histórico-cultural, buscando construir a cultura corporal desportiva. Discussões consideradas bastante preciosas para mudança da concepção do profissional da Educação Física que, muitas vezes, prendeu-se excessivamente a determinados valores vinculados à elite, preocupada em manter-se no poder. Prática profissional que valoriza a beleza, a estética, a produtividade, a saúde, a perfeição orgânica e outros. Desta forma, aqueles que não correspondiam a estes valores eram excluídos do seu interior.

Com as discussões que estão ocorrendo atualmente, os valores podem ser repensados e a Educação Física poderá incorporar em seu interior uma clientela que anteriormente não era aceita, no caso, os portadores de D.M.. Sendo assim, a Educação Física poderá fazer emergir os valores socioculturais que o corpo do deficiente traz consigo. Conseqüentemente, a sua prática conseguirá trabalhar com as contradições presentes na sociedade, contribuindo para a desmarginalização do portador de D.M. e, se possível, na modificação da sociedade.

V - REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BADIOU, A. e ALTHUSSER, L. Materialismo histórico y materialismo dialético. 7 ed. México: 8 cuadernos de pasado y presente, 1979.
- BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. 3 ed. São Paulo: Harbra, 1984.
- CARMO, Apolônio A. do. Deficiência física: a sociedade cria, "recupera" e discrimina. Campinas, Dissertação de Doutorado, 1989.
- CASTELLANI FILHO, Lino Educação física: a história que não se conta. Campinas - SP: Papirus, 1988.
- CORREIA, Marcia de M e outros. Da ginástica médica à educação física adaptada: evolução conceitual. São Paulo: Anais do III Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada, 1990.
- Da ROS, Silva Z. Política nacional de educação especial - considerações, CEDES, 23: 23-29, 1989.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo. 2

- ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1988.
- DI ROCCO, P. e ROBERTON, M. A. Implications of motor development research: the overarm throw in mentally retarded. The Physical Educator, 38: 27-31, 1981.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Desinformação causa preconceito ao deficiente mental, afirma Apae. 22/08/90.
- FONSECA, Vitor. Educação especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FROMM, Erich. Psicanálise da sociedade contemporânea. 10 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FUMES, Neiza de L. F. Desenvolvimento motor: considerações na área do retardo mental. Rio Claro: Monografia de graduação, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1988.
- GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez, 1985.

-" Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. CEDES, 23: 15-22, 1989.
- JESUS, Antonio T. de. Educação e hegemonia: no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo: Cortez - Editora da UNICAMP, 1989.
- KRINSKY, S. Las deficiencias intelectuales in el niño. Barcelona: Luiz Mirade, 1986.
- MANTOAN, Maria T. E.. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.
- MEDINA, João P. S.. O brasileiro e o seu corpo: educação e política do corpo. Campinas - SP: Papirus, 1987.
- MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil - 1854 a 1889. São Paulo: Nacional, 2 e 3, 1939-1940.
- PAIVA, Vanilda P.. Educação popular e educação de adultos. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PARLEBAS, Pierre. Perspectiva para una educación física moderna. Andalucia: Unisport Cuadernos Técnicos, 1987.
- REID, G. Ideas about motor behavior research with special population. Adapted Physical Activity Quarterly, 6: 1-10, 1989.

RIBAS, João B. C.. O que são pessoas deficientes. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, Maria L. dos S. História da educação física brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RUDIO, Franz V.. Introdução ao projeto de pesquisa.

SANFELICE, José L.. Escola pública para todos: inclusive para os deficientes mentais. CEDES; 23: 29-38, 1989.

SANTIN, Silvino. Escola democrática e educação física. Kinesis, 1: 3-26, 1990.

SANTOS, Thomas V. dos. Sobre a educação dos surdos. Mental Retardation; 22(1): 27-29.

SANTOS FILHO, Licurgo de C.. História geral da medicina brasileira. São Paulo: Hucitec, 1977.

SERGIO, Manuel. Educação física ou ciência da motricidade humana?. Campinas - SP: Papirus, 1989.

SILVA, Otto M.. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SOUTLEY, Robert. História do Brasil. Trad. Joaquim de Oliveira Castro. Anotações pelo Cônego Dr. J. C. Fernandes Pinheiro. Rio

