

RUDNEY DA SILVA

**O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA MENTAL
NO ENSINO REGULAR MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

PORTO ALEGRE
2001

RUDNEY DA SILVA

**O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA MENTAL
NO ENSINO REGULAR MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

**Orientador: Professor Doutor Francisco
Camargo Netto**

PORTO ALEGRE

2001

TERMO DE APROVAÇÃO

RUDNEY DA SILVA

O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA MENTAL
NO ENSINO REGULAR MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Atividade Motora Adaptada, da Escola de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Francisco Camargo Netto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Duarte
Universidade de Campinas

Prof. Dr. Sérgio de Carvalho
Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Luzimar Teixeira
Universidade de São Paulo

Porto Alegre, 22 de março de 2001.

Dedico este estudo à minha querida mãe Lourdes, aos meus Irmãos Paulo e Jean, à minha irmã Elaine e à minha amada Cristiana, pelo total apoio que me deram a todas as minhas decisões;

Dedico também à Família do Sr. Mauro e Sra. Josefa por terem me recebido em seu lar
como um filho;

E em especial, dedico este estudo à memória do meu amado Pai...

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, Professor Dr. Francisco Camargo Netto, por ter acreditado na minha capacidade e depositado tanta confiança e, por me incentivar a continuar os estudos;

A todos os integrantes do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, em nome do seu Coordenador Professor Dr. Vicente Molina Neto, bem como a seus Professores pela oportunidade de aprendizado e apoio às minhas dificuldades acadêmicas;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq por possibilitar a dedicação integral ao Curso através de estímulo financeiro;

Aos Colegas que compartilharam o processo de crescimento e oportunidade de amadurecimento acadêmico;

À Prefeitura Municipal de Florianópolis pela colaboração irrestrita, em especial aos seus Professores de Educação Física, pois sem eles não seria possível este estudo;

Ao Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó – APAE de Florianópolis, pelo fornecimento de valiosas informações à pesquisa;

Ao Mestre Luiz Antonio dos Santos Monteiro por ensinar a perceber o que nem sempre é perceptível;

E a todos que direta ou indiretamente auxiliaram neste trabalho e que por um lapso não foram citados.

A satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas e a criação das necessidades novas constitui o primeiro ato da história.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE ABREVIATURAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1 JUSTIFICATIVA.....	3
1.2 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	4
2 REVISÃO DE LITERATURA	6
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA.....	6
2.2 A PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS.....	10
2.3 A PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA MENTAL.....	12
2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS LEIS.....	15
2.5 ORIGENS E PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA INTEGRAÇÃO.....	18
2.5.1 Histórico da Integração Educacional.....	19
2.5.2 Pressupostos Básicos da Integração Educacional.....	20
2.6 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
2.7 ORIGENS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	27
3 METODOLOGIA	33
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	33
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	34
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	35
3.4 TÉCNICAS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	36
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	39
4.1 INTEGRAÇÃO TEMPORAL.....	39
4.1.1 Fase da Pré-Integração.....	39
4.1.2 Fase da Integração.....	41
4.1.3 Fase da Pós-Integração.....	42

4.2 INTEGRAÇÃO INSTRUCIONAL.....	44
4.2.1 Compatibilização das Necessidades do Aluno às Oportunidades do Ensino... 44	
4.2.2 Adequação das Ações Docentes.....	45
4.2.3 Serviços e Recursos Compatíveis com o Aluno Portador de Deficiência.....	46
4.3 INTEGRAÇÃO SOCIAL.....	47
4.3.1 Proximidade Física.....	47
4.3.2 Conduta Interativa.....	48
4.3.3 Assimilação Social.....	49
4.3.4 Aceitação Social.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	55
OBRAS CONSULTADAS.....	59
APÊNDICES.....	64
ANEXO.....	76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ASPECTOS QUE DEVEM SER CONSIDERADOS NO PROCESSO DA INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO SISTEMA DE ENSINO.....	25
QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO TEMÁTICA DA PESQUISA.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS

- AAMD** – Associação Americana de Deficiência Mental
- FCEE** – Fundação Catarinense de Educação Especial
- MEC** – Ministério da Educação, Cultura e Desporto
- MPAS** – Ministério da Previdência e Assistência Social
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- PPDM** – Pessoa Portadora de Deficiência Mental
- PPNE** – Pessoa Portadora de Necessidades Especiais
- PPNEE** – Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais
- QI** – Quociente de Inteligência
- SAS** – Secretaria de Assistência Social
- SEED** – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- WISC** – Wechesler Intelligent Scale for Children (Escala Wechesler de Inteligência para Crianças)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os aspectos que configuram o processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis. A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa. O estudo caracteriza-se, quanto aos fins, como descritivo/exploratório, realizado sob a forma de estudo de caso e, quanto aos meios, como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Quanto aos participantes, foram intencionalmente selecionados docentes de unidades escolares da rede municipal de ensino de Florianópolis. A coleta das informações foi realizada através de observação não-participante, de análise documental e de questionário. Para análise das informações utilizou-se as técnicas de análise de conteúdo e da triangulação. Deste modo, verificou-se que as ações voltadas ao processo de integração da pessoa portadora de deficiência no ensino regular municipal de Florianópolis foram iniciadas em 1986 com a implantação das salas de recursos e oficializadas no ano seguinte através do Plano Estadual para Campanha de Matrícula Escolar (1987-1991). Os resultados da pesquisa também evidenciaram que os aspectos que configuram o processo integracional da pessoa portadora de deficiência mental na rede de ensino regular municipal de Florianópolis, de acordo com a percepção dos Professores de Educação Física, situam-se na falta de recursos materiais e pedagógicos adaptados; na falta de profissionais capacitados para o trabalho com alunos portadores de deficiência mental; na baixa interação do aluno portador de deficiência mental acentuada; no uso restrito do sistema de avaliação adotado; na postura favorável dos Professores de Educação Física quanto à política de integração e; no reconhecimento da importância que representa o papel docente para a efetivação do processo de integração.

Palavras-chave: Processo de Integração, Pessoa Portadora de Deficiência Mental.

ABSTRACT

It is the object of the present research to analyse the integration process of the people who have mental deficiency, in the regular teaching system at the municipality of Florianópolis. The methodology adopted in this work has a qualitative nature. The study is characterized, as to the purposes, as a descriptive/exploring one, performed under the conformation of case-study and, as to the means, as a bibliographical, documentary and field research. For the participants, a teaching team was selected from school units from the teaching net in Florianópolis municipality. The collection of information was done through non-participant observation of documentary analysis and questionnaire. For the analysis, the techniques of contents and triangle contents were used. In this way, it was noticed that the actions towards the process of integration of a person bearing mental deficiency in the regular teaching system of the municipality of Florianópolis were started in 1986 with the implantation of resources-rooms and these actions were made official the year after that through the State Plan for School Enrollment Campaign (1987-1991). The results of the research also made evident that the aspects which shaped the integration process of people who bear mental deficiency in the regular teaching system at the municipality of Florianópolis, according to the perception of the Physical Education Teachers, are placed on the lack of adapted material and pedagogic resources; on the lack of professionals with capacity to work with students who bear mental deficiency; on the restricted use of the evaluation system adopted; on the favorable posture of Physical Education Teachers towards integration politics; and on recognition of the importance of the teaching role to establish the integration process.

Keywords: Integration Process, People Who Have Mental Deficiency

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de *integração social* da pessoa portadora de necessidades especiais é fenômeno de pouco mais de meio século. Atualmente, países como Espanha, Inglaterra e Dinamarca desenvolvem ações avançadas na inserção física e social destas pessoas, demonstrando que algumas dificuldades parecem já ter sido superadas, tanto em nível prático quanto em nível teórico.

No Brasil, as questões educacionais relativas à pessoa portadora de necessidades especiais foram contempladas no Decreto 914/93, que traça a *Política Nacional de Educação Especial*. (Brasil, 1999). O referido dispositivo legal refletiu, à época, as discussões mundiais acerca da *integração* que resultaram na Declaração de Salamanca (1994), considerado o principal documento internacional sobre o assunto em causa.

No Estado de Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial, organização governamental, tem conseguido realizar importantes feitos. Entre outras iniciativas, ela deu início, na década de oitenta, a ações institucionais voltadas à integração da pessoa portadora de necessidades especiais ao mundo do trabalho e da educação.

As ações culminaram com o Plano para Campanha de Matrícula Escolar (1987-1991), que tornou compulsória a matrícula de *todos* os alunos (Secretaria de Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial – SEED/FCEE, 2000), o que se constituiu em marco oficial do processo de integração social das pessoas portadoras de necessidades especiais no mencionado Estado.

Convém ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, influenciada pela Fundação Catarinense de Educação Especial, tinha implantado, já em 1986, em sua rede regular de ensino, um serviço específico de apoio pedagógico às dificuldades de aprendizagem dos alunos portadores de deficiência, chamado *sala de recursos*. Tal serviço configurou um dos primeiros passos rumo à integração educacional dos alunos portadores de necessidades especiais nesse município.

Em 1993, a mencionada Secretaria Municipal de Educação promoveu um *Movimento de Reorientação Escolar*, que resultou na elaboração do *Plano de Diretrizes e Metas para a Educação do Município de Florianópolis*, para 1993/1996. (SEED/FCEE, 2000). O principal objetivo desse documento foi o de garantir a todas as crianças, jovens e adultos o acesso e a permanência em uma escola com qualidade, incluindo as pessoas portadores de necessidades especiais.

Nessa proposta de integração, as salas de recursos foram modificadas, tornando-se *salas de recursos pólos*. Esse serviço, que atendia apenas aos alunos portadores de deficiências sensoriais,

visava promover as condições necessárias para a permanência deles no ensino regular. Os alunos portadores de deficiência física ou mental eram atendidos regularmente em sala de aula.

Dentro desse contexto, os aspectos referentes ao processo integrativo eram tratados pela Coordenadoria de Educação Especial. Este setor promovia também cursos de qualificação e requalificação docente, visando ao trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, sob nova administração a partir de 1997, apresentou à rede pública de ensino a proposta de atendimento educacional a todos os alunos das séries iniciais, do ensino fundamental e do supletivo, e incluiu também o atendimento integrado ao aluno portador de necessidades especiais nos referidos níveis.

No âmbito administrativo, essa gestão extinguiu a Coordenadoria de Educação Especial. As atribuições desta foram “diluídas”, cabendo às Coordenadorias de Ensino Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Supletivo de Jovens e Adultos, tratar das questões relacionadas à integração.

Dessa forma, as ações voltadas ao processo de integração como um todo passaram a apresentar certa desarticulação, o que sugere a necessidade de investigá-las cientificamente.

Esta constatação resultou de estudos realizados pelo presente autor (Silva, 1998 e 1999) na rede de ensino de Florianópolis, onde exerceu, desde 1996 até 1999, a função de Professor de Educação Física na área da educação especial.

Nesse cenário é que emergiu a questão central desta pesquisa, que pode ser traduzida na seguinte pergunta: *Que aspectos configuram o processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental na rede de ensino regular no Municipal de Florianópolis?*

Assim, este pesquisador, tendo em vista o contexto das atividades docentes no referido ensino, objetivou analisar os aspectos que configuram o processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular do município de Florianópolis.

No intuito de tornar mais objetivo o propósito desta pesquisa, optou-se por traduzi-lo nas seguintes questões norteadoras:

- Que condições estão sendo oferecidas aos Professores de Educação Física para a integração dos alunos portadores de deficiência mental?

- Quais são os principais fatores que interferem na integração dos alunos portadores de deficiência mental?

- Como vem ocorrendo o processo de integração dos alunos portadores de deficiência mental nas aulas de educação física?
- Qual o papel do Professor de Educação Física na integração dos alunos portadores de deficiência mental?
 - Qual o entendimento dos Professores de Educação Física sobre a política de integração dos alunos portadores de deficiência mental?

1.1 JUSTIFICATIVA

No Brasil dos últimos anos, as pesquisas realizadas sobre as pessoas portadoras de necessidades especiais encontram-se voltadas para diversos temas que envolvem esse segmento social, tais como integração, inclusão, corporeidade, fisiologia do exercício, além de outros.

Tendo como referência a realidade do Estado de Santa Catarina, procurou-se identificar, no Setor de teses e dissertações da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina, principal pólo de produção de conhecimentos deste Estado, trabalhos que tratassem de temas como educação física, integração e pessoa portadora de deficiência mental e que se passa a expor.

Michels (2000), ao analisar a política educacional mundial, nacional e regional, afirma que, na década de 90, as ações voltadas à educação especial estão contempladas nas reformas educacionais registradas na bibliografia e documentação por ele consultadas. Nele ficou evidenciado o desígnio da exclusão desses mecanismos de ação.

O estudo desenvolvido por Andrade (1999) sobre a exclusão e inclusão da criança portadora de Síndrome do Down na educação infantil em Florianópolis aponta para aspectos que comprometem o processo de integração lá implantado, tais como o preconceito, a ausência de ações flexíveis e a presença de professores destituídos de formação adequada para este tipo de aluno. Alguns desses aspectos também haviam sido levantados no trabalho realizado por Carneiro em 1998.

Nota-se, portanto, que o processo de integração e/ou exclusão é contemplado por esses estudos, ora de forma abrangente (Michels, 2000), ora de maneira muito específica

(Carneiro, 1998; Andrade, 1999), o que parece sugerir a necessidade de expandir e aprofundar os aspectos que permeiam tal processo.

Em se tratando de pesquisa sobre a educação física voltada para as pessoas portadoras de necessidades especiais, constatou-se que, nesse contexto, apenas uma dissertação, a de Mena Barreto (2000), tece considerações acerca da corporeidade da pessoa portadora de deficiência. O autor destaca, entre outras, que a produção científica acerca da educação física sobre corporeidade publicada no Brasil até o presente, tem apresentado significativo nível de aprofundamento. Entretanto, o tema relativo à pessoa portadora de deficiência tem sido ainda pouco estudado.

Com efeito, os estudos concernentes a diversos temas, inclusive o processo de inserção do indivíduo portador de deficiência na sociedade e na escola, no Brasil, ainda se mostram escassos em algumas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a educação física adaptada.

Portanto, a presente investigação apresenta certa originalidade na medida em que analisa o processo de integração do aluno portador de deficiência mental sob o ponto de vista da educação física.

Em termos práticos, pretende-se gerar informações consistentes sobre o referido processo, bem como propiciar a aquisição de novos conhecimentos sobre a atuação dos professores de educação física junto às pessoas portadoras de necessidades especiais.

1.2 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No intuito de dar ao desenvolvimento do presente estudo o maior grau de objetividade e clareza, decidiu-se estruturá-lo em cinco capítulos, que se passa a apresentar.

No primeiro, de caráter preliminar, apresenta-se o problema de pesquisa, define-se o objetivo e as questões norteadoras, justifica-se o estudo, bem como se apresentam os capítulos.

No segundo, procede-se à revisão da literatura atinente à pessoa portadora de necessidades especiais, trata-se de tópicos relativos aos aspectos históricos da deficiência e das pessoas portadoras de necessidades especiais, assim como se destacam os referentes à pessoa portadora de deficiência mental. Apresentam-se considerações acerca das leis e da

integração, ressaltando as origens e os pressupostos básicos desta, bem como a política nacional de educação especial. Focalizam-se ainda as origens e perspectivas da educação física.

No terceiro apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, explicitando as características do estudo, as questões norteadoras, os participantes envolvidos, bem como os procedimentos para a coleta e a análise das informações.

No quarto, analisa-se e interpreta-se o conjunto de informações obtidas na execução da pesquisa, à luz das técnicas de análise de conteúdo e da triangulação de dados.

No quinto, sintetizam-se as principais constatações e considerações finais acerca do tema em causa, bem como se fazem recomendações à Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Apresentam-se, nesta seção, aspectos significativos da literatura especializada sobre a pessoa portadora de necessidades especiais, bem como alguns estudos de autores de áreas correlatas, estruturados a partir dos aspectos diacrônicos da deficiência, das características da pessoa portadora de necessidades especiais e da pessoa portadora de deficiência mental, salientando-se alguns dispositivos da legislação brasileira sobre a educação especial. Ressalta-se, também, o processo de integração dos alunos portadores de deficiência no sistema regular de ensino e a respectiva política educacional estabelecida no Brasil. Por fim, analisa-se a área da educação física, evidenciando suas origens e perspectivas no país.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA

A análise diacrônica da problemática que envolve as pessoas portadoras de deficiências, segundo a bibliografia especializada (Marrou, 1975; Silva, 1987; Carmo, 1991; Fonseca, 1995; Mazzota, 1999; entre outros), denuncia a quase ausência de registros e documentos, restando aos pesquisadores aproximações frágeis na busca de maior entendimento dos aspectos que vieram configurando o tratamento do fenômeno em causa.

Convém ressaltar que as dificuldades vertentes da escassez de dados e informações geraram inúmeras interpretações por parte dos estudiosos, sugerindo cautela na leitura e na análise desses poucos registros, que, muitas das vezes, se apresentam marcados por algumas contradições decorrentes das versões que cada sociedade construiu para tentar explicar e/ou justificar a maneira pela qual o contingente de pessoas portadoras de deficiências veio sendo tratado.

Em virtude disso, apresentam-se e discutem-se aqui algumas contribuições significativas de historiadores e pesquisadores no sentido de delinear um panorama evolutivo-diacrônico do posicionamento da humanidade em relação ao tema em foco.

Segundo explanações de Silva (1987), em algumas sociedades primitivas, que dependiam apenas da caça, da pesca e da extração de alimentos, as pessoas portadoras

de deficiências, assim como os idosos e os doentes, eram tratados com certa tolerância e algumas manifestações de carinho. Tais atitudes, complementa o autor, justificam-se pelo fato de que essas sociedades não se preocupavam com o plantio ou a criação de animais, pois, quando a região começava a apresentar certa escassez de recursos, se mudavam para outras mais ricas. Desse modo, atribuíam pouca importância ao número de pessoas que havia para nutrir.

Já em outras sociedades primitivas, que realizavam o plantio e a criação de animais para o consumo, todos aqueles que não contribuíam para a produção de alimentos eram considerados empecilhos, razão pela qual muitas vezes eram mortos ou abandonados. (Carmo, 1991)

O referido autor registra também a existência de culturas primitivas que possuíam interpretações místicas da deficiência, como a tribo Xangga, da Tanzânia, que não molestava nem matava os deficientes, porquanto acreditava que essas pessoas serviam de morada aos espíritos maus, garantindo, dessa forma, que os outros nativos nascessem normais. De outro lado, na tribo Azande, no sul dos atuais Sudão e Congo, os aborígenes tratavam os deficientes de forma diferenciada, já que não interpretavam a deficiência como manifestação sobrenatural e consideravam, em alguns casos, motivo de orgulho.

Em culturas de cerca de 5.000 anos antes de Cristo, algumas sociedades, como o Egito, apresentavam indícios de tratamento médico para as deficiências físicas ou mentais, decorrentes de malformação congênita ou de acidentes, destinado às classes mais favorecidas, como a nobreza, os sacerdotes, os guerreiros e seus familiares. (Silva, 1987)

Pessoti (1984), referindo-se à civilização clássica greco-latina, salienta que são raros os registros daquela época, porém sabe-se que, na educação espartana, as crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub humanas, razão pela qual elas eram eliminadas ou abandonadas. Sobre a prática vigente naquela civilização, o historiador Marrou (1975, p.41) ressalta o seguinte:

... A lei, exigente, interessa-se pela criança antes mesmo de haver nascido: há em Esparta toda uma política de eugenismo. Apenas nascida, a criança deve ser apresentada a uma comissão de anciãos: o futuro cidadão só será aceito quando belo, bem formado e robusto: os raquíticos e disformes serão condenados a ser lançados no monturo, no Apótetas...

Até o surgimento do Cristianismo, a situação das pessoas portadoras de deficiências não havia modificado muito em relação ao abandono ou à eliminação dos deficientes em análise, mas ocorreram algumas mudanças após a introdução da ética cristã na sociedade. Pessoti (1984) esclarece que, a partir dessa fase, a influência do Cristianismo se propagou rapidamente, apregoando uma cultura religiosa contrária às práticas bárbaras em seu meio social, sugerindo certo sentido humanitário para com estas pessoas.

O Cristianismo pregava então a seus seguidores um mínimo de cultura nas letras, em virtude do que os mais instruídos destacavam-se por deter conhecimento maior do que o comum. O homem deveria renunciar à vaidade e aos prazeres do corpo, que eram valores típicos da educação clássica, e dedicar-se à cultura religiosa. (Marrou, 1975)

Na Idade Média, como registra Carmo (1991), as pessoas portadoras de deficiências físicas eram consideradas, pelos exorcistas e esconjuradores, como demônios, bruxas ou outras entidades diabólicas impregnadas de caráter vexatório. Porém, durante o Renascimento, fim do século XIV até fim do século XVI, surgiram esboços de direitos e deveres para pessoas portadoras de deficiência física, que, mesmo impregnados de caráter assistencialista, buscavam a valorização do homem e da humanidade.

Fonseca (1995), por sua vez, afirma que, entre os séculos XVI e XVII, as deficiências eram entendidas como manifestações de espíritos ou bruxas, conceito decorrente da crença supersticiosa que predominava numa cultura pautada no obscurantismo religioso. Somente no século XIX é que se encontram registradas as primeiras pesquisas científicas relativas à deficiência, em especial, à deficiência mental.

No Brasil colonial, conforme Silva (1987), poucos eram os anômalos físicos congênitos entre os habitantes indígenas, já que eles eram sacrificados logo após o

nascimento, e os que existiam ou tinham sido acometidos por ferimentos de batalha, eram vitimados por maus tratos ou por acidentes no trabalho escravo.

Segundo Carmo (1991), o atendimento às pessoas portadoras de deficiências no Brasil foi oficializado somente pelo decreto de Dom Pedro II, que ordenou a construção do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, em 1854, e o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. Existem também registros de outras modalidades de ações, como o atendimento médico-pedagógico prestado pelo Hospital Estadual da Bahia à pessoa portadora de deficiência mental, datado de 1874.

Para esse mesmo autor, o interesse social para com as pessoas portadoras de deficiências teve ligeiro aumento a partir de 1900, quando se registrou o surgimento de trabalhos científicos relativos ao tema em análise e certa aceitação deste contingente pelas escolas regulares, além da criação de escolas especiais.

Conforme esclarecimentos de Bueno (1993), nas décadas seguintes a 1900, a educação especial expandiu-se com o surgimento de entidades privadas de caráter assistencial e por meio de algumas ações de atendimento desenvolvidas pelo poder público. Nas décadas de 30 e 40 os atendimentos detentores de maior índice de crescimento foram os voltados às deficiências visual e mental.

A fase iniciada nos anos 60, segundo Sasaki (1997), caracterizou-se pela Segregação Institucional. Mazzota (1999) assinala que, à época, aumentou o número de escolas especiais. Essas iniciativas eram promovidas por associações que procuravam ampliar o atendimento à pessoa portadora de deficiência e assim estimulavam as discussões acerca do tema em apreço.

Do exposto, pode-se inferir que as várias interpretações dadas à deficiência se modificaram através do tempo nas mais diversas sociedades. Fonseca (1995, p.7) assevera, ainda, que:

...ao longo da história da humanidade é freqüente observarmos que muitas condições sociais têm sido consideradas como deficientes: refletindo normalmente este fato um julgamento social, julgamento este que se vai requintando e sofisticando à medida que as

sociedades se vão desenvolvendo tecnologicamente, em função de valores e atitudes culturais específicas ...

Portanto, em virtude do fato de que as sociedades primitivas não dispunham de conhecimentos necessários para um entendimento adequado dos aspectos que envolviam a pessoas portadora de deficiência, muitas delas adotavam práticas sociais de certo modo desfavoráveis às pessoas portadoras de deficiências. Somente no século XVI é que surgiram indícios de reconhecimento dos valores humanos do deficiente.

Esse descomprometimento social pode ser verificado também na área da ciência, já que só a partir do século XIX é que surgiram alguns relatos de pesquisas sobre os deficientes. Tal situação perdurou até os anos 50, quando se registrou incremento nas produções científicas sobre as pessoas portadoras de deficiências. Mesmo assim, percebe-se que, nos dias de hoje, este tema permanece relativamente “velado”, não apresentando estudos suficientes.

No entanto, o crescimento do número de estudos relativos às pessoas portadoras de necessidades especiais possibilitou identificar alguns dos fatores desse fenômeno, que serão desenvolvidos a seguir.

2.2 A PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Primeiramente, torna-se necessário explicitar que as considerações formuladas anteriormente apontam no sentido de enfatizar o ser humano em sua integridade, e não apenas a incapacidade ou deficiência ou, ainda, a alta habilidade dele.

Esse posicionamento teve por objetivo evitar categorizações reducionistas e inadequadas, que poderiam imputar à pessoa portadora de necessidades especiais um “estigma”, que Goffman (1988, p.13) refere como “... atributo profundamente depreciativo...” e que constituía traço de discrepância entre a identidade social virtual (que são os atributos imputados ao sujeito a partir de preconceções) e a realidade social objetiva (que são os atributos que na realidade o sujeito possuía).

Portanto, torna-se necessário apresentar subsídios teóricos que permitiam esclarecer o uso da denominação *pessoa portadora de necessidades especiais*, haja vista

que essa nomenclatura permite que se contemple as altas habilidades, as condutas típicas e as deficiências. No âmbito educacional, podem ser chamadas de *alunos portadores de necessidades especiais* ou *pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais*.

Nesse sentido, Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, Cultura e Desportos – SEESP/MEC (1995, p.13) registra que os alunos portadores de altas habilidades podem apresentar, de forma isolada ou combinada, notável desempenho e elevada potencialidade: na capacidade intelectual geral; na aptidão acadêmica; no pensamento criativo ou produtivo; na capacidade psicomotora; na capacidade de liderança e no talento especial para as artes.

Os alunos portadores de condutas típicas são definidos pela SEESP/MEC (1994b, p.18) como aqueles que apresentam comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, razão pela qual ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social e, por isso, requerem atendimento adequado.

Já a pessoa portadora de deficiência, segundo a Secretaria de Assistência Social/Ministério da Previdência e Assistência Social – SAS/MPAS (1996, p.7), é considerada como “... aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

A distinção feita no conceito apresentado pela SAS/MPAS (1996), registra a existência de vários tipos de deficiências, tais como a visual, a auditiva, a física, a mental e a múltipla.

A deficiência auditiva é caracterizada, segundo o inciso II do artigo 4º da Lei 3298/99, como perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis, em surdez leve (capacidade para 25 a 40 decibéis - db), surdez moderada (41 a 55 db), surdez acentuada (56 a 70 db), surdez severa (71 a 90 db), surdez profunda (acima de 91 db) e anacusia.

A deficiência física apresenta uma variedade de condições não-sensoriais que afetam o bem-estar de seu portador, podendo surgir problemas na fala, na mobilidade, na vitalidade física, na coordenação motora e na auto-imagem, decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, bem como de malformações congênitas ou adquiridas. (SEESP/MEC, 1994b, p.18)

No tocante à deficiência visual, o inciso III do artigo 4º da Lei 3298/99 considera pessoa portadora dessa deficiência como sendo aquela que possui acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º, ou ocorrência simultânea de ambas as situações.

Os portadores de deficiências múltiplas, segundo o documento da SEESP/MEC (1994a, p.15), caracterizam-se por apresentarem duas ou mais deficiências e necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais.

A partir do exposto, constata-se que o universo das pessoas portadoras de necessidades especiais é amplo e complexo, devendo-se frisar que todas as discussões a serem realizadas sobre este tema devem ser realizadas com cautela para não se incorrer em simplismos ingênuos.

Um dos pontos polêmicos do referido tema está relacionado com o entendimento da pessoa portadora de deficiência mental, razão pela qual ele constitui objeto do maior interesse desta pesquisa e será tratado mais de perto no tópico a seguir.

2.3 A PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA MENTAL

A literatura especializada revela existirem diferentes conceitos de deficiência mental. Kassir (1999) constata que o conceito de deficiência mental vem se alterando ao longo da história da humanidade.

Esse limbo conceitual pode ser verificado através de análise das duas versões elaboradas pela Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD sobre deficiência mental. Em 1973, essa Associação, citada por Mazzota (1987, p.10), apresentava o seguinte conceito: “Retardamento mental diz respeito ao funcionamento

intelectual geral significativamente abaixo da média, associado a déficits no comportamento adaptativo e evidenciado durante o período de desenvolvimento”.

Já em 1992, conforme assinala Kassir (1999, p.2), a referida Associação propôs modificar este conceito, ampliando o entendimento dele nos moldes que se seguem:

Limitações substanciais no desenvolvimento corrente, que se caracteriza por um funcionamento significativamente inferior à média, concorrente a limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, vida no lar, habilidades sociais, utilização da comunidade, autocontrole, saúde e segurança, habilidades acadêmicas educacionais, lazer e trabalho, manifestando-se antes dos 18 anos.

Pode-se perceber a diferença entre as definições apresentadas, ao comparar-se a atenção dada aos seus elementos constitutivos. A versão de 1992 dedicava claramente maior ênfase aos aspectos ligados aos comportamentos adaptativos, não se limitando apenas ao funcionamento intelectual destacado no conceito anteriormente emitido.

Esse desenvolvimento conceitual acerca da deficiência mental reflete aos estudos vinculados principalmente à pedagogia e à psicologia, mas encerram também um viés médico implícito em seus enfoques.

Com efeito, segundo Fierro (1995, p.233), o ”... modelo clássico de análise da deficiência mental tem sido o psicométrico...”. Para essa abordagem, oriunda da pedagogia e da psicologia, os testes de inteligência são instrumentos indispensáveis, pois nela prepondera a medição da capacidade geral ou das aptidões intelectuais, que visa à diferenciação entre aqueles que apresentam capacidade intelectual e aqueles que apresentam atraso mental significativo.

No ver de Mazzota (1987), a coleta das informações acerca do grau de deficiência mental é realizada basicamente através de dois tipos de testes: o *Stanford-Binet* e a Escala *Wechsler* de Inteligência para Crianças (WISC), que fornecem o quociente de inteligência (QI). Porém, esses testes, de um lado, não incluem a avaliação do comportamento adaptativo e, de outro, apresentam ainda diferentes caracterizações para os níveis de comprometimento da inteligência.

Dessa forma, o mencionado autor (1987, p.16), ao salientar que “... nenhum sistema de classificação é aceito totalmente, sem restrições...”, demonstra a necessidade de tomar grande cuidado na classificação da pessoa portadora de deficiência mental na sua complexidade.

Portanto, reduções conceituais podem gerar equívocos, especialmente no que tange à educação da pessoa portadora de deficiência mental. Com efeito, ao se levar em conta apenas o desenvolvimento intelectual como seu principal aspecto, desconsiderando-se as habilidades adaptativas do indivíduo, corre-se o risco de comprometer-se as possibilidades de atendimento educacional.

Com respeito ao que acima foi exposto, Gallagher e Kirk (1991) advertem que, embora haja controvérsias, o comportamento adaptativo das pessoas portadoras de deficiência mental pode ser influenciado pelo treinamento, razão pela qual ele não pode ser negligenciado.

Esse posicionamento não resolve totalmente a questão do atendimento a ser prestado, pois ainda existem outras particularidades que cercam a deficiência mental. Rosadas (1989) salienta a impossibilidade de homogeneizar a população de pessoas portadoras de deficiência mental, já que estas poderão apresentar inúmeras seqüelas associadas e em diferentes intensidades.

Segundo o autor acima referido, as pessoas portadoras de deficiência mental apresentam pelo menos uma característica em comum: a de possuírem danos cerebrais que podem prejudicar a sensibilidade e o funcionamento adequado de órgãos e sistemas delas. Esses danos, por sua vez, também geram dificuldades sociais, que são transformados em segregação e exclusão.

Nesse contexto, termos como “deficiente mental” e “retardado mental”, segundo Bueno (1993), trazem consigo um reducionismo e uma conotação pejorativa, promovendo a diminuição e a desvalorização social do indivíduo. Além disso, todo o “problema” é desviado da deficiência, que a princípio constitui perturbação orgânica, para o sujeito, que é caracterizado como a própria anomalia em si.

Já o rótulo “excepcional”, conforme o mesmo autor, surgiu da necessária substituição dos termos acima referidos, pois se entendia que tais denominações possibilitavam conceituações equânimes entre as pessoas portadoras de deficiências e as pessoas portadoras de altas habilidades.

Os avanços científicos têm promovido constantes modificações terminológicas. Nesse sentido, Santos (1993) afirma que a designação “excepcional” deve dar lugar a termos mais flexíveis e abrangentes e menos estigmatizantes.

Nesse mesmo rumo, Marchesi e Martin (1995, p.11) registram que termos ligados ao conceito de necessidades especiais fazem surgir “... duas noções estreitamente relacionadas: os problemas de aprendizagem e o sistema educacional...” e que “... ao falar-se de problemas de aprendizagem e evitar a terminologia deficiência, a ênfase situa-se na escola, na resposta educacional.”

Com base nos estudos de Santos (1993, 1995) e Marchesi e Martin (1995) decidiu-se adotar, na presente investigação, a denominação “pessoa portadora de necessidades especiais” para situações que requeiram termo amplo, e “pessoa portadora de deficiência mental” para ocasiões que exijam conceito mais específico.

Portanto, a denominação “pessoa portadora de necessidades especiais”, designa tanto a abrangência conceitual necessária ao uso amplo ou específico, quanto o deslocamento do foco da análise da deficiência para o contexto sócio-educacional, permitindo, desse modo, a desvinculação deficitária deste ser humano e seu comprometimento. Assim, essa distinção permite considerar melhor o potencial educativo do indivíduo e adequar mais a provisão dos serviços educacionais.

Esse processo de evolução conceitual reflete-se também na legislação brasileira, que trata do amparo, da assistência e dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, que serão analisados no tópico seguinte.

2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS LEIS

A sociedade estabelece numerosas leis para manter a ordem e o desenvolvimento das pessoas em constante relacionamento. Carvalho (1997a) comenta que, em países, ainda em vias de desenvolvimento, como o Brasil, existem muitas leis que garantem os direitos das pessoas portadoras de deficiências, mas o que falta é garantir o cumprimento delas.

Neste cenário, optou-se por analisar alguns dispositivos da Constituição brasileira, (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. (Brasil, 1998). A primeira, por se tratar da Carta Magna que rege o país, e a segunda, por se tratar da lei que rege o sistema educacional brasileiro.

Segundo o artigo 23, inciso II, da Constituição brasileira, é competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências”. Já o inciso X desse mesmo artigo determina ser competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “combater as causas da pobreza e os fatores da marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos”. (Brasil, 1988)

Sobre este mesmo tema, o artigo 24, inciso XIV, da referida Constituição, estabelece que compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios legislar sobre a “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiências”. (Brasil, 1988)

A Constituição brasileira estabelece, ainda, no artigo 203, inciso IV, que a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, tendo como objetivo “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”. Seu inciso V garante “... um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência...” (Brasil, 1988)

Já o artigo 208, inciso III, do citado documento, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988)

Convém ressaltar o inciso II, do parágrafo 1º, do artigo 227, que regulamenta a promoção de programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente seguindo alguns preceitos, a saber:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como para integração social do

adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação de acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (Brasil, 1988)

Acrescente-se, ainda, o parágrafo 2º do citado artigo 227 cujo teor é o seguinte: “A lei disporá sobre normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”. (Brasil, 1988)

Ao analisar o contexto legal brasileiro, Mazzota (1999) afirma que a Constituição Federal de 1988 estabelece, explicitamente, algumas garantias às pessoas portadoras de deficiência, o que demonstra certa preocupação legislativa com esse segmento social.

Em âmbito mais restrito, porém não menos importante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, fixa diretrizes para o sistema educacional brasileiro. Por isso, torna-se conveniente uma reconstituição histórica das LDBs brasileiras, destacando-se alguns aspectos das Leis 4.024/61 e 5.692/71, bem como do cenário no qual elas foram criadas. Este procedimento justifica-se na medida em que ele irá revelar a existência de inúmeras facetas contidas nas citadas Leis, que delineiam um modelo de homem, de sociedade, de trabalho e de educação. (Brasil, 1971a; Brasil, 1971b; Carvalho, 1997a)

Autores como Guiraldelli Júnior (1991) e (1997a) esclarecem que, na década de 60, imperava uma visão generalista de homem e um sentimento nacional-desenvolvimentista. A educação deveria ser integral, ou seja, deveria procurar formar um cidadão com uma visão abrangente de sociedade e de homem.

Nesse período foi sancionada a Lei 4.024/61, que dedicava somente os artigos 88º e 89º à educação especializada para a pessoa portadora de deficiência, o que demonstrava certo descomprometimento do governo com a prática da educação especial. (Brasil, 1971a; Carvalho, 1997a)

Na década de 70 o Brasil refletia a crise econômica mundial. O sentimento predominante era diferente daquele da década anterior, pois o país vivia um assombroso aumento da dívida externa e um enorme “rombo” da dívida interna, enquanto que a população sofria com a falta de emprego, saúde e educação.

Nesse ambiente de instabilidade econômica e social é que foi aprovada, em 1971, a Lei 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação. Reproduzindo o modelo econômico adotado à época, ela traduzia forte tendência à formação profissional especializada dos cidadãos, visando combater a falta de empregos. (Brasil, 1971b; Guiraldelli Júnior, 1991)

A educação especial, conforme Carvalho (1997a), foi preconizada, nessa Lei, apenas como tratamento especial a ser ministrado preferencialmente no ensino regular, educação que necessitava ainda ser regulamentada pelos Conselhos de Educação.

Segundo a referida autora, a citada Lei (agora 7.044/82) sofreu reformulação em 18/10/1982, sem, contudo, introduzir alterações na essência da Lei 5.692/71 acerca da educação especial.

A hoje vigente LDB é a de nº 9.394/96, sancionada em 20/12/1996. Acerca desta lei, Carvalho (1997a, p.30) afirma que ela é “muito flexível”, mas também que “... a legislação é, sem dúvida, um instrumento político e social de natureza mandatória...”, pelo que “... exerce uma função disciplinadora, proibitiva do que nela não estiver contido”.

Segundo Demo (1997), esta LDB carrega consigo vários *avanços* e alguns *ranços*. Ela avança no sentido de ter reservado à educação especial um capítulo inteiro (Capítulo V) e de ter contemplado diversos aspectos, como acesso ao ensino, terminologia específica, adaptação das avaliações, apoio e incentivo pelo poder público e de ter previsto condições de melhoramento aos docentes, além do direito à educação pública e gratuita às pessoas portadoras de deficiência.

Entretanto, as condições que visam garantir a aplicação da lei ainda não foram adequadamente regulamentadas, mostrando que esta lei apresenta muitos direitos potenciais, que ainda não conseguem tornar-se efetivos .

A falta de garantia dos direitos legalmente constituídos também pode ser percebida no Decreto nº 914, de 06.07.1993, que instituiu a política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência. (Brasil, 1993). Para Carneiro (1997, p.183), “... a barreira legal foi

rompida, e hoje, em tese, todos têm direito de acesso a uma escola regular. Porém, é preciso refletir sobre a maneira como vem se dando esta pretensa integração...”.

Tendo em vista os princípios norteadores do processo de integração, que se encontram contemplados no contexto legal brasileiro vigente, emerge a necessidade de aprofundar os aspectos que envolvem este processo.

Para tanto, far-se-ão abaixo algumas considerações relevantes sobre a origem, os princípios e alguns dos tipos de integração que vieram configurando sua adoção e implantação no Brasil.

2.5 ORIGENS E PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA INTEGRAÇÃO

De acordo com Santos (1993), pode-se afirmar que a integração social se originou na Europa, a partir de três fenômenos sociais significativos: as duas Grandes Guerras Mundiais, o fortalecimento dos Direitos Humanos e os avanços científicos.

Tais fenômenos apresentam estreita relação, pois, a partir do pós-guerra, os países europeus tiveram que lidar com o retorno e a recuperação dos soldados portadores de seqüelas das batalhas, visando suprir a escassez de mão-de-obra produtiva que assolava aquela região. Nesse contexto é que emergiram as condições necessárias à defesa dos direitos humanos, que culminaram com Declaração dos Direitos Humanos em 1948. (Santos, 1995)

Deste modo, segundo assinala Santos (1995), esse acontecimento gerou, no ano de 1955, uma das primeiras ações voltadas às pessoas portadoras de deficiência física e mental, a saber: a Recomendação 99 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que estendia a elas as oportunidades de habilitação e reabilitação profissional.

2.5.1 Histórico da Integração Educacional

O panorama social da época do após-guerra provocou também mudanças no sistema educacional de vários países através da introdução do princípio da normalização. Para Pereira (1980a), uma das conseqüências fundamentais deste princípio é o da

integração educacional, convindo observar que normalização é um objetivo a ser alcançado, enquanto que integração é um processo.

Segundo Mantoan (1997), o processo de integração emergiu nos países nórdicos a partir do questionamento acerca da segregação escolar e das atitudes sociais para com as pessoas portadoras de deficiências, demonstrando que algumas práticas sociais têm proporcionado certos avanços sobre a questão das pessoas portadoras de deficiências.

Um destes avanços diz respeito ao atendimento educacional, que, segundo Sasaki (1997, p.113-116), pode ser dividido em quatro fases: a exclusão, a segregação institucional, a integração e a inclusão.

Para o citado autor, antes do século XX, na *Fase da Exclusão*, entendia-se que a maioria das pessoas portadoras de deficiências não era considerada digna nem de atenção educacional, nem tampouco de outros serviços.

Na *Fase da Segregação Institucional*, que se estendeu a partir da *Fase da Exclusão* até aproximadamente meados de 1960, foram iniciados os serviços educacionais, para as pessoas portadoras de deficiências, em grandes instituições, as quais ofereciam até classes de alfabetização. Em torno da década de 50 e, mais intensamente, na década de 60, é que começaram a surgir as primeiras escolas especiais, frutos da união dos pais ou responsáveis pelas pessoas portadoras de deficiências, cujo acesso à escola comum havia sido negado. Posteriormente, surgiram as classes especiais nas escolas comuns, emergindo os primeiros movimentos integracionistas.

Na década de 70 surgiu a *Fase de Integração*, decorrente de mudança no paradigma filosófico vigente. Nesse período, as pessoas portadoras de deficiências começaram a ser aceitas em escolas comuns e a conviver em ambientes menos restritos. Saliente-se, no entanto, que o atendimento nas escolas comuns se destinava apenas àqueles estudantes que conseguiam adaptar-se ao sistema. Os alunos que não atendiam a essa condição eram excluídos, indo parar, na maioria das vezes, em escolas especiais.

A *Fase de Inclusão* surgiu no final da década de 80 e avançou na década de 90. Seu objetivo principal era adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos,

independentemente de suas necessidades, procurando estabelecer um sistema único de educação com qualidade para todos, no qual as diferenças individuais deviam ser encaradas como enriquecedoras da educação e não como motivo para a exclusão.

Sasaki (1997) afirma que atualmente está ocorrendo um período de transição entre a Integração e a Inclusão, ressaltando que tais processos são complementares entre si, de vez que a integração consegue cobrir determinadas situações que oferecem resistências à inclusão.

Embora a tendência mundial seja a de buscar uma sociedade inclusiva, deve-se salientar que as mudanças acima referidas são recentes e não ocorrem nem concomitantemente nem da mesma forma, em todas as culturas. Por isso, necessitam de maiores reflexões e estudos (Sasaki, 1997; Mantoan, 1997; Carvalho, 1997b; Sasaki, 1998)

Em virtude disso, decidiu-se adotar a Integração como um dos principais pontos de enfoque deste estudo, sem, no entanto, desconsiderarem-se os aspectos da inclusão.

2.5.2 Pressupostos Básicos da Integração Educacional

Segundo Pereira (1980a), a *integração educacional* pode ser afetada por três elementos básicos: a *integração temporal*, a *integração instrucional* e a *integração social*. A seguir, baseado nesta autora, descreve-se esses elementos.

A *integração temporal* refere-se à disponibilidade ou oportunidade que existem, tanto para o aluno portador de deficiência conviver com os alunos destituídos desta, quanto para os resultados positivos esperados das ações institucionais e sociais se manifestarem. Esta modalidade permite distinguir três fases:

- *Pré-integração* – período de preparação das unidades escolares (estrutura física administrativa e docente, além das opções metodológicas) e da pessoa portadora de deficiência.
- *Integração propriamente dita* – período inicial das experiências integrativas com inclusão de atividades variadas.
- *Pós-integração* – período que compreende as constantes avaliações do processo, desde as mudanças do educando até as estruturas anteriormente citadas.

Na *integração instrucional* deve haver a disponibilidade de oportunidades e condições de estímulos à classe escolar para que eles facilitem os processos de ensino-aprendizagem. A *integração instrucional* se caracteriza como o aspecto mais crítico do processo de integração, pois o êxito dela depende da compatibilidade entre três condições básicas, que se podem explicar mediante estas asserções:

- As características do aluno portador de deficiência e suas necessidades educacionais devem ser compatibilizadas com as oportunidades de ensino-aprendizagem oferecidas aos alunos que freqüentam a classe regular.

- As ações docentes devem ser flexíveis às modificações ou adoções de métodos e processos de trabalho mais adequados às necessidades do aluno portador de deficiência. Esta condição é fundamental para a compatibilidade acima descrita.

- Os serviços e os recursos oferecidos devem ser compatíveis com as necessidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais.

A *integração social* diz respeito ao relacionamento entre os alunos portadores de necessidades especiais e os alunos destituídos delas. A *integração social* não pode restringir-se à idéia de aceitação. Muito mais, devem ser observadas estas quatro dimensões: a proximidade física, a conduta interativa, a assimilação social e a aceitação social. Estas dimensões não representam estágios hierárquicos de dependência, mas valores hierárquicos de atitudes e condutas, conforme se detalha a seguir:

- *Proximidade Física* – Refere-se à distância espacial entre o aluno portador de necessidades especiais e o grupo de alunos destituídos delas. Esta proximidade não constitui necessariamente pré-requisito para que se efetue a integração de condutas ou a aceitação social, pois a atração entre os indivíduos ocorre antes mesmo da aproximação física.

- *Conduta Interativa* – Diz respeito à comunicação verbal, gestual ou física entre duas ou mais pessoas, sendo considerada a mais alta expressão da *integração social*. Esta conduta requer atenção, avaliação do potencial de relacionamento e das mais variadas manifestações da conduta grupal. Portanto, ela supõe assimilação e aceitação social.

- *Assimilação social* – Remete à inclusão do aluno portador de deficiência no contexto do grupo de alunos destituídos desta. Esta se efetua quando o aluno portador de deficiência participa e é reconhecido como elemento ativo dentro do grupo, sendo aceito em suas atividades e programas. Pelo exposto, a conduta interativa é a maior expressão da

integração social, pois supõe comunicação, enquanto que a assimilação social é a mais alta manifestação da integração, pois gera estímulos para que o aluno portador de deficiência participe das atividades coletivas. (Pereira, 1980a)

- *Aceitação social* – Traduz a aprovação do aluno portador de deficiência no meio do grupo. É fenômeno diferente do da assimilação, porque não basta o aluno participar da atividade, mas faz-se necessário que tal participação seja aceita e reconhecida pelo grupo. Trata-se de um dos elementos mais importantes da *integração social*.

A integração pode ser analisada também a partir de diferentes autores. Söder citado por Marchesi e Martin (1995), apresenta quatro níveis de integração a serem observados no âmbito escolar ou social:

- *Integração física* – caracteriza-se pela redução da distância física entre as pessoas portadoras de necessidades especiais ou não.
- *Integração funcional* – configura-se pela utilização dos mesmos meios e recursos entre as pessoas portadoras de necessidades especiais ou não;
- *Integração social* – delinea-se pela aproximação psicológica e social, com contatos espontâneos e regulares, formando laços afetivos;
- *Integração societal* – distingue-se pela igualdade de possibilidades legais e administrativas referentes aos recursos sociais de o aluno decidir sua situação pessoal, de realizar trabalho e de fazer parte da comunidade.

Referindo ainda a integração educacional, pode-se citar Carvalho (1997a, p.19) que salienta que em termos gerais a integração escolar é um processo de "... educar-ensinar crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiência, juntas, durante uma parte ou totalidade do tempo de permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume distintas formas, segundo as necessidades e características de cada aluno...".

Constata-se, portanto, que o processo de integração envolve diversos elementos de caráter subjetivo, exigindo cautela quando de sua formulação e implantação. Alguns desses aspectos podem ser observados no contexto da política brasileira ora vigente, a serem tratados no próximo tópico.

2.6 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Uma parte dos elementos que compõem os modelos de integração analisados no tópico anterior foi utilizada como referência para a formulação das políticas educacionais em vários países. No Brasil, foi promulgado o Decreto 914/93, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial*, que quer "... servir como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vista ao exercício consciente da cidadania". (SEESP/MEC, 1994a, p.45)

Essa política vem orientando as ações da Secretaria de Educação Especial, conforme SEESP/MEC (1994a, p.37-41). Acrescente-se que a educação especial deve atender aos princípios democráticos de *igualdade, liberdade e respeito à dignidade*, assim como balizar sua ação pedagógica por princípios específicos, tais como os da *normalização, da integração, da individualização, do sociológico da interdependência, do epistemológico da construção do real, da efetividade dos modelos de atendimento educacional, do ajuste econômico com a dimensão humana e o da legitimidade*.

A base filosófico-ideológica da integração constitui o princípio da *normalização*. Este visa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições sociais, educacionais e profissionais dos demais alunos, respeitando os direitos, os deveres e as peculiaridades das pessoas portadoras de necessidades especiais.

O princípio da *integração* justifica-se como princípio educacional, desde que sejam observados valores democráticos, como os da igualdade (que significa viver em sociedade, tendo iguais direitos, privilégios e deveres comuns a todos), da participação ativa (requisito indispensável à interação social), além do respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos. Para tanto, a *integração* vai além da simples inserção física da pessoa portadora de necessidades especiais em determinado ambiente ou grupo, pois exige a aceitação da pessoa inserida.

O princípio da *individualização* valoriza todas as diferenças existentes, pois ele pressupõe uma adequação do atendimento educacional ao indivíduo, respeitando o ritmo e as características pessoais dele.

O princípio *sociológico da interdependência* compreende as ações profissionais de diversas áreas interrelacionadas, como educação, saúde, ação social e trabalho, além do envolvimento da sociedade civil em ações conjuntas e interdependentes no atendimento da pessoa portadora de necessidades especiais.

O princípio *epistemológico da construção do real* constitui-se da demanda do que é necessário ao atendimento educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais e a aplicação dos meios disponíveis.

O princípio da *efetividade dos modelos de atendimento educacional* trata da qualidade das ações educativas relacionadas com a infra-estrutura (administrativa, recursos humanos e materiais), a hierarquia do poder (interno e externo às instituições) e o consenso político em torno das funções sociais e educativas (ideologias educacionais).

O princípio do *ajuste econômico com a dimensão humana* procura resgatar a dignidade das pessoas portadoras de necessidades especiais como seres integrais. Portanto, a dimensão humana deve prevalecer sobre as relações custo/benefício da educação especial.

O princípio da *legitimidade* visa à participação das pessoas portadoras de necessidades especiais, ou de seus representantes legais, na elaboração e formulação de planos, programas e políticas públicas.

Entretanto, essas diretrizes político-educacionais registram dificuldades quanto à sua operacionalização no sistema educacional, destacando-se, entre outras, a insuficiência de verbas e o crescimento de barreiras atitudinais, bem como algumas contradições ou, mesmo, inadequações.

Saliente-se, ainda, que parte desses problemas podem ser decorrentes da adoção de modelos educacionais estrangeiros na realidade brasileira, o que sugere certa carência de discussões sobre a formulação e a implantação das políticas educacionais no Brasil. Segundo Carvalho (1994) ressalta, existem grandes dificuldades em promover situações de debates efetivos sobre a educação no Brasil, em virtude da grande extensão territorial, da diversidade de culturas e das diferenças sociais gritantes, entre outros fatores.

Tais problemas também atingem o processo integrativo. Mazzota (1999, p.110) assinala que “os maiores óbices à integração dos portadores de deficiência residem no preconceito e na gravidade dos problemas sociais e atingem toda a sociedade brasileira”.

A SEESP/MEC (1995) identificou alguns aspectos que devem ser considerados na integração dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema de ensino regular, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 – ASPECTOS A CONSIDERAR NO PROCESSO DA INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

<p align="center">A</p> <p align="center">spectos</p> <p align="center">Relativos</p>	<p align="center">Como se apresenta a</p> <p align="center">escola atual</p>	<p align="center">Como deve ser a escola</p> <p align="center">que pretende adotar a</p> <p align="center">educação especial</p>
<p align="center">1</p> <p>Filosofia, Política e Diretrizes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não consegue atender a todos os segmentos sociais - Defende o padrão da normalidade - Tem dificuldade em defender a individualização - Apresenta, ainda, preconceitos (barreiras atitudinais) 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve prestar atendimento a todos os segmentos sociais - Deve respeitar o direito de o indivíduo ser diferente - Deve adotar o princípio da normalização - Deve superar os preconceitos (abolir as barreiras atitudinais)
<p align="center">2</p> <p>Estrutura Física da Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta uniformidade, já que a clientela está constituída por alunos que não apresentam diferenças - Com barreiras arquitetônicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve atender às necessidades apresentadas pelos alunos - Sem barreiras arquitetônicas
<p align="center">3</p> <p>Estrutura da Escola</p> <p align="center">3.</p> <p>1 alunado</p> <p align="center">3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza-se para alunos considerados normais - Constitui-se basicamente do diretor e dos professores; o alunado é mais ou menos 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve estar organizada para atender a todos os tipos de alunos - Deve ser composta de equipe multiprofissional, já que o alunado é heterogêneo

<p>2 estrutura orgânica</p> <p>3.</p> <p>3 estrutura do Poder</p>	<p>homogêneo</p> <p>- Centraliza-se na autoridade do diretor e do professor</p>	<p>- Deve compartilhar decisões entre todos os que estão envolvidos no processo educativo</p>
---	---	---

Fonte: SEESP/MEC (1995, p.28-29)

Os aspectos relacionados no Quadro 1 constituem as linhas de ação da *Política Nacional de Educação Especial* sistematizadas para conduzirem o processo de integração. Convém ressaltar que estas contemplam as orientações contidas na Declaração de Salamanca (1994).

Este documento, de caráter internacional, apresenta as principais discussões mundiais acerca da pessoa portadora de deficiência e visa garantir os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais em todo o mundo, principalmente à integração e à inclusão delas.

Deve-se salientar que o processo de inclusão não é apenas uma etapa mais avançada da integração. Com apoio em Mantoan (1997), pode-se afirmar que a inclusão é uma prática social radical, completa e sistemática de inserção da pessoa portadora de necessidades especiais.

Sasaki (1998, p.8) conceitua a inclusão social como “... o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, a pessoa com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade...”.

Já no que tange à inclusão educacional, Mantoan (1997, p.53) salienta que esta “... causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral...”.

Esta mudança pressupõe uma escola aberta a todas as diferenças, materializada em um único sistema educacional, e principalmente, com qualidade para todos. (Sasaki, 1997)

Do exposto, observa-se que a integração surgiu da necessidade de combater a segregação de grupos minoritários socialmente excluídos, resultando em modelos representativos da realidade histórico-cultural típica das condições de cada sociedade. Contudo, deve-se considerar que ainda existem barreiras a serem superadas no processo de integração da pessoa portadora de necessidades especiais, tais como a desinformação, a estigmatização, o preconceito e a marginalização.

Uma das conseqüências dessas barreiras são as interferências diretas no processo de inclusão, pois este pressupõe uma sociedade apta a contemplar indistintamente todas as diferenças, de modo a não permitir qualquer tipo de exclusão. Esse pressuposto exige modificações sociais profundas, que o processo de integração pode proporcionar, pois, se a inclusão e a exclusão são extremos de um mesmo processo social, a segregação e a integração configuram as práticas sociais intermediárias.

Portanto, ao se considerar a integração e a inclusão, exigem-se maiores reflexões acerca dos referidos processos, haja vista o fato de existirem inúmeras culturas que apresentam diferentes práticas sociais voltadas à pessoa portadora de necessidades especiais.

Uma dessas práticas sociais é constituída da educação física, sobre a qual se discorrerá na próxima seção, onde se resgatarão alguns dos aspectos históricos que a configuraram e suas atuais perspectivas no Brasil.

2.7 ORIGENS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde os primórdios da civilização humana, o homem sempre esteve ligado a alguma prática física. Tal atividade esteve atrelada a determinadas funções sociais, tais como a sobrevivência, a dominação, a estética, o prazer e a saúde.

Pereira (1980b, p.5) afirma que “a vida do homem primitivo já era um ‘jogo’ pela vida: atacava e defendia, vencida grandes distâncias e obstáculos, corria, trepava em árvores, saltava, arremessava objetos, nadava ou mergulhava”. Esse objetivo utilitarista

da atividade física derivava das lutas entre as tribos, da caça e da pesca de animais, além da condição nômade preponderante à época.

Para Tubino (1992), quando o homem deixou de ser nômade, teve início um outro modelo de organização social. Ao fixar-se em determinado local, o homem construía suas habitações, cultivava seus campos e necessitava defender-se a todo modo. Esse modelo fez emergir outro objetivo para a atividade física: o utilitarista-guerreiro.

Também a configuração desse modelo social deu outra perspectiva à atividade física: o jogo. Segundo Pereira (1980b), quando o homem estava reunido com seus pares, descontraía-se por meio dos jogos, simulando lutas e atividades de sobrevivência.

Segundo Oliveira (1990, p.16), a partir da dominação dos recursos naturais e da conseqüente sedentarização de alguns agrupamentos humanos é que aumentou o tempo ocioso, que levou “... ao surgimento de uma concepção esportiva, para as atividades que, até então eram praticadas apenas por razões utilitárias, guerreiras ou ritualísticas...”. Desse modo, o jogo influenciou na criação de uma nova ordem moral e social, pois “... a sociabilidade inerente às atividades lúdicas levava ao aparecimento de uma hierarquia de valores ético-sociais, e tanto os vencedores como os vencidos deveriam aceitar os resultados com esportividade.”

Contudo, deve-se considerar que apenas algumas culturas desenvolveram condições necessárias a dar origem a grandes sociedades. Conforme esse mesmo autor, as primeiras culturas a manifestarem tais condições foram os orientais, delineando a Antigüidade Oriental.

Tubino (1992), ao referir-se aos povos orientais, registrou que os chineses, seguidos dos hindus e japoneses, foram os primeiros a atribuir o caráter higiênico à atividade física. Esse objetivo terapêutico aproximou esta prática a um forte teor semântico médico

Os povos do Oriente Próximo (egípcios, caldeus, sumérios, medas, hebreus, persas, fenícios, hititas e assírios) eram dados a uma formação guerreira; por isso, seus

objetivos estavam ligados à instrução de seus jovens na equitação, no arco e flecha e nas lutas. (Oliveira, 1990)

Conforme Tubino (1992), foi na civilização clássica greco-latina que se reconheceu a importância da atividade física. Conforme lição de Marrou (1975), a sociedade espartana, mesmo sendo um estado guerreiro, sua educação não tinha como único objetivo a preparação militar, já que os esportes hípicas e atléticos também propiciavam grande destaque social.

Marrou (1975) refere também a sociedade ateniense ao afirmar que a educação física ocupava lugar de honra cultura grega, pois tinha a tarefa de preparar as crianças para as disputas esportivas, como a corrida, o arremesso do dardo e do disco, o salto em distância, a luta e o boxe. Segundo esse autor, a educação física era considerada “arte complexa e delicada”.

Todavia, a civilização grega apresentava flagrante contradição, pois, ao mesmo tempo em que valorizava a prática de atividades físicas através dos escritos de grandes educadores e médicos (Aristóteles, Hipócrates, Heródico, Galeno, Ico de Tarento e Platão, entre outros), era duramente criticada pelos sofistas. Essa crítica visava a exacerbada valorização e a “profissionalização” da atividade física em detrimento da educação intelectual. Esse desequilíbrio acabou causando a ascensão da educação intelectual, porém a educação física ainda deteve significativo espaço social, mantendo objetivos esportivos, higiênicos, médicos, estéticos e éticos. (Marrou, 1975; Tubino, 1992)

Pereira (1980b) registra que a educação física não teve grande destaque na Idade Média. Segundo Oliveira (1990, p.32), essa época, que se caracterizou pela dominação da crença religiosa, originando o teocentrismo, a educação era restrita à nobreza e ao clero e ministrada principalmente pelas escolas da Igreja. Nestas, “... o total descaso pelas coisas materiais estabelecia um absoluto divórcio entre o físico e o intelectual (...) um homem que só era encorajado à conquista da vida celestial”.

Oliveira (1990) ressalta que a educação física era responsável pela preparação dos cavaleiros por meio da equitação, da caça, da esgrima, da lança e do arco e flecha, objetivando os torneios e as guerras, mas que houve certo desenvolvimento do esporte coletivo nas classes populares, principalmente na Inglaterra.

Como mostra esse estudioso, a Idade Moderna, iniciada no século XV, a partir da queda do lado oriental do Império Romano, tomou embalo com o Renascimento da cultura greco-latina, um movimento intelectual, estético e social que procurava uma nova concepção de mundo e de homem, valorizando o redescobrimento da individualidade, do espírito crítico e da liberdade, cujo traço básico ficou conhecido como *antropocentrismo*. A educação física voltou a ser discutida pelos intelectuais, que buscavam a reintegração do físico e do estético à educação, até então restrita à burguesia.

Ainda referindo-se a Idade Moderna, o citado autor observa que inúmeros estudiosos escreveram sobre a importância da atividade física (Da Vinci, Montaigne, Bacon, Meurialle). Todavia, foi com as teorias de Locke e Rousseau que a educação física logrou grande destaque, principalmente no que tange à manutenção da saúde.

No que diz respeito à Idade Contemporânea, a educação física foi tratada por vários estudiosos alemães, considerados os verdadeiros precursores da ginástica, entre os quais se destacam Basedow, que em 1774 fundou uma escola cujo currículo tratava com equidade tanto o aspecto intelectual quanto o físico, e Salzmann, que, dez anos mais tarde, criou uma escola que reconhecia os valores pedagógicos da atividade física. (Oliveira, 1990)

Segundo Pereira (1980b), a partir da segunda metade do século XIX, também os estudiosos ingleses fizeram a educação física progredir. Entretanto, no dizer do mesmo autor, a Inglaterra provocou um movimento diferente do modelo alemão, pois propunha “... abrandar a pedagogia tradicional inglesa e introduzir os jogos populares nas escolas públicas.”

Tubino (1992) salienta que o pedagogo Thomas Arnold, ao codificar e organizar os jogos, introduziu a fundamentação ética, chamada *fair-play* (jogo honesto ou espírito esportivo), que acompanha o esporte até os dias de hoje.

A educação física não é, pois, uma prática social exclusiva da atualidade e carrega influências das mais variadas culturas, das mais eruditas às mais belicosas, desde os mais remotos tempos. Assim sendo, esta prática social é quotidianamente realizada sob os mais diversos objetivos, tais como o esportivo, o terapêutico, o militar, o utilitarista, o estético e o ético.

Na diacronia brasileira, o resgate da educação física permite identificar segundo Guiraldelli Júnior (1991), cinco modelos: o *higienista* (até 1930), o *militarista* (1930 a 1945), o *pedagógico* (1945 a 1964), o *competitivista* (após 1964) e o *popular*. Porém deve-se frisar que não se substitui plenamente um modelo por outro, mas, ao contrário, um permanece sempre subjacente ao outro.

A *educação física higienista* privilegiava a questão da saúde. Ela era entendida como fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação, assumindo proporções de “assepsia social”.

Também o *modelo militarista* enfatizava a assepsia social através da educação física, mas seu objetivo principal era o de preparar os jovens para eventual luta, combate ou batalha, tornando-os servidores e defensores da “Pátria”.

O *modelo pedagógico* não desprezava os objetivos dos modelos anteriores, mas acrescentava ação educativa à educação física, proclamando-a como algo bom e útil socialmente, destacando-a como forma de alcançar uma “educação integral”.

A *educação física competitivista* tinha como objetivo principal a competição e a superação individual (culto ao atleta-herói), que poderia “brilhar” no exterior. Apregoava uma suposta neutralidade política e social, conceito que servia de forte instrumento ideológico das classes dominantes.

O modelo da *educação física popular*, paralelo aos modelos anteriores, entendia que a questão da saúde não podia ser discutida em separado dos aspectos sociais,

econômicos e políticos. Esse modelo não estava orientado pela conquista de títulos ou tampouco pela ação disciplinadora, mas sim pelos aspectos lúdicos e cooperadores, pois entendia que as várias atuações da educação física poderiam levar a uma organização e mobilização dos trabalhadores.

Para o mesmo Guiraldelli Júnior (1991), a partir dos anos oitenta, com a abertura política no Brasil, instaurou-se um processo de discussão acerca da educação física.

Esse processo ampliou as opções desta prática social, haja vista a discussão da temática em causa por inúmeros autores, quer oriundos da educação física, quer egressos de diversas áreas, como a sociologia, a antropologia, a filosofia, a pedagogia, a engenharia mecânica e a psicologia.

Taffarel (1997), ao apresentar as principais concepções de educação física dos anos noventa no Brasil, classifica-as conforme as bases teórico-metodológicas delas em:

- *Concepções não propositivas*

- Abordagem sociológica;
- Abordagem fenomenológica;
- Abordagem cultural.

- *Concepções propositivas não sistematizadas*

- Abordagem desenvolvimentista;
- Abordagem construtivista com ênfase na Psicogenética;
- Abordagem da concepção de aulas abertas à experiência;
- Abordagem a partir da referência de lazer;
- Abordagem crítico-emancipatória;
- Abordagem plural.

- *Concepções propositivas sistematizadas:*

- Abordagem da aptidão física/saúde;
- Abordagem crítico-superadora.

Essa explanação evidencia dois aspectos fundamentais: primeiro, a educação física como prática social parece ter acompanhado os modelos sociais da época; segundo, ao que tudo indica, a educação física abre-se como enorme leque de

possibilidades de atuação social, em perfeita congruência com a imensa gama de conhecimentos atualmente disponíveis.

Portanto, é necessário ressaltar que não existe uma concepção de educação física superior ou inferior. Mas, a depender do propósito que se destina, uma abordagem mais adequada que outra às condições socialmente requeridas.

Uma dessas condições refere-se à educação física adaptada. Nessa área vem ocorrendo algumas discussões acerca da inclusão de perspectivas mais críticas de atuação, a qual está predominantemente associada a abordagens mais técnicas/clínicas da educação física. (Carmo, 1991)

Reportando-se à elaboração de um programa de atendimento à pessoa portadora de deficiência Rosadas (1989, p.74), registra que “... outro fato importante para se discutir, relaciona-se ao modelo filosófico, que dará substância e constituição básica a todo processo de atuação...”.

Entretanto, observa-se que no Brasil tais discussões ainda se encontram em estágios insipientes, o que reflete a carência de produções literárias nacionais sobre a educação física adaptada, tanto *técnicas* quanto ou *críticas*.

Tal situação pode ser atribuída, entre outros fatores, à recente regulamentação da educação física adaptada nos cursos de graduação, oficializada somente em 1987, através da Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação, conforme artigo VI, parágrafo IV. (Silva, 1995)

Nesse contexto, verifica-se que os conhecimentos acerca da educação física em geral e, em especial, da educação física adaptada, ainda se encontram pouco discutidos e maturados, o que leva a supor que a referida área necessita de reflexões amplas e profundas visando à consolidação deles no meio educacional do Brasil.

3 METODOLOGIA

Apresenta nesta seção as orientações e os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta, tratamento e análise das informações de acordo com a abordagem adotada.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Este trabalho foi desenvolvido sob o enfoque qualitativo, delineado como um estudo de caso, tendo como alvo de investigação o processo de integração dos alunos portadores de deficiência mental na rede regular municipal de ensino em Florianópolis – Santa Catarina. Nesta perspectiva, segundo Franco (1986, p.37), o caso funciona como “... ponto de partida para uma análise que busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas de um determinado objetivo de estudo”.

Tendo em vista que o acervo bibliográfico sobre a integração dos alunos portadores de deficiência mental ainda se mostra um tanto escasso, considerou-se pertinente a adoção desta forma de investigação. Segundo Bruyne et al. (1977, p.225), “o estudo de caso procura reunir informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vista à totalidade de uma situação (...) recorre a técnicas de coleta de informações igualmente variadas e freqüentemente refinadas”.

Para a classificação da pesquisa tomou-se como base a taxionomia elaborada por Vergara (1988), composta de dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Em relação aos fins, este estudo classifica-se como exploratório e descritivo. Como o objetivo em foco apresenta-se com pouco conhecimento acumulado e sistematizado, justifica-se o seu caráter exploratório. Considerando-se, ainda, que a pesquisa relata e analisa as percepções de indivíduos ali envolvidos torna-se evidente a necessidade de descrevê-las.

Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo: bibliográfica em função de construir sua base teórica respaldada na literatura científica existente;

documental porque se vale de documentos internos das escolas pesquisadas para sua realização e da legislação pertinente à área, e de campo, pela coleta das informações realizada na sua própria fonte.

A perspectiva desta investigação desenvolveu-se de forma sincrônica, com corte transversal, na medida em que refletiu a situação do objeto em foco, num determinado período, qual seja, abril a agosto de 2000.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tendo em vista que esta investigação limitou-se a observar o processo de integração do aluno portador de deficiência mental na rede regular municipal de ensino em Florianópolis, foram selecionadas, de forma intencional, sete unidades escolares (codificadas de UE1 a UE7), de um total de oitenta e duas unidades. Os critérios de intencionalidade utilizados para esta escolha foram:

- Disponibilidade de Professor de Educação Física no quadro pessoal da escola;
- Presença de alunos portadores de deficiência mental integrados na escola;
- Permissão de livre acesso às informações necessárias ao trabalho, da Secretaria Municipal de Educação, da Direção Escolar e do Professor de Educação Física.

Para identificar as Unidades Escolares que satisfizessem os referidos critérios, realizou-se o cruzamento entre o Levantamento das Unidades Escolares com alunos portadores de deficiência mental da Secretaria Municipal de Ensino –SME (Anexo) e o Levantamento dos alunos do Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó integrados a rede (documento de acesso restrito mantido sob sigilo), pois essa instituição emite o parecer técnico ou laudo diagnóstico de deficiência mental para fins de registro nas referidas unidades escolares. Este procedimento foi considerado necessário para ratificar a presença de alunos portadores de deficiência mental nas escolas analisadas.

Quanto aos participantes desta pesquisa, foram identificados, por decorrência, nas próprias unidades de ensino então selecionadas (Professores de Educação Física de

Alunos Portadores de Deficiência Mental) num total de sete docentes. Para fins de sigilo, solicitado por este grupo, decidiu-se pela codificação destes de Professor 1 a Professor 7.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

O material coletado para esta pesquisa procedeu de fontes primárias e secundárias, cujos instrumentos utilizados foram a observação não-participante, o questionário e a análise documental para a primeira, e a pesquisa bibliográfica para a segunda fonte.

Convém ressaltar que a elaboração deste conjunto de instrumentos foi realizada à luz da bibliografia existente e de algumas consultas a professores doutores da área em foco.

Em relação à observação não-participante, realizada pelo pesquisador durante as aulas de educação física nas escolas selecionadas, caracterizou-se como semi-estruturada, vez que sua pauta foi elaborada previamente e aqui denominada roteiro de observação das aulas (Apêndice 4). Segundo interpreta-se em Negrine (1999), o uso de algumas pautas de observação possibilita objetividade no processo de registro a ser efetuado pelo pesquisador.

A operacionalização desse instrumento ocorreu durante vinte e uma visitas realizadas nas unidades escolares durante as aulas de educação física. Este elevado número de visitas foi ocasionado por diversos fatores, tais como o estado de greve da rede municipal de ensino de Florianópolis; reuniões de última hora do conselho escolar a qual pertencia o Professor de Educação Física; a falta ao trabalho dos Professores de Educação Física; a falta à aula dos alunos portadores de deficiência mental, e a interrupção das aulas pela mudança abrupta de tempo.

Quanto ao questionário, principal instrumento adotado no presente estudo, foi composto de doze questões fechadas e oito questões abertas (Apêndice 5). Sua elaboração tomou por base algumas das categorias identificadas na bibliografia consultada e discussões com docentes especializados na área. Além disso, o instrumento foi pré-testado buscando-se evitar possíveis equívocos junto aos participantes

pesquisados. Desse modo, garantiu-se que suas perguntas estivessem formuladas com clareza e ajustadas ao problema em tela.

Os questionários foram preenchidos num prazo médio de duas semanas e *todos* retornaram para o pesquisador. Houve também a necessidade de recorrer aos respondentes quando havia dificuldades no entendimento das respostas.

Para análise documental, aqui considerada fonte primária porque se referia aos planos de ensino elaborados pelos próprios professores pesquisados, utilizou-se um esquema para orientar a identificação das informações consideradas relevantes, denominado roteiro para exame do planejamento (Apêndice 6). Este propiciou analisar a metodologia dos professores pesquisados em termos do planejamento da disciplina de educação física.

Quanto à pesquisa bibliográfica foi realizada através de leituras sistematizadas nos livros e periódicos consultados e/ou referenciados e, também, por meio de análise documental procedente das leituras empreendidas em documentos oficiais gerados pela Secretaria de Educação Especial – SEESP, Ministério da Educação, Cultura e do Desporto – MEC, Secretaria de Assistência Social – SAS, além do Senado da República Federativa do Brasil.

Todos os procedimentos adotados para a coleta das informações nas unidades escolares selecionadas foram devidamente autorizados pelo Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (Apêndice 1).

A permissão dos Professores de Educação Física para observação de suas aulas, o preenchimento do questionário e as entrevistas foram formalmente solicitadas a partir do pedido de colaboração apresentado a estes docentes (Apêndice 2).

As informações acerca do laudo/parecer diagnóstico dos alunos portadores de deficiência mental foram liberadas, em caráter sigiloso e de uso restrito à pesquisa, pelo Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó (Apêndice 3).

3.4 TÉCNICAS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para estruturar os resultados das informações contidas nos questionários utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que se caracteriza como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa compreender melhor um discurso, aprofundar suas características e extrair os momentos mais significativos, mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e de indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Richardson, 1985; Trivinõs e Neto, 1999; Bardin, 2000)

Segundo Grawitz (1975) a análise de conteúdo consiste em substituir o impressionismo, dependente das qualidades pessoais do pesquisador, por procedimentos padronizados. Trata-se, portanto, de converter os materiais coletados em dados que possam ser tratados cientificamente, através de três características que possibilitam um melhor entendimento sobre sua aplicação:

- A objetividade, cujo significado consiste em tornar clara as regras e os procedimentos utilizados em cada etapa do processo de análise;
- A sistematização, que permite a inclusão ou exclusão do conteúdo de um texto de acordo com regras consistentes;
- A inferência, que confere relevância teórica a esta técnica, ou seja, um dado sobre o conteúdo de uma comunicação é sem sentido até que seja relacionado, no mínimo, a outro dado.

A estratégia mais utilizada para organizar os conteúdos coletados é o agrupamento por categorias ou temas. Neste estudo utilizou-se de temas elaborados *a priori*, de acordo com a bibliografia consultada apresentados a seguir:

QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO TEMÁTICA DA PESQUISA

	Temas	Subtemas	
	1 – Integração Temporal	Fases	1.1 – Pré-integração
			1.2 – Integração
			1.3 – Pós-integração

2 – Integração Instrucional	Condições	2.1 – Compatibilização das necessidades dos alunos às oportunidades de ensino
		2.2 – Ações docentes adequadas
		2.3 – Serviços e Recursos compatíveis ao aluno
3 – Integração Social	Dimensões	3.1 – Proximidade Física
		3.2 – Conduta Interativa
		3.3 – Assimilação Social
		3.4 – Aceitação Social

Convém destacar que esta classificação orientou a apresentação e discussão do conjunto de informações levantadas nas diversas fontes e autores consultados.

Para a consolidação do conjunto de informações obtidas, foi utilizada também a técnica de triangulação. Com apoio em Trivinos (1987) pode afirmar que esta técnica propicia ao pesquisador a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do problema em foco. Esta técnica parte do suposto de que os dados coletados nas diversas fontes precisam ser confrontados entre si, de tal modo, que todos sejam contemplados durante a fase da interpretação e análise do material levantado para o estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo se apresentará o conjunto de informações obtidas no desenvolvimento desta pesquisa e se procederá à análise dos conteúdos coletados. Para orientar a discussão, utilizar-se-á a classificação temática estabelecida na seção 3.4, que abrange os seguintes temas: *integração temporal*, *integração instrucional* e *integração social*.

4.1 INTEGRAÇÃO TEMPORAL

De acordo com as respostas coletadas por meio de questionário aplicado aos professores e com as informações obtidas na observação não-participante, verificou-se que o tema *integração temporal* foi configurado em três fases, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

4.1.1 Fase da Pré-Integração

Os discursos dos Professores de Educação Física pesquisados registraram que a maioria deles denuncia a existência de aspectos pouco favoráveis à pré-integração no que tange à preparação dos docentes, à adaptação arquitetônica da escola e ao trabalho dos diversos setores administrativos da escola, tais como a Coordenadoria e Supervisão Escolar.

O aspecto mais salientado pelos entrevistados refere-se à falta de formação adequada dos Professores de Educação Física na graduação e nos cursos de aperfeiçoamento promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

(...) As questões relacionadas aos alunos portadores de deficiência mental na formação do professor devem ser tratadas com o maior cuidado na graduação (...) deveriam ser dadas todas as condições em sua formação para que este profissional faça o melhor trabalho possível com os alunos portadores de deficiência mental (...) Professor 1

(...) os professores devem receber capacitação para trabalhar com os alunos portadores de deficiência mental (...) estas questões deveriam ser abordadas na graduação do professor de educação física (...) Professor 3

A análise desses fragmentos sugere que os poucos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica dos docentes pesquisados em relação à deficiência mental, dificultam o trabalho cotidiano com esse tipo de alunado, o que pode interferir no processo de integração dele.

Esses posicionamentos são confirmados também pelos dados do questionário, que revelam baixo grau de qualificação, apontado tanto pelos Professores de Educação Física formados há mais de 15 anos (Professor 5), quanto pelos Professores de Educação Física formados há pouco mais de um ano (Professor 6).

De certo modo, as respostas dos professores formados há mais de quinze anos encontram suporte no dispositivo legal envolvido na questão, de vez que a regulamentação oficial da educação física adaptada na graduação em educação física ocorreu somente em 1987, com a edição da Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação.

Essa constatação permite supor que as informações acerca das pessoas portadoras de necessidades especiais nos cursos de graduação em educação física de Florianópolis não vem satisfazendo às necessidades em termos de conhecimentos teóricos e práticos dos

profissionais formados nesta região. Convém lembrar que a maior parte dos Professores de Educação Física pesquisados é egressa dos cursos oferecidos pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Por outro lado, cabe ressaltar que os dois referidos cursos oferecem, em suas grades curriculares, diversas disciplinas que contemplam a educação física adaptada.

Entretanto, ao que tudo indica, há lacunas nos conteúdos de formação dos Professores de Educação Física. Essa deficiência fica ainda mais evidenciada na medida em que os Professores dessa disciplina registram não se sentirem preparados para trabalhar com alunos portadores de deficiência mental, mesmo que tenham cursado disciplinas específicas nesta área.

Outro aspecto destacado pelos Professores de Educação Física entrevistados refere-se às adaptações da metodologia de ensino, dos materiais técnicos e da arquitetura.

As respostas revelam que poucas adaptações foram realizadas nas escolas em estudo no que tange às metodologias de ensino e aos materiais técnicos disponíveis para a realização das aulas. Salientam, em especial, o fato de não receberem orientações técnicas para tais adaptações.

(...) não consultei a equipe pedagógica sobre a existência de materiais adaptados; pode ser até que tenha, porém, até agora não foi encaminhado nenhum tipo de orientação (...)
Professor 3

Ressalta-se que, embora as adaptações arquitetônicas para a integração do aluno portador de deficiência mental não estejam diretamente contempladas na fase de pré-integração, a importância delas não deve ser negligenciada, como salienta Pereira (1980a), pois a pré-integração deve preparar a escola para receber a pessoa portadora de necessidades educacionais especiais, devendo observar a estrutura física, administrativa e docente.

Há indícios de que as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação se mostram insuficientes quanto à preparação da escola para os alunos portadores de deficiência mental, o que gera certa insatisfação nos Professores de Educação Física no que tange à integração desse alunado no ensino público municipal de Florianópolis.

4.1.2 Fase da Integração

Esta fase refere-se às ações integrativas propriamente ditas. A maior parte dos Professores de Educação Física pesquisados afirma que procura promover atividades visando integrar o aluno portador de deficiência mental em suas aulas, como evidenciam os seguintes excertos:

(...) nas atividades sempre se observa a participação (...) tem-se o cuidado para que o aluno portador de deficiência mental se integre e participe, respeitando suas dificuldades (...) Professor 1

(...) estou procurando incluí-lo em todas as atividades, estimulando-o a fazer, mesmo que do seu jeito (...) Professor 7

Além de observar diretamente as ações dos Professores de Educação Física, buscou-se também analisar a posição deles quanto à execução da política de integração dos alunos em causa na rede regular de ensino. Os relatos indicam haver certa compatibilidade entre as ações docentes e o direcionamento traçado pela política de integração vigente. Isto porque os docentes, em sua maioria, se mostram favoráveis à integração dos alunos portadores de deficiência mental.

(...) acho bastante importante a política de integração, principalmente no que se refere à integração social desta criança (...) Professor 6

Verifica-se, assim, que o processo integracional na rede municipal de ensino de Florianópolis conta com a disposição da maioria dos Professores de Educação Física para realizar ações integrativas, o que leva a supor que há certo apoio deles à proposta de integração formulada pela Secretaria Municipal de Educação do referido município.

Por outro lado, constata-se que alguns professores estão pouco satisfeitos com o processo de integração na sua essência. O motivo apontado reside no grau de deficiência mental específico de cada aluno.

(...) a participação e frequência do aluno EC é bastante satisfatória nas práticas das atividades da educação física. Já com a aluna JQ não é o mesmo: isso se deve ao grau de deficiência mais acentuado que ela possui, eu entendo desta maneira (...) Professor 1

Esta situação parece denunciar, mais uma vez, a deficiente formação dos docentes para tratar com os diferentes tipos e graus de comprometimentos presentes em seus alunos portadores de deficiência mental. Deve-se lembrar a estreita relação entre o grau de

deficiência e a qualidade das atividades ministradas, o que requer dos Professores de Educação Física uma formação compatível com a severidade da deficiência mental do aluno.

4.1.3 Fase da Pós-Integração

Embora esta fase compreenda diversos aspectos avaliativos do processo integracional, como as modificações na estrutura física, administrativa e docente, bem como as mudanças no desenvolvimento do educando, no âmbito desta pesquisa optou-se por tratar somente da avaliação dos alunos.

A análise documental realizada no planejamento das atividades didáticas elaboradas pelos Professores de Educação Física pesquisados demonstrou que a maior parte deles planeja a avaliação, mas que nenhum docente prevê uma avaliação específica para o aluno portador de deficiência mental.

A análise também registrou que apenas uma professora apresentava uma proposta de avaliação mais abrangente no que tange ao desenvolvimento dos alunos, aos conteúdos, aos objetivos e às propostas da disciplina de educação física. A maioria dos Professores de Educação Física não se reportou ao referido processo de avaliação. Apenas uma docente fez menção a esse tema.

(...) não faço distinção das avaliações, pois estas são realizadas mediante o desenvolvimento do aluno junto aos conteúdos, objetivos e propostas da disciplina, levando em conta a individualidade (...) respeitando-se as dificuldades e analisando-se o conhecimento progressivo adquirido nas aulas (...) Professor 6

As respostas dos docentes permitem constatar certo desconhecimento do processo de avaliação em si e da importância dele para o desenvolvimento do sistema de ensino-aprendizagem, o que se reflete no acompanhamento dos alunos portadores de deficiência mental.

O processo de avaliação do desenvolvimento do aluno portador de deficiência mental envolve inúmeros aspectos, como a classificação do seu comprometimento e o seu grau de desenvolvimento. Portanto, segundo sublinhou Mazzota (1987), deve haver especial

cuidado na classificação da pessoa portadora de deficiência mental, evitando reduções conceituais que possam gerar nocivos equívocos, principalmente no que respeita ao atendimento educacional desse tipo de aluno.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à supervalorização do desenvolvimento intelectual do aluno portador de deficiência mental em detrimento das habilidades adaptativas do indivíduo. O professor que adotasse tal postura, assumiria o risco de restringir as várias possibilidades de atendimento educacional. Gallagher e Kirk (1991) salientam que, embora haja controvérsias, é aceita a idéia de que o comportamento adaptativo das crianças pode ser influenciado pelo treinamento, razão pela qual não se pode negligenciar este importante aspecto.

Portanto, acredita-se que a avaliação constitua um dos fatores que precisam ser aprofundados no processo de *integração temporal* da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular, para que a integração seja efetivada na sua totalidade.

O que acima se expôs acerca das três fases da *integração temporal* permite concluir que ainda existem inúmeras deficiências que interferem na integração do aluno portador de deficiência mental à rede municipal de Florianópolis, deficiências que devem ser sanadas com urgência.

4.2 INTEGRAÇÃO INSTRUCIONAL

Esta espécie de integração foi analisada por meio das três unidades de conteúdo identificadas nas respostas dos docentes, traduzidas na forma de condições básicas, que se passa a apresentar e discutir.

4.2.1 Compatibilização das Necessidades do Aluno às Oportunidades do Ensino

Esta primeira condição parte da premissa de que as características do aluno portador de deficiência e suas necessidades educacionais devem ser compatibilizadas com as oportunidades de ensino-aprendizagem. As respostas revelam que a maior parte dos professores pesquisados não compatibiliza as peculiaridades do aluno portador de deficiência mental com os processos de ensino-aprendizagem adotados.

(...) na minha visão, o aluno portador de deficiência mental é uma criança com as mesmas capacidades físicas das demais (...) não faço distinção das turmas, dos conteúdos, das atividades, das avaliações (...) Professor 6

Essa constatação de ausência de compatibilização entre as necessidades educacionais dos alunos e as oportunidades do processo de ensino-aprendizagem oferecidas na rede municipal de ensino sugere a necessidade de adaptações técnicas e metodológicas que a educação física adaptada pode oferecer.

4.2.2 Adequação das Ações Docentes

A segunda condição básica da *Integração Instrucional* refere-se à capacidade de os docentes modificarem e adotarem métodos ou processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais adequados aos alunos portadores de deficiência mental.

Observou-se que a maioria dos professores entrevistados não desenvolve ações que possibilitem adequar suas atividades didáticas aos alunos portadores de deficiência mental.

(...) não tenho nenhum método de adaptação (...) as atividades são normais. Professor 3

(...) não há uma adaptação das atividades (...) o que se faz é uma adaptação dos alunos à atividade e aos objetivos desta (...) Professor 6

Convém destacar que a educação física é parte integrante da educação do cidadão, o que remete não só ao compromisso social e ético com os alunos portadores de deficiência mental, como também ao compromisso legal, haja vista o inciso III, do artigo 28 da Constituição brasileira, segundo o qual os sistemas de educação devem assegurar aos

educandos com necessidades especiais: “Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades especiais” (Brasil, 1988)

Portanto, a falta de compatibilização das necessidades dos alunos portadores de deficiência mental com os serviços educacionais oferecidos e a falta de flexibilidade nas ações dos docentes pesquisados no que tange aos métodos e às técnicas empregadas não só não satisfazem a uma das condições básicas da *integração instrucional*, mas também ferem os direitos que a Constituição brasileira assegura a todos os cidadãos. (Brasil, 1988)

Saliente-se, ainda, que, para grande parte dos entrevistados, o papel do Professor de Educação Física é de fundamental importância para o processo integracional do aluno portador de deficiência mental.

(...) o papel do professor de educação física é de extrema importância e não poderia deixar de ser (...) para que a integração desse aluno portador de deficiência mental seja total (...) Professor 1

(...) o professor de educação física tem um papel fundamental, pois, através de seus conteúdos (...), pode integrar e melhorar as relações com os outros alunos (...) Professor 3

No entanto, cabe salientar que as observações diretas revelaram serem poucos os registros de ações docentes que tornassem compatíveis as oportunidades do processo ensino-aprendizagem com as necessidades dos alunos portadores de deficiência mental, o que permite vislumbrar contradição entre o discurso e a prática executada.

4.2.3 Serviços e Recursos Compatíveis com o Aluno Portador de Deficiência

Esta condição básica diz respeito à compatibilização entre, de um lado, os serviços e os recursos oferecidos e, de outro, as necessidades do processo ensino-aprendizagem.

No caso da escola em estudo, esta condição é desenvolvida praticamente da mesma forma por quase todos os Professores de Educação Física, pois a maior parte dos docentes observados não realiza adaptações nas atividades de ensino ministradas.

(...) as atividades são planejadas e realizadas normalmente, sem observar muito a presença do aluno portador de deficiência mental (...) Professor 1

(...) não tenho nenhum método de adaptação (...) Professor 3

Embora os docentes esbocem algumas ações pró-integração, estas não se mostram suficientes para atender ao conjunto de necessidades educacionais do referido tipo de aluno.

Considerando-se as condições necessárias ao desenvolvimento do processo de *integração instrucional*, as respostas dos docentes parecem evidenciar que a rede regular de ensino municipal de Florianópolis não vem oferecendo condições adequadas aos Professores de Educação Física para ministrarem suas aulas e que as peculiaridades dos alunos portadores de deficiência mental integrados não têm sido observadas na prática do exercício docente no referido contexto.

4.3 INTEGRAÇÃO SOCIAL

Este elemento caracteriza-se como básico na *integração educacional*. Trata-se do relacionamento entre o aluno portador de deficiência mental ou não. Foi analisado pelos entrevistados sob quatro dimensões: proximidade física, conduta interativa, assimilação social e aceitação social.

4.3.1 Proximidade Física

Esta dimensão, que abrange a distância espacial entre o aluno portador de necessidades especiais e o grupo de alunos destituídos desta, não foi diretamente questionada aos Professores entrevistados, mas foi percebida através de observações não-participantes em todas as unidades escolares pesquisadas.

Essas observações permitiram constatar que a maioria dos alunos portadores de deficiência mental das referidas unidades participou das aulas de educação física, executando regularmente as atividades desenvolvidas. Portanto, os elementos *inserção e participação* evidenciados permitem supor que a dimensão em análise vem sendo contemplada, sim, na rede regular municipal de ensino de Florianópolis.

Do ponto de vista legal, evidencia-se um outro aspecto desta dimensão. O fato de a Constituição brasileira (art. 208) assegurar a todas as crianças e jovens até quatorze anos de idade direito à matrícula escolar (Brasil, 1988), a proximidade física dos alunos portadores de deficiência mental está assegurada *a priori* também no ensino regular de Florianópolis.

Neste sentido, a Constituição brasileira contempla especificamente as situações do caso em estudo. Com efeito, o inciso III do referido artigo 208 estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988)

Entretanto, no Brasil a existência de um dispositivo legal ainda não é sinal seguro de que ele alcançará eficácia na realidade objetiva. Nesse sentido, Carneiro (1997, p.183) salienta que “... a barreira legal foi rompida, e hoje, em tese, todos têm direito de acesso a uma escola regular. Porém, é preciso refletir sobre a maneira como vem se dando esta pretensa integração...”.

Portanto, evidencia-se que, embora a legislação vigente no país garanta os direitos e os deveres das pessoas portadoras de deficiência, ela por si só não é suficiente para efetivar uma modificação social que assegure a inserção física da pessoa portadora de deficiência, nos aspectos éticos e estéticos nele envolvidos.

4.3.2 Conduta Interativa

Esta segunda dimensão trata da comunicação, quer a verbal e gestual, quer a física, entre duas ou mais pessoas. A conduta em causa não requer necessariamente a proximidade física como pré-requisito, pois a atração entre os indivíduos ocorre antes mesmo da aproximação física.

Mediante observações não-participantes constatou-se que a maior parte dos alunos portadores de deficiência mental e dos alunos destituídos desta deficiência conversam,

discutem, brigam, brincam, trocam carinhos e praticam muitas outras formas de comunicação.

Essa constatação é corroborada pelas respostas de todos os professores pesquisados. Segundo estes, a maior parte dos alunos portadores de deficiência mental apresenta uma comunicação relativamente boa.

(...) em uma turma com quarenta e nove alunos, todos se conhecem muito bem (...) o aluno portador de deficiência mental se envolve (...) Professor 2

Pereira (1980a) considera esta segunda dimensão como a mais típica da alta expressão da *integração social*, pois ela requer atenção, avaliação do potencial de relacionamento e as mais variadas manifestações da conduta grupal, pressupondo a comunicação.

No caso em análise, as informações coletadas nas respostas dos professores e nas observações não-participantes sugerem que a conduta interativa é uma dimensão que não apresenta grandes obstáculos no processo de integração da rede regular de ensino municipal de Florianópolis.

4.3.3 Assimilação Social

Esta dimensão compreende os aspectos relativos à inclusão do aluno portador de deficiência ao contexto do grupo de alunos destituídos desta. Ela se efetua na medida em que o aluno portador de deficiência participa e é reconhecido como elemento ativo dentro do grupo, sendo aceito em suas atividades e programas.

As respostas dos Professores de Educação Física permitiram constatar que a maioria dos alunos portadores de deficiência mental participa ativamente das atividades desenvolvidas no grupo.

(...) com o incentivo de seus colegas, o aluno portador de deficiência mental participa ativamente (...) o aluno portador de deficiência mental se sente bem à vontade, gosta muito das aulas e também sugere atividades (...) Professor 4

Entretanto, as observações não participantes levaram a constatar a existência de casos em que os alunos não tomaram parte de algumas atividades e que apresentaram até comportamentos pouco favoráveis a uma participação ativa, tais como se negar a brincar e a realizar as atividades propostas pelos colegas e pelos Professores.

4.3.4 Aceitação Social

Esta dimensão contempla a aprovação do aluno portador de deficiência no grupo. Trata-se de um fenômeno diferente da assimilação, porque não basta participar da atividade, mas é necessário ser aceito e reconhecido pelo grupo.

Segundo os relatos da maioria dos Professores de Educação Física, as atividades de grande parte dos alunos portadores de deficiência mental são efetivamente reconhecidas e aceitas pelo grupo.

(...) a integração do aluno portador de deficiência mental em especial, tem ocorrido muito bem no que se refere ao social, principalmente com os bagunceiros (...) o aluno portador de deficiência mental acompanha estes alunos (...) Professor 6

No entanto, os discursos de alguns dos professores revelaram que duas alunas portadoras de deficiência mental não apresentavam assimilação social satisfatória.

(...) sua participação às vezes é muito fraca, e deixa a desejar (...) mas, mesmo assim, ela tem evoluído em alguns aspectos (...) Professor 1

(...) ocorre pouca participação da aluna portadora de deficiência mental, pois a turma é grande e um pouco heterogênea (...) Professor 5

Posteriormente consultaram-se os pareceres diagnósticos dessas alunas, tendo-se confirmado que elas apresentam déficits cognitivos significativos e prejuízos em alguns comportamentos adaptativos, tais como comunicação e habilidades educacionais e sociais.

Depreende-se, pois, que alguns dos Professores de Educação Física consideram o grau de deficiência mental um entrave ao processo integrativo. Esta consideração demonstra neles certo grau de desconhecimento da matéria em causa e revela até preconceitos em relação à pessoa portadora de deficiência mental.

Do exposto infere-se que boa parte dos níveis da *integração social* estão sendo contemplados na rede regular de ensino de Florianópolis, mas que se observa a subsistência de barreiras atitudinais por parte de alguns Professores de Educação Física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de integração da pessoa portadora de deficiência na rede regular de ensino municipal de Florianópolis, enquanto linha de ação político-educacional, vem sendo implementada desde o ano de 1986. De então até os dias atuais, as várias administrações realizaram atividades no sentido de promover a integração educacional. Tais ações podem ser observadas na estruturação e reestruturação de salas de recursos; nas adaptações físicas efetuadas na estrutura física de unidades escolares; na execução de seminários e cursos destinados à qualificação e atualização docente na área dos alunos portadores de necessidades especiais.

A formulação desta política em nível municipal utilizou como referência o *Plano para Campanha de Matrícula Escolar – 1987/1991*(SEED/FCEE, 2000). O aspecto fundamental desta diretriz estadual reside no estabelecimento da matrícula compulsória a todos os alunos portadores ou não de necessidades especiais.

Atualmente, o processo de integração educacional dos alunos portadores de deficiência mental ao ensino regular municipal de Florianópolis é influenciado também pela *Política Nacional de Educação Especial* (1994a), diretriz que assimilou as orientações contidas na *Declaração de Salamanca* (1994). Este documento de caráter internacional estabelece as linhas de ação e os direitos

das pessoas portadoras de necessidades especiais em todo mundo, indicando, segundo as constatações deste estudo, que a rede de ensino municipal de Florianópolis adotou e atualizou as bases teóricas constantes nestas.

A análise do processo de integração permitiu apurar indícios de insuficiência de estudos relativos a algumas áreas da educação física em Florianópolis e, em particular, certa escassez de referências que tratem, de forma consistente e sistematizada, da educação física adaptada no Brasil.

De acordo com os Professores de Educação Física vinculados ao quadro de pessoal da rede regular de ensino do município de Florianópolis, o processo de integração educacional dos alunos portadores de deficiência mental constitui importante fator de educação. No entanto, torna-se necessário observar mais atentamente as condições que permeiam a execução dele.

Segundo os referidos docentes, as condições materiais e humanas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis apresentam vários tipos de deficiências na execução efetiva da política de integração, tendo evidenciado tanto a falta de recursos materiais e pedagógicos adaptados, quanto à carência de docentes preparados para o trabalho com alunos portadores de deficiência mental.

A falta de recursos materiais adaptados decorre da própria escassez de materiais comuns em bom estado para a prática das aulas de educação física como bolas, goleiras, cestas, redes, jogos de passatempo, de montagem ou de encaixes. Já a falta de recursos pedagógicos adaptados parece sugerir dois aspectos relevantes. O primeiro situa-se nas ações docentes pouco flexíveis quanto à adoção e implementação de metodologias adequadas aos portadores de deficiência mental. O segundo refere-se à relativa ausência de orientações pedagógicas necessárias ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do aluno portador de deficiência mental. Esses aspectos revelam certo desconhecimento, por parte dos Professores, Orientadores e Supervisores acerca das diretrizes básicas do processo integracional.

A presença de docentes não adequadamente qualificados para o trabalho com alunos portadores de deficiência mental caracteriza-se como um dos fatores negativos na consolidação do processo de integração deste contingente na rede municipal em estudo. Este fato tem como pano de fundo uma formação pouco incipiente em educação física adaptada, seja em nível de graduação, seja em nível de cursos preparatórios.

Essa constatação foi traduzida em todas as respostas dos professores pesquisados, que registraram a falta de conhecimentos teóricos e práticos na graduação e nos cursos de aperfeiçoamento em educação física adaptada realizados pela Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Santa Catarina e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Outro fator que interfere no processo de integração está relacionado com o grau de deficiência mental apresentado pelo aluno. Alguns docentes pesquisados referem à existência de baixo grau de interação nas aulas de educação física que requerem um nível de comprometimento cognitivo mais acentuado. Esta constatação, aliada à existência de elevado número de alunos nas turmas, configura um quadro de frustração e descontentamento dos professores com o processo de integração educacional.

Os dados revelam, ainda, que o processo de integração dos alunos portadores de deficiência na rede de ensino do município de Florianópolis apresenta alguns aspectos que a facilitam e outros que a dificultam.

Entre estes últimos, destaca-se o fato de que o planejamento da avaliação, apesar de ser registrado pelos Professores de Educação Física em seus planos de ensino, não se mostra sensível às peculiaridades dos alunos portadores de deficiência mental.

Entre os primeiros, verificou-se, no levantamento dos alunos integrados fornecido pela Secretaria Municipal de Ensino, que a rede regular de ensino municipal de Florianópolis contempla um número considerável de pessoas portadoras de deficiência mental (setenta e oito), o que materializa a forma mais elementar de integração, que é a proximidade física. Esta dimensão encontra-se garantida pela legislação, de vez que a própria Constituição determina a matrícula compulsória de todos os alunos, portadores de necessidades especiais ou não. Evidenciou-se também que os professores pesquisados não consideram apenas esta dimensão do processo de integração. A análise das informações permitiu verificar que a maior parte dos alunos portadores de deficiência mental apresenta, ainda, uma relativa assimilação social, que foi observada por meio das condutas interativas com os professores e colegas deles. A identificação dessas dimensões parece indicar certo interesse por parte destes docentes em realizar ações integrativas.

Portanto, é possível afirmar que as referidas ações demonstram um posicionamento favorável dos Professores de Educação Física à política de integração do aluno portador de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis, parecendo sugerir que, de certa forma, seus docentes apóiam essa linha de ação político-educacional.

Neste contexto, os Professores de Educação Física pesquisados descrevem o seu papel como sendo de fundamental importância no referido processo. Porém, as informações desvelam certa contradição entre o discurso e a prática desses docentes. Percebe-se existir certa incongruência entre as condições necessárias ao exercício da docência e a constatação de que os referidos professores não apresentam formação profissional compatível com as especificidades dos alunos portadores de deficiência mental.

O acima exposto permitiu constatar que os aspectos que configuram o processo integracional da pessoa portadora de deficiência mental na rede de ensino regular municipal de Florianópolis de acordo com a percepção dos Professores de Educação Física são os seguintes: faltam recursos materiais e pedagógicos adaptados; faltam profissionais capacitados para o trabalho com alunos portadores de deficiência mental; é baixo o grau de interação do aluno portador de deficiência mental acentuada; é restrito o uso do sistema de avaliação adotado; os Professores de Educação Física posicionam-se de modo favorável à política de integração; o Professor de Educação Física reconhece a importância dele na efetivação do referido processo de integração.

Sendo assim, apresentam, a partir das informações contidas neste estudo, as seguintes recomendações à Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis:

- Reorientação das ofertas de cursos preparatórios, seminários, congressos e estudos de pós-graduação, visando ampliar a capacitação profissional dos Professores de Educação Física;
- Avaliação do fornecimento e as condições dos recursos materiais e pedagógicos oferecidos aos Professores de Educação Física.

Para estudos posteriores sugere-se, ainda, pesquisas de caráter avaliativo de modo a identificar e aprofundar todos os aspectos que envolvem o processo de integração, além daqueles aqui relacionados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. F. **Exclusão e inclusão. Discutindo o processo de integração da criança portadora de Síndrome de Down na educação infantil.** Florianópolis, 1999. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 4.024/61. Normatiza a educação em nível nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p.11429, de 27 de dezembro de 1971 (a).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 5.692/71. Normatiza a educação no Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p.6377, de 12 de agosto de 1971 (b).

_____. Constituição do. Brasília: Senado Federal, **Centro Gráfico**, 1988.

_____. Decreto nº 914, 06 de setembro de 1993. Dispõe sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência e estabelece a Política para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: **SAS/MPAS** (Secretaria de Assistência Social/Ministério da Educação e Assistência Social).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro; **Esplanada**, 1998.

_____. Lei nº 3298, 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

BRUYNE, P. [et al.] **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: Os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: Integração segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARMO, A. A. **Deficiência física**: A sociedade cria recupera e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CARNEIRO, M. S. C. Do ensino especial ao ensino regular: Alternativas de integração escolar de alunos portadores de necessidades educativas especiais. In:

VOZANELLA, Andréa. **Psicologia e Práticas Sociais**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997. p.176-186.

CARNEIRO, M. S. C. **Alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais nas redes públicas de ensino regular: Integração ou exclusão**. Florianópolis, 1998. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

CARVALHO, R. E. Panorama internacional da integração: Enfoque nacional. **Revista Integração**, Brasília. Ano 4. nº 11. 1994.

_____. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997a.

_____. Integração, inclusão e modalidades da educação especial: Mitos e Fatos. **Revista Integração**. Brasília. Ano 7. nº 18. p.19-25. 1997b.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DEMO, P. **A nova LDB: Rarões e avanços**. São Paulo: Papirus, 1997.

FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C. [et al.] (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. da. **Educação especial: Programa de estimulação precoce**. Uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **O estudo de caso no falso conflito que se estabelece entre a análise quantitativa e a análise qualitativa**. São Paulo: PUC, 1986.

GALLAGHER, J. J.; KIRK, S. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GORENDER, J. O nascimento do materialismo histórico. In : Marx, K.. **A ideologia alemã**. Tradução Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAWITZ, M. **Metodos e tecnicas de las ciencias sociales**. Barcelona: Editorial Hispano Europa, 1975.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: Discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar de deficientes mentais: Contribuições para o debate. **Revista Integração**. Ano 7. nº 19. p.50-57. 1997.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades especiais. In: COLL, C. [et al.] (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARROU, H. I. **História da educação na antigüidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MAZZOTA, M. **Educação escolar: Comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MENA BARRETO, D. B. **A carne marcada: Reflexões acerca da corporeidade da pessoa portadora de deficiência**. Florianópolis. 2000. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

MICHELS, M. H. **Caminhos da exclusão: O portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-

Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2000.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, Vicente. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/SULINA, 1999. p. 61-94.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PEREIRA, O. [et al.]. **Educação Especial: Atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980a.

PEREIRA, L. **Esportes**. Rio de Janeiro: Bloch, 1980b.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: Da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

ROSADAS, S. de C. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente: Eu posso vocês duvidam?** São Paulo: Atheneu, 1989.

SANTOS, M. P. dos. Educação especial. **Revista Vivência**. nº11, p.10-15, 1º semestre de 1993.

_____. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. nº 3, vol. 3, p.21-29, 1995.

SAS/MPAS (Secretaria de Assistência Social/Ministério da Educação e Assistência Social). **A Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência na Área da Assistência Social**. Brasília: 1996

SASSAKI, R. K. **A inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. As escolas inclusivas na opinião mundial. **Revista Nacional de Reabilitação**. Ano 2. Nº 2. Janeiro/fevereiro. 1998.

SEED/FCEE (Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/Fundação Catarinense de Educação Especial) **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. São José: 2000.

SEESP/MEC (Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, Cultura e Desporto). **Política nacional de educação especial**. Brasília: 1994a.

_____. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros**. Brasília: 1994b.

_____. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília: 1995.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, P. P. Descrição metodológica do uso de aparelhos de musculação para pessoas portadoras de deficiência física: Poliomielite e AVC. In: **Educação física e a pessoa portadora de deficiências**: contribuição à produção do conhecimento. Uberlândia: 1995.

SILVA, R. da. **A situação dos professores de educação física no contexto da integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular municipal de Florianópolis**. Florianópolis, 1998. Monografia de Especialização em Atividade Motora Adaptada, do Centro de Desportos, da Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **As aulas de educação física no contexto da integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais no ensino regular municipal de Florianópolis**. Florianópolis, 1999. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar, do Centro de Desportos, da Universidade Federal de Santa Catarina.

TAFFAREL, C. Z. Formação profissional inicial e continuada e produção de conhecimento científicos na área de educação física e esportes no nordeste do Brasil: Um estudo a partir da UFPE. In: ANAIS DO X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Goiás: [s.e], 1997. vol II.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. da S.; MOLINA NETO, V. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: Alternativas metodológicas.** Porto Alegre: UFRGS/SULINA, 1999.

TUBINO, M. J. G. **Esporte e cultura física.** São Paulo: IBRASA, 1992.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

OBRAS CONSULTADAS

ADAMS, R. C. **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico.** 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília: CORDE, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.37-45.

BAGATINI, V. **Educação física para o excepcional.** 5. ed. Porto Alegre: Sagra, 1984.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harbra, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BRACHT, V. **A educação física e a aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister Ltda, 1992.

CANZIANI, M. de L. **Escola para todos: Como você deve comportar-se diante de um educando portador de deficiência.** 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

CARMO, A. A.; SILVA, R. V. **Educação física e a pessoa portadora de deficiência**. Uberlândia: UFU, 1997.

CARNEIRO, R. S. A integração do aluno portador de deficiência ao ensino regular. **Revista Integração**, Ano 7, nº19, p.32-34, 1997.

CARVALHO, R. E. **Panorama internacional da integração – Enfoque nacional**. Revista Integração, ano 5, nº11, p.9-14, 1994.

_____. A educação especial: Tendências atuais. In: **Anais do 1º Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus**. p. 15-25. junho de 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

COSTA, F. C. [et al.]. **Formação de professores em educação física: Concepções, investigação, prática**. Lisboa, Portugal: FMH, 1996.

COSTALLAT, D. M. de. **Psicomotricidade: A coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação gradual básica**. Porto Alegre: Globo, 1976.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DESHAIES, B. **Metodologia da investigação em ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FLEMING, J. W. **A criança excepcional: Diagnóstico e tratamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FONSECA, V. da. **Educação especial**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: 1992.

GOLLEMAN, D. **Inteligência emocional**. 63. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

JOHNSON, V.M.; WEINER, R. A. **Um guia de aprendizagem progressiva para adolescentes retardados**. São Paulo: Manole, 1984.

LANDULAR, J. G. **Como programar em educação especial**. São Paulo: Manole, 1990.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psico-motor: Do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem Motora: Conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgar Blücher Ltda, 1984.

MANTOAN, M. T. E. A integração escolar dos portadores de deficiência mental no contexto atual da escola de primeiro grau. **Revista Integração**, Ano 5, nº12, p.16-20, 1994.

_____. A inclusão escolar de deficientes mentais: Contribuições para o debate. **Revista Integração**, ano 7, nº19, p.50-57, 1997.

MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. São Paulo: Cia Brasil, 1956.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada. **Revista Integração**, ano 7, nº16, p.27-35, 1996.

MEINEL, K. **Motricidade I**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1984.

MENDES, E. G. Integração escolar: Reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. **Revista Integração**, ano 5, nº12, p.5-16, 1994.

NETO, M. [et. al]. Relato de experiência: observação de um grupo de pessoas portadoras de deficiência mental em atividades motoras e sociais. In: **I Congresso da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**. São Paulo: SOBAMA, 1989.

ROSADAS, S. de C. **Educação física especial para deficientes**: Fundamentos de avaliação e aplicabilidade de programas sensoriais-motores em deficientes. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1986.

_____. **Educação física especial para deficientes**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1991.

_____. **Educação física e prática pedagógica**: Portadores de deficiência mental. Vitória: UFES, 1994.

SEED/CE/DEF (Secretaria de Estado de Educação/Coordenação de Ensino/Divisão de Educação Física e Desportos). **Política de ação para a rede de ensino do estado de Santa Catarina: Educação física e desportos**. Florianópolis: IOESC, 1990.

SHERRIL, C. **Adapted Physical Education and Recreation**. Texas, USA: WCB, 1986.

SINGER, P. **Ética Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOUZA, P. A. de. **Desporto na paraplegia e tetraplegia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS. **Normas para Apresentação de Documentos Científicos**. v. 2. Curitiba, 2000.

_____. SISTEMA DE BIBLIOTECAS. **Normas para Apresentação de Documentos Científicos**. v. 6. Curitiba, 2000.

_____. SISTEMA DE BIBLIOTECAS. **Normas para Apresentação de Documentos Científicos**. v. 7. Curitiba, 2000.

_____. SISTEMA DE BIBLIOTECAS. **Normas para Apresentação de Documentos Científicos**. v. 8. Curitiba, 2000.

VAYER, P. **O equilíbrio Corporal**: uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento. Porto alegre: Artes Médicas, 1984.

VAYER, P. [et al.] **A integração da criança deficiente na classe.** São Paulo: Manole, 1989.

VAYER, P.; PICQ, P. **Educação psicomotora e retardo mental.** São Paulo: Manole, 1988.

WINNICK, J. P. **Adapted Physical Education and Sport.** USA: Human Kinetics, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 –

SOLICI TAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	65
--	----

APÊNDICE 2 –

SOLICI TAÇÃO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA COLABORAÇÃO NA PESQUISA.....	66
---	----

**APÊNDICE 3 – SOLICITAÇÃO AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
PROFESSOR MANOEL BOAVENTURA FEIJÓ PARA
AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....**

67

APÊNDICE 4 –

ROTEI RO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA.....	68
--	----

APÊNDICE 5 –

QUESTIONÁRIO.....	70
-------------------	----

**APÊNDICE 1 – SOLICITAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Para: Mônica Moreira – Departamento de Ensino – SME

De: Rudney da Silva

SOLICITAÇÃO

Vimos através desta solicitar a Vossa Senhoria, autorização para a execução da pesquisa, intitulada **O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO REGULAR MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**, pré-requisito para obtenção do grau de Mestre do Curso e da Instituição acima referida. Para fins de análise, segue em anexo a versão preliminar do projeto da referida pesquisa.

Na certeza da devida apreciação, agradece-se antecipadamente.

Florianópolis, outubro de 1999.

.....
Prof. Rudney da Silva
Mestrando

.....
Prof. Dr. Francisco C. Netto
Orientador

**APÊNDICE 2 – SOLICITAÇÃO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PARA COLABORAÇÃO NA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Para: Professor de Educação Física

De: Rudney da Silva

SOLICITAÇÃO

Vimos através desta solicitar a Vossa Senhoria, a colaboração na execução da pesquisa intitulada **O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO REGULAR MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, segundo a percepção dos Professores de Educação Física, o processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis.

Para tanto, planejou-se três etapas para a coleta de dados, sendo a primeira a observação do planejamento, a segunda a observação das aulas, e a terceira etapa a aplicação do questionário, e caso haja a necessidade de complementar ou clarear alguma dúvida, a realização de entrevistas semi-estruturada.

Na certeza da colaboração agradecemos antecipadamente, lembrando que a sua opinião acerca desta pesquisa é de suma importância.

Florianópolis, abril de 2000.

.....
Prof. Rudney da Silva
Mestrando

.....
Prof. Dr. Francisco C. Netto
Orientador

APÊNDICE 3 – SOLICITAÇÃO AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROF. MANOEL BOAVENTURA FEIJÓ PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis – APAE
Rodovia SC 404 – Km 05 – nº 2937 – Cx. Postal 723 – CEP 88034-002
Itacorubi – Florianópolis – Santa Catarina

LIBERAÇÃO

O Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó – APAE de Florianópolis, vem através de sua Diretora a Sra. Maria José Cardoso Bento, liberar a coleta de informações contidas nos prontuários dos alunos cadastrados nesta Instituição, para fins de utilização na pesquisa do Professor Rudney da Silva.

Para fins de utilização neste estudo, todas as informações coletadas nesta Instituição não terão qualquer forma de identificação dos alunos, resguardando desta forma sua privacidade.

Importante ainda ressaltar que esta liberação está vinculada à listagem dos alunos que farão parte deste estudo, o qual está anexada junto à via destinada a esta Instituição, e à garantia do seu sigilo total.

Florianópolis, abril de 2000.

.....
Maria José Cardoso Bento
Diretora



APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA P_____

I – INFORMAÇÕES GERAIS

Data:/...../.....

Horário:.....
Observação n^o:.....
Série:
Turno:.....
Unidade:.....

II – INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

Realiza o seguinte Objetivo Geral:

.....
.....
.....

Realiza o(s) seguinte(s) Objetivo(s) Específico(s):

- a).....
b).....
c).....

O APDM¹ está presente na aula?

- () Não. Porque?.....
() Sim.

Ocorre a participação do APDM¹ na aula?

- () Não
() Sim.

Ocorre a participação do APDM¹ nos conteúdos aula?

- () Não
() Sim.

Quanto à prática e à frequência na educação física os APDM¹:

- () Pratica regularmente as atividades, mas não os conteúdos
() Regularmente as atividades e os conteúdos
() Pratica em partes das atividades, mas não dos conteúdos
() Pratica em partes das atividades e dos conteúdos

Identifica-se algum tipo de segregação do APDM¹ nas aulas?

- () Não
() Sim. Qual: () Estigmatização () Exclusão
() Preconceitos ()

1 – APDM: Aluno Portador de Deficiência Mental

Desenvolve o(s) seguinte(s) conteúdo(s) nas aulas de educação física?

- | | | | |
|--|--|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Vôlei | <input type="checkbox"/> Basquete | <input type="checkbox"/> Futebol | <input type="checkbox"/> Handebol |
| <input type="checkbox"/> G.R.D. ² | <input type="checkbox"/> G.O. ³ | <input type="checkbox"/> Capoeira | <input type="checkbox"/> Lançamento Dardo |
| <input type="checkbox"/> Recreação | <input type="checkbox"/> Danças | <input type="checkbox"/> Ginástica | <input type="checkbox"/> Psicomotricidade |
| <input type="checkbox"/> Corridas | <input type="checkbox"/> Salto distância | <input type="checkbox"/> Salto altura | <input type="checkbox"/> Arremesso de Peso |
| <input type="checkbox"/> Judô | <input type="checkbox"/> Jogo popular | <input type="checkbox"/> Jogos | <input type="checkbox"/> Lançamento Martelo |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Utiliza o(s) seguinte(s) recurso(s):

- | | | | |
|--------------------------------------|--|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Quadra | <input type="checkbox"/> Campo | <input type="checkbox"/> Rua | <input type="checkbox"/> Parque |
| <input type="checkbox"/> Bola vôlei | <input type="checkbox"/> Bola basquete | <input type="checkbox"/> Bola futebol | <input type="checkbox"/> Bola handebol |
| <input type="checkbox"/> Bola meia | <input type="checkbox"/> Bola de tênis | <input type="checkbox"/> Bola nogan | <input type="checkbox"/> Medicinebal |
| <input type="checkbox"/> Maças | <input type="checkbox"/> Aros | <input type="checkbox"/> Sacos | <input type="checkbox"/> Taco |
| <input type="checkbox"/> Bastão | <input type="checkbox"/> Vendas | <input type="checkbox"/> Tesoura | <input type="checkbox"/> Papel |
| <input type="checkbox"/> Perna d'pau | <input type="checkbox"/> Raquetes | <input type="checkbox"/> Pesos | <input type="checkbox"/> Dardo |
| <input type="checkbox"/> Disco | <input type="checkbox"/> Pelota | <input type="checkbox"/> Chinelo | <input type="checkbox"/> Argila |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

O conteúdo é ministrado através de:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Discussão Teórica | <input type="checkbox"/> Vídeo acerca | <input type="checkbox"/> Práticas alternativas |
| <input type="checkbox"/> Vivências | <input type="checkbox"/> Ensino da Técnica | <input type="checkbox"/> Ensino da Tática |
| <input type="checkbox"/> Ensino da Regra | <input type="checkbox"/> Ensino dos Fundamentos | |

Realiza alguma adaptação no conteúdos:

- Não
- Sim. Quais?.....
-
-

2 – G.R.D. – Ginástica Rítmica Desportiva

3 – G.O. – Ginástica Olímpica

III – DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO

Vimos solicitar sua participação na pesquisa intitulada “O Processo de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Mental no Ensino Regular Municipal de Florianópolis”, salientando que não existe nenhum tipo de questão que possa identificá-lo.

Diante desse completo anonimato, pedimos a máxima fidedignidade acerca das informações aqui contidas, pois deste modo aumentamos a possibilidade de uma apreensão mais adequada no recorte desta realidade.

Agradecemos a atenção dispensada, lembrando que sua participação neste estudo é de vital importância.

QUESTIONÁRIO

P _____

I – INFORMAÇÕES GERAIS

Data:/...../.....

Data de Nascimento:/...../.....

Sexo: () Feminino
() Masculino

Qual seu grau e área de Formação?

E o ano de conclusão?

() Graduação em (.....)
() Especialização em (.....)
() Mestrado em (.....)
() Doutorado (.....)

Quanto tempo trabalha com educação física? (.....)

Quanto tempo trabalha nesta escola? (.....)

Quanto tempo trabalha com educação física adaptada? (.....)

Em qual(is) a(s) série(s) com APDM¹ você leciona? (.....)

Em quanta(s) turmas(s) com APDM¹ você leciona? (.....)

Para quanto(s) APDM¹ você leciona? (.....)

Em qual(is) turno(s) você leciona para APDM¹ integrados?

- () Matutino
- () Vespertino
- () Noturno

Qual modalidade de atendimento sua Unidade Escolar presta ao APDM¹?

- () Classe Comum
 - () Classe Comum com Apoio especializado
 - () Classe Especial
 - () Ensino com Professor Itinerante
 - () Sala de Recursos
 - () Outras. Qual?.....
-

II – INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS – PERGUNTAS

- 1 – Como você analisaria a política de integração do Aluno Portador de Deficiência Mental - APDM ao ensino regular?
- 2 – Como você realiza seu planejamento no que se refere aos conteúdos, às atividades e à avaliação das turmas com APDM integrados? É diferente para as turmas que não tenham estes alunos integrados? Por que?
- 3 – Como está ocorrendo a integração do APDM nas aulas de educação física? E como está se dando a participação deste aluno no que se refere à prática e à frequência?
- 4 – Como são desenvolvidas as atividades de educação física das turmas que tenham APDM integrados? Existe algum tipo de adaptação?
- 5 – Quais são os recursos materiais e pedagógicos que sua escola possui para dar suporte às aulas de educação física que tenham APDM integrados?
- 6 – Em seu entendimento como deveriam ser tratadas as questões relacionadas ao APDM na formação do Professor de Educação Física? Comente sua formação no que se refere a tais questões?
- 7 – Em seu entendimento, qual é o papel do Professor de Educação Física no processo de integração do APDM?
- 8 – Você gostaria de realizar algum comentário que considera importante para a temática deste estudo?

APÊNDICE 6 – ROTEIRO PARA EXAME DO PLANEJAMENTO

P ____

INFORMAÇÕES GERAIS

Data:/...../.....

Série: () N° Alunos: () N° APDM¹:()

Matutino: __:__ Vespertino: __:__ Noturno: __:__

Unidade Escolar: () Escola Básica () Escola Desdobrada
() Núcleo de Ed. Infantil () Unidade Supletiva

INFORMAÇÕES DO PLANEJAMENTO

Possui: () Não
() Sim. Aplicação: () Mensal () Bimestral
() Semestral () Anual

Prevê o seguinte Objetivo Geral:

.....
.....
.....

Prevê o(s) seguinte(s) Objetivo(s) Específicos(s):

a).....
b).....
c).....

Prevê o(s) seguinte(s) conteúdo(s):

- | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------------------|
| () Vôlei | () Basquete | () Futebol | () Handebol |
| () G.R.D. ² | () G.O. ³ | () Capoeira | () Lançamento Dardo |
| () Recreação | () Danças | () Ginástica | () Psicomotricidade |
| () Corridas | () Salto distância | () Salto altura | () Arremesso de Peso |
| () Judô | () Jogo popular | () Jogos | () Lançamento Martelo |
| () | () | () | () |

Prevê o(s) seguinte(s) recurso(s):

- | | | | |
|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|
| () Quadra | () Campo | () Rua | () Parque |
| () Bola vôlei | () Bola basquete | () Bola futebol | () Bola handebol |
| () Bola meia | () Bola de tênis | () Bola nogan | () Medicinebal |
| () Maças | () Aros | () Sacos | () Taco |
| () Bastão | () Vendas | () Tesoura | () Papel |
| () Perna d’pau | () Raquetes | () Pesos | () Dardo |
| () Disco | () Pelota | () Chinelo | () Argila |
| () | () | () | () |

1 – APDM: Aluno Portador de Deficiência Mental

2 – G.R.D. – Ginástica Rítmica Desportiva

3 – G.O. – Ginástica Olímpica

Realiza avaliação: Não

Sim

Quanto ao tempo é: Diária

Semanal

Mensal

Bimestral

Do tipo: Diagnostica

Formativa

Somativa

.....

É feita: Pelo aluno

Pelo aluno/professor

Pelo professor

Pela Supervisão

Outros. Quais?

Menciona a integração ou inclusão:

Não

Sim. Como:

.....

Prevê alguma adaptação nos conteúdos:

Não

Sim. Quais:

.....

Prevê alguma adaptação nos recursos:

Não

Sim. Quais:

.....

Prevê avaliação do APDM¹:

Não

Sim

Prevê adaptação na avaliação do APDM¹:

Não

Sim. Quais?

.....

1 – APDM: Aluno Portador de Deficiência Mental

NEI Judite F. de Lima			01		01			
NEI Orisvaldina da Silva			01					
NEI Ingleses								01
NEI Ponta das Canas	01	01		01				
SEJA	03	06	06	23			01	04

Legenda: **DV:** Deficiência Visual **DA:** Deficiência Auditiva **DF:** Deficiência Física
 DM: Deficiência Mental **DM:** Deficiência Múltipla **AH:** Altas Habilidades
 CT: Condutas Típicas **Outras:** Necessidades Especiais não especificadas