

D

29/88

REVISTA BRASILEIRA DE

CIÊNCIAS DO ESPORTE

sept



O que é "DEFICIÊNCIA?"

1988
v. 9, n. 3

Duplicata

DOAÇÃO	
Do	_____
Propósito	_____
Data	____/____/____

EDITORIAL

A edição deste número da revista tem um significado todo especial. Sua significação não é marcada, por estar voltada para os problemas das pessoas estigmatizadas de "deficientes", mas sobretudo porque marca o ingresso do CBCE nas discussões que envolvem a educação física, o esporte e o homem "deficiente".

A história da revista do CBCE, até então marcada pela estreita visão de ciência, visão está que sempre privilegiou o lado biológico do homem, com temas como: a performance, o rendimento e a eficiência dos treinamentos físicos, colocando em destaque o rigor, a "neutralidade" e o poder da concepção positiva de ciência, não possibilitou até este momento que outros níveis de abordagens fossem publicados.

Hoje, porém, este mesmo periódico aparece com outra roupagem. Numa linguagem sem muitos jargões, mais rigorosa, comprometida e séria apresenta uma outra forma de abordagem, que pretende levar aos membros do CBCE, não um conhecimento sagrado e de difícil compreensão e aplicação, mas um conhecimento comprometido com a denúncia, com a crítica, na busca de soluções concretas para os problemas sociais.

Os estudos e as pesquisas que envolvem a Educação Física, os Esportes e os "deficientes" ainda são incipientes no Brasil. Por isto, os artigos que compõe este número representam alguns dos ensaios conseguidos junto aos profissionais que trabalham nesta área. Toda seleção e organização dos mesmos, foi pautada muito mais pela necessidade de informar, de engajar os membros do CBCE nesta luta social, do que pelo desejo de homenagear os "deficientes" ou tornar público resultados empíricos de pesquisas nesta área.

Neste sentido, optamos por editar uma revista que pudesse ao mesmo tempo, despertar a comunidade do CBCE, para os problemas vividos pelos "deficientes" nos campos da Educação Física, Esportes e Lazer e iniciar o debate em torno das diferentes questões sociais que envolvem estas pessoas.

Este portanto, não é um número especial, mas especial é a forma como a informação esta sendo veiculada e, especial é o espaço conquistado dentro da linha editorial da revista do CBCE.

Resta-nos apenas agradecer ao CBCE pelo espaço cedido e continuar lutando para que novas frentes sejam abertas e que a visão sectária e corporativa de ciência seja estirpada do pensamento dos membros pesquisadores do CBCE.

**CONGRESSOS REGIONAIS DE CIÊNCIAS
DO ESPORTE**

**CONGRESSO REGIONAL SUL DE CIÊNCIAS DO
ESPORTE**

Data: 07 a 10 de outubro de 1988
Local: Cruz Alta – Rio Grande do Sul
Maiores Informações – Adroaldo Gaya
Rua Felizardo nº 570 CEP 90610 Porto Alegre RS –
UFRGS

**CONGRESSO REGIONAL NORTE / NORDESTE DE
CIÊNCIAS DO ESPORTE**

Data: 05 a 09 de dezembro de 1988
Local: Natal – Rio Grande do Norte
Maiores Informações – Katia Brandão Cavalcanti
Departamento de Educação Física –
Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
Natal – Rio Grande do Norte – CEP 59.000

**CONGRESSO REGIONAL CENTRO OESTE DE
CIÊNCIAS DO ESPORTE**

Data: 09 a 12 de dezembro de 1988
Local: Brasília - DF
Maiores Informações – Keila Fontana
Departamento de Educação Física –
Universidade Federal de Brasília – Cidade Universitária
Asa Norte Brasília CEP 70.910 Brasília DF



FEF
12823
364

Fundação: 17 de setembro de 1978

Endereço atual: Caixa Postal 20.383 – CEP 04034 – São Paulo – SP – Brasil

**COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS
DO ESPORTE**

DIRETORIA
Biênio 87/89

PRESIDENTE

Celi Nelza Zulke Taffarel

VICE-PRESIDENTE

José Alberto Aguilar Cortez

DIRETOR CIENTÍFICO

Micheli Ortega Escobar

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Antonio Roberto Rocha Santos

DIRETOR DE DIVULGAÇÃO

Adroaldo Cesar de Araujo Gaya

DIRETOR FINANCEIRO

Claudio Hiroshi Miyagima

**COORDENADORA DAS
REPRESENTAÇÕES ESTADUAIS**

Vera Lucia Costa

SECRETARIA ESTADUAL DO CBCE D.F.

Eliana de Melo Caram

Keila Fontana

Astrid Studart Barreto

**REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS
DO ESPORTE**

EDITORA CIENTÍFICA

Antonia Dalla Pria Bankoff

**RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO
DO PRESENTE NÚMERO**

Apolonio Abadio do Carmo

COMISSÃO CIENTÍFICA

Asdrubal Ferreira Batista

Ieda da Silveira Folegatti

João Batista Freire da Silva

Silvana Venâncio Freira

Wagner Wey Moreira

CONSULTORES

Os artigos são submetidos à equipe de consultores composta pelos membros pesquisadores do CBCE

Apoio concedido pela SEED/MEC

REDAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Campus Santa Mônica

Av. Universitária, s/nº

Uberlândia - MG

IMPRESSÃO

Gráfica/Editora – UFU

SUMÁRIO

ESTUDOS

Estigma, Corpo e deficiência 5
Apolonio Abadio do Carmo

*O significado da Integração Social das Pessoas Portadoras de
deficiência* 9
Otto Marques da Silva

Situação da educação especial no Brasil 17
Mônica Magalhães Kassar

A Educação Física Escolar como Campo de Vivência Social 23
Valter Bracht

Listagem Bibliográfica sobre o Tema 41
Ieda Folegatti e Dulce Augusto

Qual o nome da loja o Guarani

Qual a concessionária do Peugeot que ficou
y a rodado laser, cidade, transdigi al
vender um gal de 0km

Meu corpo não é meu corpo
é ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
e é de tal modo sagaz
que a mim de mim ele oculta.

C. Drummond de Andrade

Os estigmas remontam aos gregos. A historiografia demonstra que os Estigmas "... eram sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o "Status" moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor. Uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugar público" (1)

Como podemos observar o termo estigma é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. Precisamos, contudo na realidade, é de uma linguagem de relações e não atributos, pois um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem.

A relação corpo/estigma, historicamente parece inseparável, na medida em que um é a forma do outro. Esta relação, contudo tem contribuído em menor grau tanto para a explicitação de sua contradição interna, como também, em maior grau, para a segregação das pessoas estigmatizadas como por exemplo os "deficientes".

Sua contradição interna reside no fato de que, os mesmos mecanismos que produzem os estigmas diferenciadores na sociedade, produzem, também, a idéia de Integração, através do discurso de que todos os cidadãos são iguais e, portanto, ninguém deve ser excluído do convívio social. Esse discurso tem sido reproduzido por uma parcela considerável de profissionais que tratam com "deficientes". Contradições como esta precisam ser explicitadas e discutidas na busca da superação.

Precisamos, sair da aparência dos fenômenos e buscar sua essência; sair da "pseudoconcreticidade" do imediato e atingir o mediato, enfim, (...) "o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos do dia a dia... O que confere ao fenômeno o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que se manifesta" (2).

E esta idéia de isolamento do fenômeno "Pessoa Portadora de Deficiência" (PPD) é tão comum que grande parte dos profissionais que atua junto a estes indivíduos tem se preocupado com eles, dentro de uma visão espaço-temporal, apenas enquanto fenômeno presente, aqui, agora. Aceitam as PPD como se não possuíssem história, como se a "deficiência" manifesta fosse fruto do acaso, da negligência individual, ou da vontade "divina". O antes, o determinante, não tem interessado muito. Principalmente quando olhamos os manuais estatísticos e constatamos que os índices percentuais destas pessoas têm aumentado assustadoramente. Paradoxalmente, os mesmos meios de comunicação - TV, Jornais, Rádios - que anunciam constantemente campanhas preventivas - Poliomielite, Sarampo, Febre Amarela, etc. - dão enorme ênfase à criação de órgãos estatais de assistência aos "deficientes" e anunciam, também os alarmantes índices de casos patológicos que levam à deficiência. Por fazerem uma leitura superficial da realidade estão sempre buscando atuar sobre os acessórios do problema, nunca se preocupando com as verdadeiras causas.

Somente a título de exemplificação, vamos transcrever algumas das principais constatações do mais recente grupo de estudos constituído pelo Exmo. Sr. Presidente da República José Sarney, em Dezembro de 1986. O documento entregue ao presidente denominado "Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente", apresenta-se dividido em duas partes. A primeira é um pequeno histórico das principais ações já desencadeadas pelos Ministérios com seus sucessos e fracassos, predominando os últimos. A segunda contém as futuras propostas a serem implementadas.

Dentre as constatações destacamos:

a. a legislação educacional decorrente das Leis 4.024/61 e 5.692/71, não foi regulamentada até hoje, na parte relativa às PPD.

b. apenas 1,2% da população em idade escolar era atendida em 1974. Em 1985 o atendimento alcançou apenas 2,5%, aumento este considerado insignificante.

c. grande parte das deficiências poderia e pode ser evitada através de medidas preventivas e de programas de informação e esclarecimento da população, para a efetivação das medidas gerais de saúde. Mas estes praticamente não existem, o que chega a ser dramático se levarmos em conta o fato de que 40% dos casos de deficiência mental e 60% dos casos de deficiência visual poderiam ser evitados mediante ações preventivas.

d. o desenvolvimento de uma política de integração profissional é dificultado pelo não cumprimento das

Leis existentes e pelos obstáculos encontrados na execução da atual legislação.” (3)

A visão superficial do problema “deficiência” mais uma vez predominou nas constatações da “coordenação nacional”, porque a maioria de suas propostas aparecem ao final do documento (item 4. Programa de Ação) sugerindo medidas tão desprovidas de profundidade como as evidências que levaram às constatações. O ideário legalista que acredita na mudança a partir da existência e/ou cumprimento das Leis, está implícito em todas as metas propostas. É preciso saber diferenciar as Leis conquistadas pela luta e necessidades de uma categoria, e as Leis impostas de cima para baixo num gesto de benevolência do Estado. Este ideário é falso na medida em que aceitando o Estado como mediador da luta entre capital e trabalho, o Estado passa a ser o “grande Juiz” que busca nas políticas sociais evitar as ações desumanas e violentas contra os “indefesos deficientes”. Esta postura legítima o caráter desmobilizador da luta de classe e esvazia a possibilidade da união entre os “deficientes”.

Temos então, mais uma vez, uma “coordenação nacional” formada por profissionais e “deficientes” “bem intencionados”, mas que por falta de uma visão histórico-cultural do fenômeno-deficiência e capitalismo “reagem apenas contra” os efeitos sem grandes preocupações com as causas. Atuam com uma visão puramente filantrópica e não transformadora.

Não podemos deixar de ressaltar o empenho que o governo brasileiro tem feito nos últimos anos no sentido de acabar com as principais endemias nacionais. Contudo, mesmo as campanhas nacionais, com toda propaganda e ajuda de milhares de voluntários, não tem alcançado as metas desejadas. A história tem demonstrado que o grande inimigo das campanhas de vacinação não são os vírus, mas sim a precária e até desumana situação social — habitação, saneamento, higiene, nutrição, educação etc — em que vive a grande maioria da população brasileira.

Como afirma o próprio documento em questão “mais desassistido do que o brasileiro de baixa renda, só o deficiente de baixa renda”.

Esta realidade não pode e não deve ser explicada apenas pelos fenômenos que ela apresenta imediatamente — pobreza, fome, alienação, submissão — sob pena de fazermos uma leitura simplista da história. Os estigmas, a deficiência, e todas estas mazelas do sistema capitalista têm uma história e uma sustentação ideológica determinantes.

A recuperação desta história no sentido de evidenciar as lutas e contradições ocorridas no sentido de mudar, corrigir ou transformar o curso destas determinantes é uma forma de luta importante para o profissional que trabalha com homens e mulheres nesta sociedade. De que adianta ficarmos fazendo discursos sobre — Integração, Auto-realização, formas de diminuir a discriminação etc — se estas separações e desigualdades são produto da própria relação entre os homens no processo de organização social do capitalismo. O deficiente, como o negro, ou a prostituta, ou o homossexual e até mesmo as mulheres, são discriminados não apenas pelo estigma que carregam ou pelo “desvio” ético que representam, mas pela

necessidade social de manutenção da ordem moral, religiosa, econômica e política estabelecida. A título de exemplificação, podemos destacar a religião, que em nome de DEUS queimou milhares de seres humanos no período da Inquisição.

Neste sentido, os estigmas são fundamentais para a perpetuação da ordem estabelecida, principalmente porque existem para preservar e reproduzir a noção de ser humano normal. Esta idéia de universalizar abstratamente formas concretas tem sido muito utilizada pela burguesia, que através destes princípios, consegue colocar uma “cortina de fumaça” entre a essência e a aparência dos fenômenos. A própria concepção de normalidade já é uma forma velada de discriminação, porque o “normal” existe para ser diferente do “anormal”. Cabe aqui uma pequena pausa para discussão da questão da normalidade. Por exemplo, a nível do “senso comum”, os conceitos de normalidade e anormalidade são utilizados com bastante frequência, e poucas pessoas conseguem indicar claramente os limites do que é normal e/ou anormal, numa mesma cultura social ou em culturas diferentes.

Nesta linha de raciocínio, as pessoas têm também o hábito de confundir o que é normal com o que é comum. Ora, se o que fosse comum fosse normal, o que seria incomum seria anormal. Esta forma mecânica de pensar não possibilita às pessoas perceberem a diversidade do comum e a unidade do normal, ou seja, nem sempre o que é comum numa determinada região do país, o é em outra. Por exemplo, é comum na Região Sudeste encontrarmos grandes cidades, diferentes Universidades, enormes bibliotecas, baixo índice de analfabetismo, altos índices de poluição e criminalidade. Entretanto, é comum nas Regiões Norte e Nordeste encontrarmos pequenas cidades, poucas universidades, altos índices de analfabetismo e mortalidade infantil, baixos índices de poluição, etc.

Estes exemplos dão a dimensão clara das diferenças do comum. Se considerarmos mecanicamente o normal como comum, não perceberemos que o alto índice de analfabetismo, de poluição, de mortalidade infantil, apesar de serem fatos comuns em determinadas regiões brasileiras, não podem ser aceitos como normais, dignos do ser humano. Este mesmo raciocínio pode ser extensivo à relação pessoas “deficientes x não-deficientes”, negros x brancos e muitas outras relações doentias e segregacionistas da sociedade burguesa.

Nesta forma de relacionamento entre os homens, por sua vez, tendo em vista a forma como a grande maioria das pessoas trata, concebe e utiliza esses termos, o comum torna-se normal e o incomum anormal. Esta fusão conceitual de significação distinta, reduz o como deveria ser (normal, coletivo) ao como é (comum e individual). É o momento em que o anormal torna-se comum e o incomum torna-se normal, estagnando as lutas e mobilizações reivindicatórias.

A questão do corpo enquanto matéria que pensa não pode ser esquecida na discussão das segregações. Para tanto iniciamos as colocações pela questão dos determinantes que constroem o corpo, os gestos, os comportamentos e, a partir daí, determinam um “novo corpo” uma nova matéria que “não pensa”.

Atualmente é corrente a idéia do domínio do próprio corpo, consciência corporal, busca do equilíbrio e outros "Slogans" produzidos que desencadearam um movimento muito interessante, e considerado "novo".

O culto ao corpo, os exercícios de musculação, a nudez, e a exaltação estética do corpo, é uma realidade inegável. Porém, é preciso perguntar: isto existe para atender qual tipo de corpo? Temos claro que isto não surgiu em função do corpo, mas em função do poder exercido sobre o corpo.

A história nos mostra que no século XVIII, considerado o século da libertação, houve momentos significativos no sentido do culto ao corpo, ao prazer, ao belo. Porém, naquela época os mecanismos que o poder produziu como conquista do corpo fizeram emergir diferentes contradições. Dentre elas destacamos a luta do corpo contra o poder. A partir do momento em que o corpo passou a reivindicar e o poder a negar, estabeleceu-se o conflito. Por exemplo, saúde contra a economia, prazer contra normas morais da sexualidade, casamento contra pudor etc. Na construção do corpo. . ." o poder lhe penetrou e encontra-se exposto no próprio corpo. . . Lembre-se do pânico das instituições do corpo social (médicos, políticos) com a idéia da união livre ou do aborto". (5) E voltamos a perguntar: Não estaríamos caminhando para este mesmo fim? A discussão sobre o aborto ainda não encontrou solução, apesar de serem feitos milhares deles diariamente pelo Brasil afora.

Esta velha tendência "nova" que hoje tem direcionado as ações dos profissionais que tratam com o corpo, principalmente os corpos considerados "diferentes", precisa ser melhor entendida para não termos uma prática ingênua e a-histórica.

Ressaltamos esta questão tendo por base a grande preocupação de Foucault, qual seja: de que corpo necessita a sociedade atual? Por incrível que pareça não conseguimos ver nenhuma propaganda — exemplo de determinante que atua na construção do corpo — que trate do belo, da saúde, do prazer, dissociado de um produto industrializado ou com valor-de-troca. O capitalismo investe no corpo não apenas explorando sua força de trabalho no processo de produção, mas também criando para o corpo "necessidades" valores-de-uso — tornando-o cada vez mais submisso e menos corpo. Neste ponto vale lembrar Marx, K. que ao referir-se ao comerciante de minerais diz. . . "ele não vê senão seu valor comercial e não a sua beleza ou a natureza particular do mineral". Como o comerciante de minerais, "a indústria cultural do corpo", não vê sua beleza particular, mas sim o valor comercial da "beleza" da "saúde". Daí a necessidade dos mecanismos de poder atuarem na construção dos corpos. Como? Criando padrões estéticos, morais, de saúde, de inteligência considerados normais ou perfeitos em oposição aos anormais ou imperfeitos.

Neste jogo de determinantes que constroem o corpo e são construídas, a grande maioria das pessoas não consegue perceber-se como sujeito desta determinação. Percebem-se apenas enquanto objeto do processo. Nesta relação o corpo perde sua identidade própria e assume a identidade forjada externa a ele, ficando impossibilitado de enxergar suas próprias anormalidades ou deficiências";

dentre outras destacamos a de não ser capaz de reconhecer seu próprio corpo. Parafraseando Berger, P. não somos nosso corpo, temos nosso corpo, ou ainda nos dizeres de Gaiarsa. . .

Meu rosto me é mais estranho
que meu íntimo

Mais fácil me é aceitar um pensamento como meu,
do que aceitar (ou sequer perceber) que ao dizer
"sinto muito", a expressão de meu rosto era de
completa indiferença" (5)

Este processo de despersonalização ou de apropriação do corpo pelos mecanismos de poder, não tem sido suficientemente discutido pelos profissionais da Ed. Física, principalmente os que tratam com PPD. Diante desta realidade irreal, onde o corpo é e não é ao mesmo tempo, onde o genérico se torna específico, onde o ter substitui o ser, fica difícil afirmar quem realmente deve ou precisa ser estigmatizado de deficiente. O mesmo ocorre com o conceito de normalidade e muitos outros padrões pré-estabelecidos que atuam na construção dinâmica do corpo. Como já afirmamos anteriormente, a deficiência pode ser colocada no mesmo nível das forças de trabalho "descartáveis", isto é, tendemos, pela automação do processo de produção, a ser todos deficientes à luz do capitalismo monopolista.

Norman Brown, em seu livro "Vida contra a morte" ao referir-se a Freud, quando discute a questão da repressão, afirma que. . ." o homem é um animal que reprime a si mesmo e que cria cultura ou sociedade a fim de reprimir-se. . . Devemos estar prontos para analisar clinicamente como neurose não apenas a cultura estranha de que não gostamos, mas também nossa própria cultura". (7)

Portanto, sem pretensões de aprofundar esta discussão, apenas gostaríamos de lembrar aos colegas profissionais que atuam na área da Ed. Física e/ou com Pessoas Portadoras de Deficiência, que nosso corpo tem sentido e tendo sentido é um texto que precisa ser lido não a partir dos adjetivos nele colocados mas a partir de seu substantivo próprio. O que restará do corpo sem os adornos adjetivantes construídos historicamente pela dialética dos corpos? Diríamos que ". . . o educador fala com o corpo. É com o corpo de cada educador e de cada educando que são escritas as suas histórias. Daí a necessidade de tê-lo constantemente. Ele é o primeiro livro que devemos descobrir. Por isso é preciso reaprender a linguagem do amor, das coisas belas, das coisas boas, para que o corpo se levante e se disponha a lutar". (8)

Esperamos que até este ponto já tenhamos dado ao leitor condições de entender o que a desigualdade social e o estigma deficiência tem feito e poderá fazer ao homem atual, caso não sejam redimensionadas à luz de uma visão crítica e dinâmica da história.

Este texto não termina aqui. Ele faz parte do conjunto das idéias que compõem um estudo ora iniciado intitulado — A sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina a Pessoa Portadora de Deficiência Física". Assim sendo foi tentativa nossa, neste texto, sintetizar dentro do possível algumas das discussões que consideramos es-

senciais para quem trabalha ou vai trabalhar com Pessoas Portadoras de Deficiência.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GOLFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. p. ii.
2. KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. p. 16.
3. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente. Brasília, Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Deficiente, (mimeografado) 1986.
4. FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 5.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985. p. 146.
5. GAIARSA, J.A. O espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma. 8.ed. São Paulo, Summus, 1984. p. 8.
6. BROWN, N. Vida contra a morte. Petrópolis. 2.ed. Vozes, 1974. p. 24.
7. ALVES, Rubem. A significação da linguagem. Revista Reflexão. (PUCCAMP), 1, 37, 1975.

O SIGNIFICADO DA INTEGRAÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS DEFICIENTES

OTTO MARQUES DA SILVA
Sorri Brasil - S.P.

Para muitos de nós o problema de integração de uma pessoa deficiente na sociedade é apenas questão de acomodação adequada, de equipamentos especiais, de arranjos práticos, de tratamento físico eficiente e muito pouca coisa mais. Acreditam muitos que a "integração" acontece naturalmente se a pessoa simplesmente voltar ao seu ambiente original com o auxílio dos recursos que a medicina coloca à sua disposição e com a remoção de alguns obstáculos físicos.

Claro que esses fatores todos são importantes. No entanto, a desejada integração não acontece naturalmente; ela é resultante de um complexo processo cuja necessidade e significado pretendemos aqui estudar e discutir — ou seja, ela não é uma "volta", pura e simples.

Antes de mais nada cumpre que notemos o seguinte: há pessoas que hoje têm uma deficiência e que por causa dela sentem-se marginalizadas, quando na verdade podem ter vivido e trabalhado em sua comunidade — antes da deficiência — sem ter estado realmente integradas nela. Viviam independentemente fazendo o que bem entendiam, sem se importar com o mundo ao seu redor. Quando uma pessoa desse tipo torna-se deficiente, percebe que não era tão integrada à sociedade quanto pensava. O contato restrito com os demais (que a pessoa nota pela primeira vez quando adoece ou quando se torna deficiente) acaba associando-se com a presença da deficiência.

Se desejarmos trabalhar pela integração de pessoas deficientes na sociedade maior, é muito importante perceber que uma simples tentativa de fazê-la "voltar" à situação anterior à deficiência muitas vezes não é suficiente.

Outro fator muito importante a ser lembrado é que a personalidade de uma pessoa deficiente não é a mesma antes e depois da deficiência surgir em sua vida. Se atuamos no sentido de colaborar para que a pessoa portadora de uma deficiência atinja o grau melhor possível de integração na sociedade, devemos estar preparados para ajudá-la a compreender-se melhor e a entender sua nova visão de vida, com a existência das limitações impostas pela deficiência. E isto é especialmente verdadeiro com aquelas pessoas deficientes que, antes de se tornarem deficientes, jamais se haviam preocupado com opções, com o significado de um bom ajustamento pessoal, e de repente notam a importância de tomar uma séria decisão face a esses requisitos invisíveis mas muito concretos e inseridos na vida social e familiar. Assim o processo de integração que a pessoa marginalizada por uma deficiência vive jamais poderá ser estacionária, pois move-se continuamente numa direção ou noutra: seja na direção de

uma boa integração, seja na direção da segregação e do isolamento cada vez maiores. E todos os que trabalham em reabilitação ou que mantêm contatos com pessoas deficientes influenciam esse processo, quer o queiram, quer não.

O processo de integração não acontece de repente ou só porque a pessoa deficiente de um lado, e o grupo social de outro, assim o decidem; ele demanda tempo para atingir sua plenitude e a plena consciência de todas as suas implicações.

Em todas as comunidades e em todos os tempos encontramos pessoas que por alguma razão são segregadas, individualmente ou em grupos. Talvez elas mesmas tenham procurado o isolamento, mas em muitos casos elas são simplesmente excluídas da sociedade. Algumas resignam-se à situação, outras protestam contra isso. Há alguns anos atrás o indivíduo portador de uma limitação física ou sensorial cedia à evidência de fazer parte de um grupo marginalizado e marcado. Hoje a situação está ficando cada vez mais diferente entre nós, seguindo as tendências mundiais. As pessoas deficientes protestam e com muito boas razões. Elas demandam participação total em igualdade de condições; de sua parte a sociedade exige a contrapartida, ou seja, competência pessoal e profissional, independência de atuação, comunicação adequada, comportamento social aceitável e um papel definido.

Nesse processo todo é muito importante que haja muita compreensão de todos os lados, pois a integração verdadeira só poderá ocorrer como resultado de cooperação entre duas partes.

Por essa razão resolver os problemas apenas em parte ou só de um lado não solucionará a questão. Não é só a pessoa deficiente que deve ser trabalhada, mas também a realidade social na qual a integração é pretendida, para que todos entendam os problemas em sua complexidade e ajudem na busca de suas soluções.

Embora muitos peçam ou exijam mesmo a integração em bases equânimes, essa integração é um sonho impossível. A sociedade não poderá jamais integrar uma pessoa sequer. Ela poderá apenas oferecer as possibilidades de integração e ficar disponível para tanto. O trabalho de chegar a essa situação integrada dependerá da própria pessoa deficiente.

Muitas pessoas que são marginalizadas procuram escapar a essa faceta do processo, esquecendo-se que apenas elas poderão atingir esse objetivo, responsabilidade da qual jamais poderão escapar.

Os progressos da medicina, os recursos técnicos e a organização de serviços de reabilitação global poderão tornar o processo de integração bem menos difícil.

— A complexidade do desafio

Por mais paradoxal e estranho que possa parecer, certos segmentos da sociedade em que vivemos colocam de lado o homem indesejável e que consideram fora dos padrões de aceitabilidade, enquanto que, ao mesmo tempo e muitas vezes dentro de uma idêntica área geográfica restrita, outros setores da mesma sociedade procuram montar programas de assistência e proteção a esse mesmo homem. Dependendo muito do grau de desenvolvimento da área em que as situações concretas acontecem esses pretendidos programas de atendimento podem chegar a ser bastante diversificados, indo desde a mera assistência segregativa e estigmatizadora, até modernos e sofisticados centros de reabilitação ou serviços de integração social.

Que motivos poderiam ser tão fortes e tão ponderáveis para levar uma sociedade toda, ou alguns de seus setores, a canalizar esforços, recursos financeiros, voluntariado e outros programas das mais variadas naturezas para o desenvolvimento dessas atividades? Que tipo de raciocínio lógico poderia ser tão convincente para levar autoridades a dar prioridade a programas tão complexos e de tão difícil concretização? Estaria a sociedade apenas investindo em reabilitação devido à sua preocupação com a solidariedade para com seus membros mais fracos? Estaria ela preocupada com a magnanimidade que precisa demonstrar para com os mais fracos?

As injustiças que assolam nossa sociedade e a ameaça que elas representam levaram o Papa João Paulo II a assim se expressar em São Paulo no seu famoso encontro com os operários: “O bem comum da sociedade requer, como exigência fundamental, que a sociedade seja justa. A persistência da injustiça, a falta de justiça, ameaça a existência da sociedade de dentro para fora, da mesma maneira que tudo quanto atenta contra a soberania ou procura impor-lhe ideologias e modelos, toda chantagem econômica e política, toda força das armas pode ameaçá-la de fora para dentro. Esta ameaça a partir do interior existe realmente quando, no domínio da distribuição de bens, se confia unicamente nas leis econômicas do crescimento e do maior lucro: quando os resultados do progresso tocam apenas marginalmente, ou não tocam em absoluto, as vastas camadas da população; ela existe também, enquanto persiste um abismo profundo entre uma minoria muito grande de ricos de um lado, e a maioria dos que vivem na necessidade e na miséria, de outro lado”.

Todo aquele que trabalha em programas de promoção humana ou desenvolve atividades de atendimento — profissionais ou voluntárias — a grupos marginalizados, e basicamente todos aqueles que vivem uma situação concreta de marginalidade, prefeririam que a sociedade se envolvesse nessas atividades principalmente devido ao reconhecimento quanto ao valor do homem — mas isso nem sempre ocorre, uma vez que a sociedade dos homens

mobiliza-se apenas de acordo com as circunstâncias, os interesses de grupos e as pressões que sobre ela são feitas.

A sociedade mobiliza-se, por exemplo, diante de grandes desastres, de acontecimentos especiais ou anormais, de catástrofes, porque esses eventos provocam mal-estar generalizado, trazem desconforto, ameaçam a estabilidade da família e da sociedade, pondo em risco a propriedade.

As sociedades mais evoluídas têm demonstrado uma crescente preocupação não apenas com seus membros mais problemáticos ou anormais, mas também com grupos minoritários que acabam sendo prejudicados por atitudes preconceituosas. A despeito dessa preocupação crescente, nossa civilização tem dado mostras de suas fraquezas e de suas inconseqüências. Todos nós estamos acostumados e mesmo cansados de ouvir palavras ponderadas e altamente recomendáveis, ou ler estudos muito bem elaborados e louváveis quanto ao valor do homem, em contraposição a atuações de caráter aviltante e desumano. Tem-se a nítida impressão de que o indivíduo é visto por prismas que provocam espectros distorcidos, irreconhecíveis e que não correspondem a um mínimo desejável e mesmo esperado.

“Talvez uma das mais evidentes debilidades da civilização atual esteja na inadequada visão do homem. A nossa época é, sem dúvida, aquela em que mais se escreveu e falou sobre o homem, a época dos humanismos e do antropocentrismo. Entretanto, paradoxalmente, é também a época das mais profundas angústias do homem com respeito à sua identidade e destino, do rebaixamento do homem a níveis antes insuspeitados, época de valores humanos espezinhados como jamais o foram antes” (João Paulo II — no Encontro com os Construtores da Sociedade Pluralista, em Salvador, no dia 7 de julho de 1980).

Os programas destinados à adequada assistência ao homem marginalizado ou em franco processo de marginalização, e à sua integração à correnteza principal da sociedade, muito embora dispendiosos e de difícil concretização, sempre foram verdadeiras e inquestionáveis demonstrações da existência de uma sociedade voltada para os valores do ser humano e também da objetividade de seus propósitos. Segundo alguns autores, mede-se o nível de desenvolvimento e o grau de cultura de um povo pelo tipo e pela quantidade de preocupação que demonstra para com os seus grupos minoritários e marginalizados, ou para com os pobres.

Mas por que falamos em “integração social” que é tão complexa e problemática? Não seria suficiente para a sociedade falar apenas em “assistência social”, em “abrigo”, em “institucionalização”? Por que não a separação pura e simples desses marginalizados ou marginalizáveis, como se faz, institucionalmente, com todos os elementos que podem causar perigo ou preocupação séria à sociedade? Talvez a sociedade tivesse muito mais tranqüilidade se pudesse colocar, internar, segregar em organizações especiais aqueles que são rotulados como “débeis mentais”, “leprosos”, “tuberculosos”, “cancerosos”, “paralíticos”, “cegos”, “surdos” — e ainda, os “maloqueiros”, “favelados”, “pedintes”, “trombadinhas”, “viciados em

drogras” e outros mais que, sob os olhos dessa sociedade comodista constituem a legião dos miseráveis, ou dos assim chamados “carenciados”, “excepcionais”, dos dias em que vivemos.

— A integração social e seus porquês

Motivos para qualquer sociedade do mundo moderno e progressista valorizar o ser humano existem do sobejo. Muitos desses motivos, já estudados e arrolados, fazem parte quase que obrigatória das Declarações Universais de Direitos do Homem, da Criança e da Mulher. Mais recentemente a Organização das Nações Unidas, por meio de sua Assembléia Geral, aprovou Declarações dos Direitos da Pessoa com Retardo Mental, da Pessoa Deficiente e outras mais. Ao que nos parece, os motivos de que estamos falando são mais do que suficientes para o surgimento de programas destinados à assistência adequada e à integração social de todos os grupos existentes na sociedade, mesmo que marginalizados. Não há, na verdade, necessidade de mais Declarações de Direitos. Há, sim, necessidade de colocá-las em prática, em todos os quadrantes de qualquer nação, pois estamos falando do homem, a respeito do qual já se falou e escreveu tanto e tão bem, e pelo qual tão pouco tem sido feito de concreto.

convincentes que têm sido decisivas para o estabelecimento de programas objetivos das mais diversas naturezas, especialmente os destinados à integração de grupos humanos colocados à margem da sociedade.

No entanto, para não dispersarmos muito e entrarmos em divagações quanto à miríade de facetas existentes nos grupos especiais até aqui indicados, limitemo-nos a considerar o problema de uma significativa parcela dessa população: os chamados “deficientes”.

Por “pessoas deficientes” entendemos todas aquelas que estão abaixo dos padrões estabelecidos pela sociedade como de “normalidade”, por motivos físicos, sensoriais, orgânicos ou mentais, e em consequência dos quais vêm-se impedidas de viver plenamente.

Dentre as considerações mais relevantes e que têm sido utilizadas em muitas partes do mundo para o estabelecimento de adequados níveis de prioridade e para a montagem de programas, podemos destacar as seguintes:

a) O elevado número de pessoas consideradas como “deficientes”

Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas e de suas Agências Especializadas, o problema é dos mais graves, pois, “pelo menos 10% da população de qualquer país do mundo sofre de algum tipo de incapacidade física ou mental, sendo das formas mais prevalentes a limitação física, a doença crônica, o retardo mental e as incapacidades sensoriais”.

“Há mais de 400 milhões de pessoas deficientes no mundo” (“Rehabilitation of the Disabled – The Social and Economic Implications of Investments for this Purpose”, United Nations).

Infelizmente a dimensão desse problema não está vivamente impressa e muitas das autoridades brasileiras o

ignoram. A Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que ao final de 1980 realizou nosso recenseamento geral, não incluiu nos dados pesquisados qualquer menção ao problema discutido aqui, de forma que precisamos continuar a utilizar as estimativas internacionais. nais.

Dessa forma, já que temos uma população de mais de 120 milhões de pessoas, temos mais de doze milhões delas com problemas limitadores e que as bloqueiam de uma plena participação na sociedade. Segundo depoimento de Norman Acton, Secretário Geral da Rehabilitation International, órgão consultivo da ONU, através de seu Conselho Econômico e Social, “desconhecendo as reais dimensões da deficiência e suas muitas conseqüências, nossos planejadores, nossas instituições e nossos governos, com poucas exceções, não têm dado atenção, prioridade ou apoio adequados a programas nesse campo. Desinformados quanto à real natureza do problema, nossos cidadãos tentam ignorá-lo ou evitá-lo, deixando a responsabilidade nas mãos das profissões e das instituições especializadas. Por vezes sem conta nossas comunidades lidam com esses problemas, escondendo as pessoas seriamente deficientes atrás dos muros de suas casas, ou então, nas áreas residenciais mais sofisticadas, por detrás das cercas-vivas dos jardins de rosas. A idéia de que nossos modernos conceitos de direitos humanos se estendam aos portadores de deficiências físicas e mentais é hoje mais revolucionário do que a própria doutrina de Karl Marx” (“The Global Dimensions of Disability”, de N. Acton).

Conforme indicamos no capítulo anterior, o volume de pessoas deficientes já é muito grande na forma como é considerado pelos órgãos internacionais. Se adicionarmos a ele os grupos de pessoas que são vítimas de outros males de natureza repulsiva ou de desvios de conduta, e ainda por cima somarmos aqueles indivíduos que ganham insuficientemente para viver e sustentar a própria família, os que habitam subnormalmente, os desajustados tecnológicos, os que são privados de assistência médica, os que passam fome crônica, os que não têm acesso à educação e à previdência social – e também aqueles que não conseguem livrar-se dessas situações, ou seja, os deficientes sociais, certamente que formaremos uma visão desalentadora.

b) O valor próprio do ser humano

A idéia de se colocar o ser humano à margem da sociedade, sem que se estabeleça ou sem que se possibilite um caminho de retorno, não é aceitável, pois o homem tem o direito de fazer parte da correnteza principal da sociedade que gera e que consome bens, pelos simples fato de ser um indivíduo dono de um valor intrínseco próprio e inalienável.

Só mesmo a ignorância maliciosa e o barbarismo primitivo ou ultra-moderno de atitudes chegam a negar a importância que o homem tem como componente da sociedade e como ser individualizado. O ser humano pode, de fato, chegar a situações de marginalidade tal que só com um preparo extraordinário passará a ter condições de ser assimilado pela sociedade. Ninguém pode se esque-

cer de que uma das características principais do homem é a sua perfectibilidade, ou seja, sua capacidade de melhorar sempre e de se superar. Além disso, nenhum grupo social pode se arrogar o direito de impedir um de seus membros de atingir o máximo do seu potencial latente, pois o direito à realização pessoal é muito próprio do homem, independentemente das diferenças individuais de cor, sexo, idade, credo, atividades políticas ou profissionais, ou das prioridades governamentais.

A sociedade que assume as atitudes que são demonstrativas de sua posição de comiserção, de caridade piegas, de assistencialismo, monta seu próprio estilo de ajuda a grupos marginalizados que é muito característico, pois apresenta quase que exclusivamente programas de natureza segregativa e assistencialista. São os orfanatos, os asilos, os lares, as colônias especiais que se localizam longe dos núcleos populacionais, os internatos das mais variadas naturezas, as casas especiais e muitos outros "recursos" da comunidade.

No entanto, na medida em que a sociedade se conscientiza e raciocina concretamente quanto ao valor do ser humano, ela tende a se aparelhar para atendê-lo adequadamente e passa a demonstrar essa preocupação pelo desenvolvimento de programas muito mais destinados à promoção humana, à libertação do homem da dependência odiosa, e a sua integração ao grupo social.

Embora todos acreditemos no valor próprio do ser humano, é necessário que se faça uma séria parada para um exame crítico, a fim de que passemos todos de uma cômoda posição teórica, muitas vezes bem verbalizada, para uma atuação concreta, com o estabelecimento de programas objetivos de valorização do homem.

c) O valor econômico da mão-de-obra não utilizada

Em qualquer realidade existe elevado percentual de elementos considerados naturalmente como não-produtivos, ou seja, crianças e pessoas em idade avançada principalmente. Esse volume é aumentado por pessoas enfermas, por pessoas aposentadas precocemente e por contingentes populacionais marginalizados da força produtiva por muitos motivos e pretextos. As pessoas portadoras de deficiências físicas, sensoriais, orgânicas, funcionais e mentais encontram-se nessa situação, com a agravante de não só deixarem de produzir, como também de, apesar de terem potencial para o trabalho, serem ônus para a sociedade.

No entanto, segundo Ballester Hoys, "nenhum país pode considerar-se hoje suficientemente rico para desprezar a mão-de-obra do incapacitado" (Apud Gonçalves). E, de fato, se raciocinarmos um pouco, verificaremos que, se dos 10% da população que é vítima de males incapacitantes, pelo menos 25% estivessem de alguma forma engajados na produção de bens e serviços, não estariam apenas consumindo e dependendo de elementos mais produtivos, recebendo por vezes a contragosto auxílios dos cofres públicos ou da previdência social. Em termos de realidade brasileira, essa mão-de-obra em potencial poderia chegar a mais de 3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, em idade adulta, cujo

objetivo principal de vida é trabalhar e sair da desagradável situação de dependência e de contínua frustração.

O desemprego, a dependência econômica, o sub-emprego desumanamente remunerado e atividades muito pouco rentáveis são fantasmas que rondam significativa parcela da população em nossa sociedade repleta de contrastes e injustiças. No entanto, quando o emprego mal remunerado, o sub-emprego ou o desemprego ocorrem pura e simplesmente devido à existência de uma deficiência ou incapacidade de natureza física ou sensorial, ou de limitações orgânicas e mentais, eles passam a se tornar muito mais injustos e inaceitáveis, por melhores explicações que possam ser dadas ou encontradas para sua existência.

Uma das principais tônicas de programas de bem-estar social com populações carenciadas e/ou marginalizadas deve ser a preocupação com o trabalho, ao qual elas têm direito. Os nossos governos — a nível federal, estadual e municipal — têm papel relevante nessa grande batalha de assimilação de mão-de-obra potencialmente produtiva, estando nela também engajados, além do poder público, o comércio, a indústria, o mundo dos serviços.

Existem especialistas no assunto que se opõem à assimilação da mão-de-obra das pessoas deficientes em detrimento daquelas pessoas não-deficientes desempregadas, como se as pessoas deficientes fossem meros cidadãos de segunda classe, com direito à sobrevivência após garantida a vida das pessoas consideradas como "normais". Esses argumentos são, no mínimo, "parvos" excessivamente pequenos para poderem ser levados em consideração. Cremos que talvez a colocação ao argumento no sentido inverso poderia ser menos injusta, ou seja, aproveitamento da mão-de-obra das pessoas deficientes prioritariamente.

— Os princípios básicos da reabilitação

Essas poderiam ser as três pilstras básicas para garantir o desenvolvimento de programações destinadas a minorar toda essa gama de dificuldades, através da integração social. Se realmente pensamos em integrar socialmente o homem marginalizado e prejudicado por certos tipos de deficiências, temos a obrigação de nos inteirar de como iremos conseguir essa integração. Se as estimativas das organizações internacionais de inquestionável credibilidade são válidas para a nossa realidade — e por que não o seriam? — precisamos analisar com muito cuidado em que ponto estamos na assistência adequada a esses grupos especiais de seres humanos que se vêem prejudicados em todos os seus direitos, inclusive no direito de participar.

Muito embora possamos relacionar diversos pontos de partida para o deslanche de programas tendentes a resolver os problemas que levam as pessoas portadoras de deficiências à marginalidade social (como, por exemplo, o estabelecimento de prioridades governamentais nesse campo, incluindo ações de prevenção de impedimentos, atividades de detecção precoce das deficiências e seu atendimento, financiamento de programas de atendi-

to especializado, garantia da formação de pessoal para essa atuação especial, organização de esquemas que garantam a profissionalização de pessoas deficientes, programas educacionais próprios, revisão da Consolidação das Leis do Trabalho, regulamentação da Emenda à Constituição Federal de nº 12/78 e muitos outros), não há dúvida que o desafio maior estará sempre na interiorização individual e na aplicação de tudo aquilo que pode ser chamado de “credo” no homem:

- O ser humano, mesmo portador de deficiência e marginalizado, tem um valor próprio, intrínseco e inalienável. Tem, portanto, direito a todo o respeito devido a qualquer indivíduo.
- A dignidade do homem independe de sua inteligência, raça, credo, idade, sexo, ideologia e integridade física.
- Ele é único, complexo e diferente de todos os seus semelhantes; ele só poderá ser considerado globalmente e nunca em partes estanques.
- O indivíduo, mesmo que marginalizado, tem um potencial que deverá ser enfatizado, apoiado e fomentado, pois todo homem é perfectível e tem condições de se superar.
- Todo ser humano faz parte de uma sociedade na qual deverá ter seu papel; o indivíduo tem também seu valor econômico como colaborador em potencial no processo de produção de bens e de serviços.

– O despreparo nos programas reabilitacionais

Os problemas físicos, psicológicos, sociais, educacionais e de natureza profissional são aqueles que marcam a grande maioria dos casos de marginalização devido a deficiências diversas, demandando soluções que jamais poderão olvidar o homem como um todo. Ao trabalhar com a problemática das pessoas deficientes, porém, a maioria de nossas organizações, de orientação simplista ou puramente tecnicista (pseudo-técnica), consideram que a grande questão está relacionada apenas à eliminação ou redução quanto não, à camuflagem – da deficiência. Esquecem-se que o indivíduo sem uma perna ou sem um braço, que não pode fazer uso da visão ou da audição, estigmatizado por alguma mal ou incapacidade, faz parte (ou deveria fazer parte) de grupos e deseja legitimamente seu lugar na sociedade, sentido que tudo isso está fora de foco e ameaçado. Esquecem-se essas entidades – e os profissionais nelas inseridos – que esse mesmo indivíduo, já frustado e magoado, pode ter desenvolvido e adotado hábitos inadequados, apresentando um comportamento inaceitável.

Mais do que tudo isso, esquecem-se que esse indivíduo deficiente poderá ter algo a dizer e a contribuir quanto à evolução de seus problemas e das perspectivas para sua solução.

Nessa infeliz somatória de atitudes de esquecimentos, de “não-lembranças”, de “estar-fazendo-um-grande-favor”, de “a-gente-já-fez-muito-por-você-que-é-um-coitado-e-não-reconhece” – intencional ou não – percebemos uma velada e latente descrença no homem diminuído, feito escravo das situações e das pessoas, que não tem

importância em termos sociais, cujos direitos são analisados e avaliados só muito contingencialmente.

As organizações a respeito das quais comentamos acabam se esquecendo de que a marginalidade do indivíduo ocorre por uma série de motivos e não apenas devido à existência de uma anomalia, de uma deficiência física ou sensorial, por exemplo. Na verdade, a marginalidade surge no momento em que, além da deficiência apresentada, ocorrem limitações de graus e naturezas os mais variados quanto à estabilidade junto ao grupo e, de um modo todo especial, quanto à desvantagem sentida, pesada pelo próprio indivíduo, que é vítima do mal, da falta, da carência, da anomalia e de suas conseqüências.

– A complexidade do trabalho de equipe em reabilitação

Conseqüentemente, para a integração social de um indivíduo que já está colocado à margem dos grupos principais da sociedade, a questão não se limita e jamais poderia se limitar à mera solução de um problema físico, como não poderia se limitar à simples obtenção de um emprego remunerado. A integração social ocorrerá, de fato, desde que se obtenha o pleno envolvimento do indivíduo atingido, e mais, se desenvolva com ele um trabalho de re aquisição de valores perdidos, de sua dignidade, de seu amor próprio, de seu real sentido de homem.

Trabalho de tal natureza só poderá ser desenvolvido em condições especiais, incluindo obrigatoriamente atividades que levam à valorização pessoal. Além disso, por menos agradável que possa parecer, é bom também que essas atividades mostrem ao indivíduo a importância que pode ter em sua vida a criação ou a mudança de hábitos e de atitudes, o desenvolvimento de comportamento que a sociedade aceite, por estar de acordo com aquilo que ela espera de cada um daqueles que dela pretende participar e nela ter um papel definido e digno.

Estamos caracterizando, dessa forma, um trabalho que jamais poderia ser responsabilidade de uma pessoa só; requerendo uma atuação integrada e uma ampla e permanente colaboração da comunidade. Na verdade, é somatória de esforços nos quais dão-se as mãos diversos profissionais, tais como médicos, enfermeiros, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos, além de educadores e conselheiros diversos, para ajudar cada indivíduo a se definir quanto aos seus objetivos de vida, numa situação de plena participação na vida da comunidade.

– Os programas necessários em nosso meio

Trabalho dessa natureza e qualidade poderá ser desenvolvido em organizações especificamente criadas para esse fim, ou seja, em centros de reabilitação, cuja organização e manutenção não são de natureza nem fácil nem barata. Programas de integração a nível de comunidade, com o uso de uma tecnologia menos dispendiosa são também recomendados, face ao nosso nível de desenvolvimento, tendo sido uma preocupação contínua da Organização Mundial de Saúde desde os meados da década de setenta.

Tanto centros de reabilitação quanto programas que utilizam tecnologia mais simples e menos cara requerem profissionais muito bem preparados que, além de seus cursos básicos, dominam também uma série de conhecimentos adicionais relativos aos procedimentos e ao embasamento filosófico do processo de reabilitação e da própria integração social. Essa qualificação adicional e indispensável deverá ser sempre informada e alimentada por atitudes positivas quanto ao trabalho multiprofissional, sem as quais nenhum programa deverá ser produtivo e útil para quem dele necessita e muito mais do que isso, por atitudes de verdadeiras e genuína crença no ser humano, em sua dignidade, em sua perfectibilidade, e de respeito ao indivíduo como ele é e onde ele está ou pretende ficar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTON, N. The global dimensions of disability. In: III CONGRESS OF THE INTERNATIONAL REHABILITATION MEDICINE ASSOCIATION. (Basel, Swiz.), New York, I.S.R.R., 1978.
- BAILEY, J.C. The work trial method of vocational evaluation. *Journal of Rehabilitation*. (Washington), 19538.
- BARKER, R.G. Adjustment to physical handicap and illness: a survey of the social psychology of physique and disability — New York, Social Sciences Research Council, 1953.
- BRACELAND, F.J. Role of psychiatrist in rehabilitation. *Journal of the American Medical Association*, 165/3, 1975.
- CHIGIER, E. New dimensions in rehabilitation. Tel-Aviv. Gomen Scientific Publications, 1978.
- COMMONWEALTH Foundation. The disabled in developing countries occupational papers. Londres, 1977.
- DUTRA, L.C. Manual of the re-education program. Miami. Goodwill Industries of South Florida, 1974.
- Comprehensive adjustment training program. Miami, Goodwill Industries of South Florida, 1974.
- EMERER, W.G., LUCK, R.S. & SMITS, S.J. Rehabilitation administration and supervision. Baltimore, University Park, 1981.
- EPSTEIN, I. e outros. Avaliação de programas sociais. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- GELLMAN, W. e outros. Adjusting people to work. Chicago, JUS 1957.
- GONÇALVES, Nair L. O Estado de direito do excepcional. In: IX Congresso da Federação Nacional das APAES. Florianópolis, 1979.
- HILL, J.C. Cost analysis of social services: social work research. Chicago. University of Chicago, 1960.
- MILHOLLAM, F. From Skinner to Rogers: contrasting approaches to education. Nebraska, Professional Educators Publications, 1972.
- MUTHARD, J.E. Proceedings of the Conference on Pre-Vocational Activities. Washington D.C., D.H.E.W., 1960.
- NAÇÕES UNIDAS. Servicios y material básicos para los centros de rehabilitación: Números sobre Serviço Social e Psicologia. New York, 1967/1970.
- NAÇÕES UNIDAS. Capacitación de los ciegos de las comarcas rurales desde el punto de vista económico. New York, 1966.
- NAÇÕES UNIDAS. Recent trends in legislation concerning rehabilitation services for disabled persons in Selected countries, New York, 1977.
- NAÇÕES UNIDAS. Rehabilitation of the disabled: the social and economic implications of investments for this purpose. New York, 1977.
- NAÇÕES UNIDAS. Social barriers to the integration of disabled persons into community life: report of an Expert Group Meeting. New York, 1977.
- NAÇÕES UNIDAS. Planificación, organización y administración de programas nacionales para la rehabilitación de impedidos en los países en desarrollo. New York, 1972.
- PATTERSON, C.H. Is the team concept obsolete? In: Readings in rehabilitation counseling: stipes. Champaign, Ill, 1960.
- SPIEGEL, A.D. e PODAIR, S. Rehabilitating people with disabilities into the mainstream of society. New York. Noyes Medical, 1981.
- SUCHMAN, E.A. Evaluative research principles and practice in public service and social action programs. New York, Russel Sage Foundation, 1967.
- TELFORDE, C. e SAWREY, J.M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.
- UNICEF. A Deficiência infantil: sua prevenção e reabilitação. Brasília, 1980.
- VIEIRA, W.A. Análise de trabalho (Job analysis). São Paulo, 1977.

WEISS, Carol H. Alternative models of program evaluation. **Social Work Review**. Washington D.C., 1974.

WHITEHOUSE, F.A. Teamwork. In: Readings in Rehabilitation Counseling: Stipes. Champaign, Ill. 1960.

WOLFERSERBER, W. The Principle of normalization in

human services. Toronto National Institute on Mental Retardation, 1975.

WRIGHT, Beatrice A. Physical Disability – a psychological approach. New York. Harper, 1960.

WRIGHT, G.N. Total rehabilitation. Boston. Little Brown, 1980.

SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, DIANTE DA LEGISLAÇÃO EXISTENTE*

MÔNICA DE C. MAGALHÃES KASSAR
Universidade Metodista de Piracicaba – S.P.

A preocupação do Estado em assegurar algum direito ou dever em relação à Educação Especial em sua legislação é relativamente recente, sendo a primeira referência a esse assunto datada de 1961 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 4.024.

Até essa data, existiu somente a preocupação por parte do Estado em tomar medidas isoladas que propiciassem alguns aspectos de Educação Especial como por exemplo no decreto que dispõe sobre a fundação do Instituto dos Cegos em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant na cidade do Rio de Janeiro) e posteriormente, em 1856 com a criação Instituto Nacional dos Surdos-Mudos.

Mais tarde, a ação do Governo se fez presente nas: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais – CNERDV em 1958 e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental – CADEME em 1960. Essas Campanhas estavam subordinadas diretamente ao Ministério da Educação e Cultura – MEC e tinham as seguintes funções, que podem ser assim resumidas: 1) promover em todo território nacional treinamento, reabilitação e assistência educacional aos deficientes da audição, visão e deficientes mentais respectivamente; 2) cooperar técnica e financeiramente com entidades públicas e privadas; 3) incentivar a organização de cursos especiais e a fundação de entidades educacionais nesta área.

Porém, a preocupação de garantir algum espaço para a educação especial no país, em termos legais, apareceu somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61. Alguns aspectos em relação a essa questão, devem ser observados:

Primeiramente, pode-se considerar que, de certa forma, o artigo 88 desta lei, apresentou uma postura inovadora,

que pretendeu adequar e enquadrar a educação da pessoa deficiente, dentro do possível, na educação regular.

Outro artigo a ser considerado é o de nº 89, que garantiu, naquele momento, o apoio financeiro às instituições particulares que se mostrassem eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

Se, por um lado, a educação do deficiente pretendeu ser aparentemente integrada, por outro, podemos perceber que o Estado não assumiria a responsabilidade direta sobre esta educação, transferindo este cargo às instituições particulares, ou seja, à iniciativa privada através de “tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.¹

Essa situação permaneceu até o ano de 1971 com a lei 5.692/71 onde mais um artigo foi destinado à educação especial e refere-se a alunos portadores de deficiências físicas, ou mentais, deixando explícito que eles devam receber tratamento especial e que este será fixado pelos competentes Conselhos Estaduais de Educação. Três anos mais tarde, em julho de 1974, o Conselho Federal de Educação, elaborou o Parecer nº 1.682/74, que dispôs sobre o tratamento especial, previsto no artigo 9º da 5.692/71, aos alunos que apresentassem déficits mentais e fossem educáveis e treináveis.

Este artigo nos esclarece que: “crianças excepcionais são aquelas cujo comportamento se afasta de tal maneira do considerado normal, que os currículos para classes regulares tornam-se inadequados às suas necessidades. Assim sendo, tais crianças precisam de serviços especializados”.² O diagnóstico deve ser feito por uma equipe multidisciplinar (médicos, professores, psicólogos, etc.) e deve-se somar a observações na escola e no meio familiar.

As crianças são classificadas em:

1. Deficientes mentais educáveis
2. Deficientes mentais treináveis
3. Deficientes mentais dependentes
4. Superdotados
5. Portadores de problemas de conduta
6. Portadores de Deficiência Múltipla
7. Deficientes da fala
8. Hipoacústicos
9. Deficientes de áudio – comunicação
10. Visão Reduzida (amblíopes)
11. Cego
12. Deficientes físicos não sensoriais.

Essa classificação deve basear-se em índices de QI somado (como já dito anteriormente) a observações so-

* Trabalho apresentado na IV Conferência Brasileira de Educação como parte do painel “Decretos Deficientes: O Espaço Inexistente da Educação Especial no Brasil”. Setembro de 1986.

1. José de VASCONCELLOS. Lei 4024/61, artigo 89. In: Legislação fundamental: ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, Liza, 1972.

2. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer n. 1682/74. In: Documenta 163. Brasília, 1974, p. 48.

bre o contexto do indivíduo e outros fatores como o rendimento escolar (atraso de 2 anos ou mais), ausência das capacidades de raciocínio e generalização.

Em relação à classificação de deficiência mental, o Parecer só especifica trabalhos com deficientes mentais treináveis e educáveis, por considerar que não existe condições de realizar um trabalho no sistema regular de ensino, com o deficiente mental dependente, sendo necessárias, para isso, escolas especiais. É estabelecido também o número de crianças por sala, proposta de atividades em sala, etc.

Como é lembrado neste Parecer, “o conceito de excepcionalidade é variável, dependendo do sistema de referência do contexto social”³. Parece ser uma incoerência a proposta de diagnóstico e classificação, pois fica bastante indefinido o que se deva considerar para este diagnóstico, pois são propostos: testes de Q.I., escores de testes coletivos de rendimento, o próprio rendimento escolar, além de características ditas como “básicas de deficiência mental, tais como ausência de capacidade de raciocínio abstrato e incapacidade de generalizar”⁴.

Sempre o diagnóstico é dado considerando o comportamento do aluno, ignorando-se a estrutura escolar, que, em muitos casos, é causadora dessas deficiências ou seja, é responsável pelas “doenças escolares”. Embora, exista o cuidado na legislação de só se classificar uma criança de deficiente mental após minucioso exame de situações, lembro, aqui, que o número de crianças que não possui qualquer deficiência, frequentadoras de classes especiais é grande⁵. Essas crianças são consideradas deficientes mentais pela própria estrutura escolar que, hoje, não está capacitada para educar diferentes classes sociais e culturais. Dessa forma, a deficitária estrutura escolar, transfere para seus alunos essas dificuldades, criando assim alguns deficientes mentais e crianças com problemas de conduta. O fato é que o não aprendizado tem sido sempre interpretado como de responsabilidade do aluno e não da escola, não sendo considerado o fato de que a escola pode não estar conseguindo ensinar.

Quando consideramos as classificações apresentadas no Parecer (no que diz respeito à Deficiência Mental), existe o problema que a partir do momento que denominamos criança de deficiente mental, imediatamente se estabelece um limite a ela. Consciente ou não, esse limite justifica facilmente o não aprendizado do aluno (fracasso escolar), quase que isentando o professor de sua responsabilidade de tornar possível a educação daquela criança.

3. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Documenta 163. Brasília, 1984, p. 47.

4. Ibid., p. 49.

5. Wanda C. PASCHOALICK. Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais; desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília.

6. Nise PIRES. Educação especial em foco.

Diante deste quadro, vemos que desde 1971, o Conselho Federal de Educação distribuiu a responsabilidade da educação especial aos Conselhos Estaduais de Educação e Municípios, ampliando assim, a responsabilidade desses Conselhos, como aconteceu em relação a todo ensino regular, de acordo com as Novas Diretrizes e Bases de Lei 5.692/71.

Não existia, até então, nenhum órgão especial que concentrasse a responsabilidade sobre a educação especial, quando, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, subordinado diretamente ao MEC.

O CENESP agora substituído por outro órgão, tinha por finalidade (segundo decreto pelo qual foi criado), “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”⁶.

Para realização deste objetivo, o CENESP propunha e implementava estratégias que orientavam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo para os deficientes da visão, mentais, da audição, físicos, educandos com problemas de conduta, para os portadores de deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

Como órgão normativo, implementava suas ações através dos sistemas de ensino das Unidades Federadas e instituições de âmbito público e particular nessa área.

Com a implementação do CENESP, criou-se um órgão ao qual competia responsabilidade direta sobre a educação especial no país, que iria subvencionar e incentivar órgãos públicos e instituições particulares de educação especial. Ficavam extintas nesta data (1973) as Campanhas: CNDRV, CNSB e CADEME.

Em 1978, a Emenda Constitucional nº 12, assegurou legalmente aos deficientes melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

- I. Educação especial e gratuita.
- II. Assistência, reabilitação e reintegração de vida social do país.
- III. Proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão do trabalho ou serviços públicos e salários.
- IV. Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

A existência desta emenda, não significou mudanças efetivas em relação à questão da educação do deficiente, pois, ainda hoje no país, não existe infra-estrutura suficiente para atender a população que necessita de uma educação especializada.

Também, nesse ano de 78, é baixada a Portaria Interministerial 186, que regulamenta a Portaria 477 de 1977 integrando os Ministérios da Educação e o da Previdência e Assistência Social que estabeleceu:

“Art 1º – O planejamento e a implementação de programas de atendimento a excepcionais, a cargo do MEC e MPAS, deverão ser orientados para que se alcance os seguintes objetivos:

- I. Ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social.
- II. Prevenir deficiências ou minimizar os efeitos daquelas já instaladas, mediante processo de diagnóstico e atendimento precoce.
- III. Propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através da oferta de serviços especializados de reabilitação e educação, auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para exercício consciente da cidadania.
- IV. Garantir padrão mínimo de qualidade nos serviços especializados, adotando-se dentre outras medidas, a fixação de critérios qualitativos para concessão de subsídios às agências executoras, incentivos a inovações que aumentem a eficiência e eficácia do atendimento e mecanismos permanentes de supervisão e controle.
- V. Possibilitar atendimento integral ao excepcional, adotando-se mecanismos de ação integrada em termos das várias áreas de atuação do MEC e do MPAS e das iniciativas pública e particular, um enfoque infra e intersistêmico.”⁷

Estes Ministérios, numa ação integrada de seus órgãos, forneceriam apoio técnico e financeiro, firmando convênios com instituições especializadas, públicas e privadas que prestem assistência, médica e educacional a excepcionais:

Ficou como responsabilidade do CENESP (MEC) acompanhamento, avaliação e controle de atendimento educacional a excepcionais e como responsabilidade da Legião Brasileira de Assistência – LBA (MPAS), o acompanhamento, avaliação e controle dos programas de reabilitação.

Diante deste rápido apanhado cronológico da situação legal da educação especial no Brasil, podemos começar a delinear o seguinte quadro:

- 1º) A atribuição maior da responsabilidade da educação especial aos Conselhos Estaduais de Educação dando-lhes certa autonomia para estabelecer as diretrizes da educação especial de seus Estados (claro, dentro da política nacional de educação).

2º) Criação de órgão oficial para pedidos de subvenções e repasses de verbas para a educação especial: CENESP. (atualmente substituído pela Secretaria de Educação Especial – SEESP).

3º) Emenda Constitucional nº 12 que garante educação especial e gratuita aos deficientes e a união de esforços dos Ministérios da Educação e da Previdência Social.

Vemos que até 1981, segundo estatística do IBGE⁸, cerca de 0,8% de crianças em atendimento em educação especial no ensino regular, estava sob administração federal, 89,2% estadual, 7,8% municipal e 2,2% particular (ver anexo). Quanto ao ensino especializado, a situação teve outra configuração: 1% sob administração federal, 10% administração estadual, 6,1% municipal e 82,9% particular (ver anexo); sendo que a grande responsabilidade do atendimento especializado coube às instituições particulares.

Porém, não sabemos ao certo o significado real destes números, pois não há levantamento empírico dos deficientes mentais existentes no país. Estima-se em torno de 3% da população global⁹.

Se considerarmos que grande parte dessas crianças é apontada como deficiente mental quando ingressa no sistema regular de ensino, e que muitas não têm acesso às escolas, vemos o quanto pode ser falha esta porcentagem.

Outro aspecto preocupante é a não explicitação dos critérios utilizados para classificação destas crianças no documento do IBGE citado anteriormente.

Gostaria de enfatizar que qualquer criança seja deficiente, ou não, está incluída na obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos como previsto na Constituição de 1969¹⁰, mas não devemos ignorar que o indivíduo, em sua totalidade, é dotado de diversas características ou diferenças que devem ser respeitadas e consideradas, e também que a educação não se inicia aos 7 anos, mas desde o nascimento e nem se finda aos 14 anos. Deve ser assegurado ao indivíduo, direito a todo o processo educacional respeitando as características individuais de cada um, suprimindo assim, quando necessário, suas dificuldades específicas.

O fato de existir no país uma legislação específica para a questão da educação especial, não significa que estejam sendo oferecidas melhores condições pessoais e de vida ao excepcional.

Finalizando, podemos nos perguntar se esta legislação “especial” reforça a segregação e estigmatização sobre estes indivíduos, tão evidentes em nossa sociedade, já que está baseada em critérios tão imprecisos e ambíguos.

7. BRASIL. Ministério da Previdência Social. Ensino aos excepcionais, p. 9.

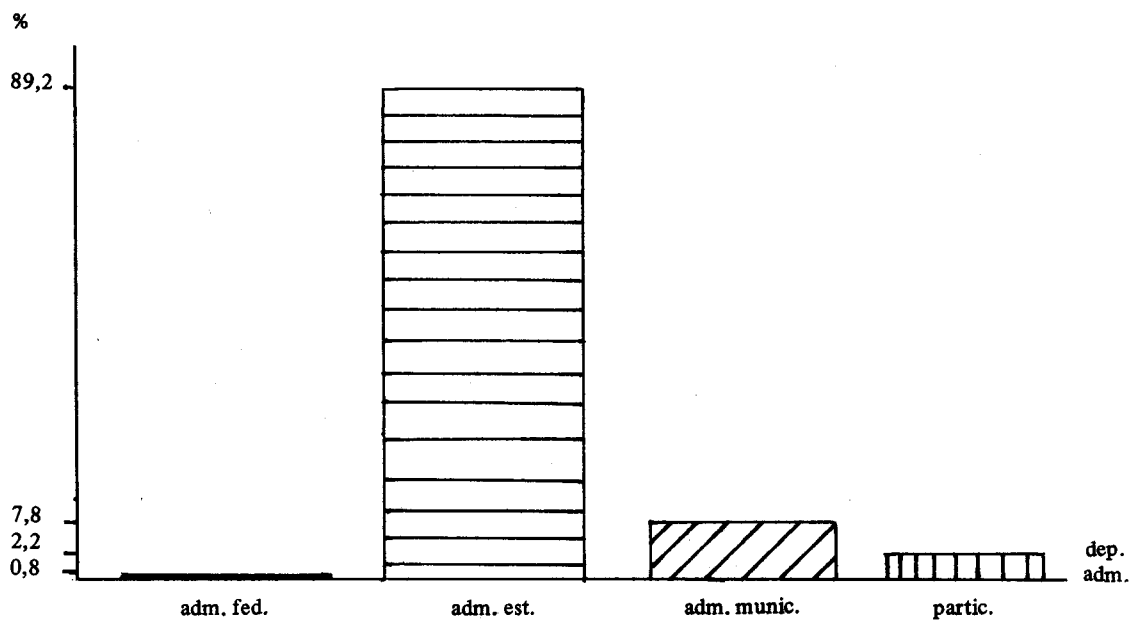
8. BRASIL/MEC/INEP/SEEC/CENESP. Educação Especial no Brasil: Síntese Estatística. Stanislau KRYNSKI et al. Deficiência mental.

9. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação Especial no Brasil: Síntese Estatística.

10. Constituição de 1969, art. 176, parágrafo 3º, inciso II. in Vasconcellos, José de. Legislação Fundamental. Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo: Liza, 1972.

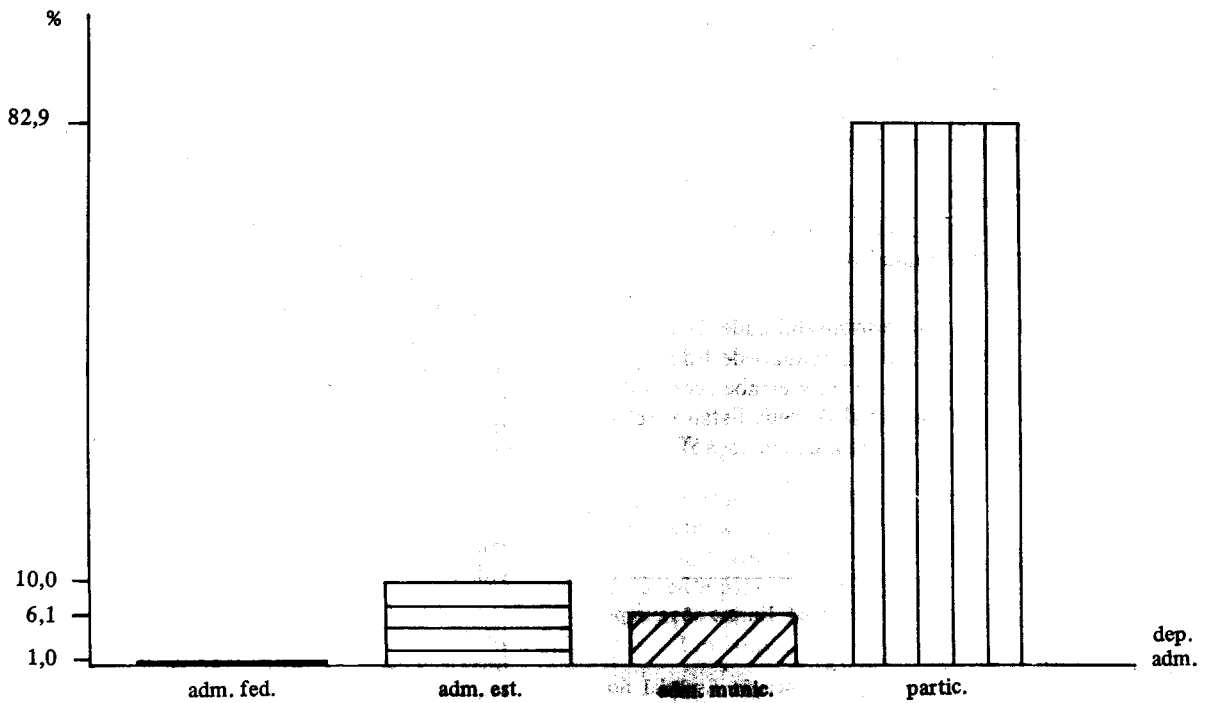
ANEXO

nº de alunos em ensino regular, segundo dependência administrativa



Fonte: Síntese Estatística, CENESP, 1981.

nº de alunos em instituições especializadas, segundo dependência administrativa



Fonte: Síntese Estatística, CENESP, 1981.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Emenda Constitucional nº 12.

BRASIL. Diário Oficial da União. 3/12/57:27069.

BRASIL. Diário Oficial da União. 5/8/58:17528.

BRASIL. Diário Oficial da União. 22/9/60.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Documenta, 163. Brasília, 1974.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Assistência aos excepcionais. Brasília, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação especial no Brasil: Síntese Estatística, 1984.

KRYNSKI, Stanislaw et al. Deficiência mental. Rio de Janeiro, Atheneu, 1969.

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez, 1985.

VASCONCELLOS, José de. Legislação fundamental: ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, Liza, 1972.

PASCHOALICK, Wanda Ciccone. Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília. São Paulo, PUC/SP, 1971.

PIRES, Nise. Educação especial em foco. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1974.

“A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO CAMPO DE VIVÊNCIA SOCIAL”

VALTER BRACHT
Universidade Estadual de Maringá – P.R.

SUMÁRIO

O presente estudo pretende-se inscrever no âmbito do esforço coletivo necessário para o desenvolvimento de alternativas pedagógicas que coloquem a ação pedagógica em Educação Física, numa perspectiva de transformação social. Consta de uma análise crítica do conteúdo sócio-educativo do ensino dos jogos desportivos nas escolas, a partir da qual, emerge uma série de princípios que são colocados em prática na forma de uma nova proposta metodológica, que por sua vez é testada na prática, sendo seus resultados comparados com os obtidos com a metodologia tradicional.

I – INTRODUÇÃO

“A prática de Educação Física equivale à defesa de uma certa posição filosófica, ainda que o indivíduo não se dê por isso”^{3,5}.

Como entre os professores de Educação Física parece imperar o que Paulo Freire^{1,4} chama de consciência ingênua, caracterizada pela conduta alienada e acrítica, está a reflexão filosófica aí totalmente ausente. Como consequência a prática da Educação Física, ou seja, “a defesa de uma certa posição filosófica”, no nosso caso, acontece sem que os profissionais da Educação Física se dêem por isso.

Como exemplo podemos citar a concepção de corporeidade humana que está presente na prática da nossa Educação Física. Esta concepção caracteriza-se pelo dualismo, isto é, a prática da Educação Física brasileira reflete uma concepção dualista na qual o Homem é considerado composto de duas unidades distintas: corpo e mente (não cabe neste espaço discutir os determinantes desta concepção).

Encontramos assim a Educação Física orientada para objetivos como a preservação da “saúde física”, o que é reconhecidamente importante, porém, quando tomada exclusiva e isoladamente resulta num equívoco pedagógico. A concepção dualista torna “factível” a educação do físico isoladamente. Ora, sendo o Homem uma unidade, portanto sendo impossível a educação do físico isoladamente, “descuida-se” a Educação Física da repercussão que inevitavelmente têm suas atividades sobre a formação das “outras” dimensões da personalidade humana.

Os chamados métodos ginásticos que, por muito tempo, preponderaram na nossa Educação Física Escolar, significam a prática da visão dualista do Homem.

O dualismo, todavia, ou esta dicotomia, nem sempre se apresenta de forma tão flagrante na Educação Física.

Muitas vezes vêmo-lo camuflado por um discurso pretensamente holista, que, contudo, não sobrevive a uma análise teórica mais detalhada e/ou a uma verificação crítica de sua prática. Referimo-nos ao fato costumeiro de se atribuir à Educação Física finalidades “bio-psicosociais” nos planejamentos didáticos, arrolados muitas vezes da legislação, e na ação, ou seja, no momento em que se fundem prática e teoria, os valores considerados são de ordem “física”, com o menosprezo às questões “psico-sociais”, esperando-se que os efeitos positivos sobre estes ocorram automática e “magicamente”, não sendo necessário considerá-los efetivamente na ação pedagógica.

Além desta questão fundamental, as diversas maneiras de compreender a Educação também tem influenciado, decisivamente, a ação pedagógica em Educação Física.

Não existe a possibilidade, nem é a intenção deste estudo, discutir aqui aprofundadamente as diversas teorias educacionais, vale dizer, o papel social da Educação. A breve análise que colocaremos a seguir tem o objetivo mínimo de situar a nossa posição frente a esta questão.

De uma forma bastante rústica, poderíamos dizer que entre os profissionais da Educação Física impera a idéia ou a certeza da positividade do papel da Educação em nossa sociedade. Assim, sendo a Educação Física parte integrante da Educação, tem ela também, uma função social positiva e importante. É a chamada visão funcionalista do papel da Educação. Trata-se de colaborar dentro do campo educacional para a funcionalidade, progresso e desenvolvimento de nossa sociedade. Nesta concepção, a Educação desfruta de autonomia frente ao todo social, de modo que ela se apresenta como instância social capaz de resolver os problemas de nossa sociedade, sem a necessidade da transformação estrutural desta.

A visão acima caracterizada, tem muitas facetas, mas que no fundo têm em comum o fato de não se embasarem numa crítica radical à sociedade capitalista, que com “características próprias” é o caso da sociedade brasileira.

Se fizermos portanto, uma análise, não mais funcionalista da função social da Educação e mesmo de nossa sociedade, mas sim uma análise materialista histórica e dialética, chegaremos, assim como muitos educadores que assim procederam, a algumas conclusões importantes:

- a Educação é ao mesmo tempo determinada e determinante da estrutura social. Daí que não seja possível negar o caráter político da Educação. Daí que os problemas básicos da pedagogia não sejam estritamente pedagógicos, mas políticos e ideológicos.^{1,4}

a Educação nas sociedades capitalistas, ou na sociedade brasileira é fator de reprodução social, vale dizer, fator de reprodução ou manutenção da sociedade de classes. Esta reprodução se dá de diversas formas:

1. O acesso à Educação é seletivo. Isto significa que a estratificação social se reflete no sistema educacional brasileiro. Filhos das camadas menos favorecidas ou não tem acesso à escola (7 milhões de crianças em idade escolar não vão a escola no Brasil de hoje), ou são obrigadas por múltiplas razões a abandoná-lo precocemente, ou ainda quando nela permanecem não alcançam, com não significativas excessões, os níveis de ensino secundário ou superior. O contrário acontece com os filhos das camadas mais favorecidas que via-de-regra têm acesso tanto a Educação via sistema de ensino, como são beneficiados por um ambiente cultural favorável ao seu desenvolvimento intelectual. É o que poderíamos chamar de a reprodução pela exclusão e seletividade.

2. A Escola ou a Educação no sentido mais amplo, é veiculadora de uma visão de mundo, de Homem e de sociedade impregnada da ideologia burguesa. Isto é, a Educação é uma das responsáveis pela socialização das pessoas para viverem numa sociedade de classes, a ponto de encararem suas contradições como absolutamente normais, quando não desejáveis. Para a veiculação ideológica, são vários os aspectos que para tanto contribuem; vão desde a organização burocrática da instituição Escola, passando pela forma de ensino até o conteúdo ensinado ou tratado.

Em se identificando o caráter reprodutivista da Educação brasileira, cabe ao Educador tomar uma posição, que diga-se de passagem, não pode ser de neutralidade; "ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele"¹⁴. Assumindo um compromisso, que é político, com o processo de transformação estrutural da sociedade na perspectiva da edificação de uma sociedade efetivamente democrática, isto é, a superação da sociedade de classes, o Educador deve atuar no sentido de inverter ou reverter esta situação, buscando colocar sua prática e a Educação a serviço deste projeto social.

O Educador na sua prática, quer queira quer não, é um veiculador de valores. É neste sentido que reside a vinculação da forma de ensino com o seu conteúdo. A socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente através da internalização de valores e de normas de conduta da sociedade a que pertence. A Escola é uma das instituições que promove tal socialização. Portanto, o fenômeno da socialização ou a aprendizagem do social também ocorre nas aulas de Educação Física, sendo inclusive, enfatizada como importante função pela pedagogia desportiva ou da Educação Física. Por conseguinte, existe a necessidade de aprofundarmo-nos nesta questão.

1.1. A socialização através do jogo e do desporto

Como nos referimos anteriormente, socialização significa o processo de transmissão dos comportamentos socialmente esperados. Mais especificamente, a socialização para o desempenho de determinado papel social envolve a aquisição de capacidades (habilidades) físicas e sociais, valores, conhecimentos, atitudes, normas e disposições que podem ser aprendidas em uma ou mais instituições sociais, como por exemplo, a família, a escola, o esporte, e ainda através dos meios de comunicação.

Segundo Dietrich¹¹, desde que há considerações pedagógicas acerca dos jogos de movimento, tanto tempo também seus aspectos social-educativos tem sido ressaltados. A inclusão e início de programas de esportes na escola, têm sido, freqüentemente, baseados na crença comum de que a participação no esporte é um elemento de socialização que contribui para o desenvolvimento mental e social⁷.

De acordo com Dietrich¹¹, se for seguida a literatura especializada até o fim dos anos 60, descobre-se uma relativa concordância nas declarações sobre as funções sócio-educativas do esporte em geral e dos jogos desportivos em especial, com afirmações como as de que o reconhecer das determinações de campeonatos e o respeitar (manter) das regras do jogo educam para um sentimento de responsabilidade, de cavalheirismo, de sinceridade para trabalhar com o próximo.

Os brasileiros ouviram, durante o ano de 1980, repetir-se nas transmissões esportivas da Rede Globo de Televisão, o seguinte slogan: "a criança que pratica esporte, respeita as regras do jogo, pratique esporte", numa clara alusão ao conteúdo "pedagógico" do esporte.

Em suma, a literatura tem atribuído ao esporte o poder de desenvolver em quem pratica, principalmente na criança, o companheirismo, a cooperação, o respeito às regras e normas, o valor e a força de vontade, além da responsabilidade, sentido social, etc.

Mas, se essa visão que valoriza positivamente a socialização na família e na Escola. Cachay & Kleindienst⁷ de 60, nestas duas últimas, têm surgido posições contrárias a esse respeito. São posicionamentos que concordam quanto à função socializante do esporte, discordam, contudo, na valorização deste resultado. Por exemplo, Weigelt apud Dietrich¹¹ afirma que as condições ou necessidades do esporte organizado, do esporte de alto nível ou de rendimento e do êxito olímpico são simultaneamente, as condições de uma sociedade de estruturação autoritária. Suas necessidades motoras autoritárias são, conseqüentemente, preparadas durante a fase de socialização na família e na escola. Cachay & Kleindienst⁷ argumentam que a aceitação por parte da didática de que "virtudes" são assumidas em espaços de ação desportiva e através da internalização de normas necessárias à execução de exercícios corporais mostra que esta didática representa uma educação ao acomodamento e não ao questionamento e à revisão de normas.

Como ressalta Parlebas³², pelas próprias regras das competições o esporte imprime ao comportamento motor as normas desejadas da competição e da concorrência. Assim, o esporte é um molde social do corpo.

Fica claro nesta colocação que a socialização não é um processo neutro e universal, pelo contrário, esse acontece dentro de um contexto de valores específicos. "Normas e valores podem ser aceitos, mas são sobretudo impostos, pois normas e valores dominantes são sobretudo dos dominantes"⁹.

Como vimos anteriormente, temos diferentes valorizações dos resultados da aprendizagem social através do esporte. Qual seria a razão desta disparidade?

Para Dietrich¹¹, as controversas interpretações do significado da aprendizagem social no esporte, e nisso estão baseadas as possibilidades pedagógicas do jogo desportivo, devem-se a pontos de vista teóricos diferentes no que diz respeito à sociedade como um todo. Para um melhor entendimento das interpretações contraditórias sobre a importância da aprendizagem social no esporte, devemos tornar claras as teorias sociais que as suportam.

Dietrich¹¹ analisa a aprendizagem social no esporte a partir do ponto de vista de três teorias sociais, quais sejam, a teoria estrutural-funcionalista cujo principal representante é Talcot Parsons, a teoria do conflito e a teoria crítica. Das suas análises depreende-se que a socialização através do esporte como hoje acontece, é valorizada somente a partir da ótica estrutural-funcionalista da sociedade. Ainda de acordo com Dietrich¹¹ o esporte é mais apropriado a desenvolver valores conforme o sistema do que valores vencedores ou questionadores do sistema. O jogo desportivo é um modelo exemplar da interação equilibrada e como tal é um símbolo para um sistema social que, autoregulativamente, fica em equilíbrio próprio. O jogar, disciplinado e silenciosamente, é uma forma de comunicação restrita e ritualística.

Como muito bem lembra Shafer apud Loy et al.²⁷, os programas escolares de esportes tem contribuído mais no sentido de promover os valores e estilo de vida da sociedade do que propiciar aos indivíduos a oportunidade de questionar o existente, ou tentar modelos alternativos.

1.2. A aprendizagem social no ensino dos desportos nas escolas.

Como afirma Loy et al.²⁷, na infância são justamente a família e a Escola as instituições sociais de maior influência no processo de socialização. A Escola é formalizada, com regras estabelecidas onde os professores representam não só a autoridade adulta e a necessidade de ordem e disciplina, como também os valores do conhecimento. A Escola, assim, funciona para reforçar valores correntes na sociedade convencional¹⁰.

Segundo Harper et. al.¹⁷, na escola não se adquire apenas conhecimentos mas aprende-se, também, uma série de valores e de normas de comportamento. Muitos desses valores são impostos por certas práticas pedagógicas como o aprendizado do sentimento de inferioridade, de submissão, o respeito pela ordem estabelecida, o aprendizado do "cada um por si", da competição, inculcando dessa forma, o individualismo, sem que as pessoas se apercebam disso.

Parece-nos claro pois, que através do desporto, podem ser veiculados determinados valores e normas, como nos mostra Parlebas³² quando afirma que através do des-

porto impõe-se todo o dispositivo oficial da instituição desportiva: federações, regulamentos, calendários de encontro, cerimônias, sanções, instâncias de autoridades, dirigentes, árbitros e capitães de equipes. Participar do torneio esportivo equivale a reconhecer, implicitamente, uma tal autoridade. No campo, em última instância, é sempre o árbitro quem decidirá. O poder institucional desportivo denota uma organização hierárquica, autoritária e centralizada. Esta aparelhagem é plena de implicações sócio-políticas.

Estando a nossa atividade desportiva escolar atrelada, através de sua estrutura burocrática e da ideologia do desporto competição que a norteia, ao sistema desportivo internacional³, torna-se muito lógico pensar que os valores acima ressaltados por Parlebas³² estarão norteados e influenciando, fortemente, na atividade desportiva em nossas escolas, e, conseqüentemente, contribuindo para a afirmação daqueles valores.

Contudo, para chegarmos a uma visão mais concreta dessas relações, necessitamos aclarar quais os valores e de que forma são veiculados. Isso pode ser conseguido através de análise das regras ou normas que norteiam as relações dos professores com os alunos, destes entre si na escola e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física onde o desporto é ensinado de forma sistemática.

A análise das regras e normas que norteiam as interações justifica-se pelo fato de que o "lidar" com os outros, apesar de parecer muito pessoal e único, tem sua constância num contexto social. O que parece espontâneo é controlado socialmente, baseado em experiências anteriores¹⁵.

A regulamentação que define o desporto como o micro-sistema social próprio é uma parte das normas que determinam, fortemente, a relação entre professores e alunos.

Na Escola atual o professor é o ponto de orientação, e os alunos devem observá-lo pois ele é o início e o fim do que há para fazer. Nessa estrutura, deve ser observado o princípio básico: "obedecer ao professor", pois na aula o comportamento inteiramente aceito é somente aquele que corresponde às regras de relacionamento validadas pela instituição Escola.

É lógico que existem formas de ensino que atenuam e que procuram modificar essa relação. Porém, de acordo com os estudos de Laborinha²², Bressane⁵ e Faria Jr¹³, o professor de Educação Física no Brasil se caracteriza pela diretividade, o que vem reforçar a situação enunciada anteriormente.

Segundo Landau e Dietrich²³, um outro fato marcante das regras que regem o ensino e a Escola é a diferenciação social dos alunos, baseada no rendimento individual que propicia a comparação. O desporto e a escola são sistemas sociais que estão cunhados pela idéia da concorrência.

No ensino, a diferenciação através da comparação é possibilitada pela atribuição de notas. No esporte, os resultados ou as performances são premiadas. Porém, o fato mais marcante é o de que para a comparação das performances no desporto existe a necessidade de igualar as condições, o que é "conseguido" pelo estabelecimento de regras rígidas. A estas regras rígidas, que determinam

o roteiro de ação (regras de espaço), o modo de movimentação (regras motoras) e a passagem do tempo (regras de tempo), são submetidos os alunos participantes.

Nesse quadro, o desporto ensinado e praticado na escola reforça a dependência ao detentor do conhecimento, o professor, que tem o poder de tornar o aluno um bom praticante; reforça o individualismo e a concorrência pela comparação das performances e reforça a obediência irrefletida às regras. O aprender as regras significa reconhecer e aceitar regras pré-definidas, isto é, a capacidade dos alunos de entender e compreender regras não é exigido nem desenvolvido.

Se quisermos empreender uma tentativa de superação da tradicional concepção de aprendizado social que, no desporto, enfatiza o respeito incondicional e irrefletido às regras, que dá a estas um caráter estático e inquestionável e que não leva à reflexão e ao questionamento mas, ao acomodamento, precisamos determinar, em coerência com as nossas idéias educacionais, o que deveria buscar o aprendizado social no esporte e como alcançá-lo.

Apoiamo-nos em Geist & Weichert¹⁵, para quem o aprendizado social deve ser o conhecer, o tornar-se consciente das normas sociais e, se necessário, o saber e o poder modificá-las. Em oposição ao "se comportar socialmente" não é postulada nenhuma norma social positiva, trata-se primeiro, de testá-la num contexto social e então decidir-se, livre e conscientemente, sobre sua adoção ou modificação. Nesta concepção, toma-se uma decisão livre e consciente pelo estudo das normas, tendo em vista a conscientização do processo de regulamentação, isto é, daqueles caminhos pelos quais novas regras são instituídas, discutidas e combinadas, ou impostas e/ou destituídas. A esta concepção acrescentamos as afirmações de Landau & Dietrich²³ de que o aparecimento das regras no desporto e no ensino desse, deveria seguir um acordo social que, ao mesmo tempo, desse chances a que essas regras fossem entendidas e testadas.

Para questionar regras e significados deve-se falar. A afirmação de que o ensino dos desportos não é para se sentar e discutir, mas sim para se movimentar deve ser encarada seriamente sob o ponto de vista da "deficiência de movimento na escola". No entanto, falar sobre o social não deve ficar reduzido à discussão das matérias onde os alunos permanecem sentados, porque ali só são possíveis experiências de interação de forma reduzida, enquanto que, nos jogos desportivos, os processos de interação são variados e especiais. Além disso, o argumento de que a intensidade de movimento e o entendimento que essa atividade forma uma boa aula de Educação Física onde os alunos suam sem que outros resultados sejam conscientemente objetivados, será, neste caso, somente quantidade de movimento. A isso, pode-se opor uma consciência de qualidade de movimento a partir do qual o aluno, por si mesmo, motivado e consciente, pratica desporto por longo tempo¹⁵.

Como lembra Oliveira³¹, a Educação Física apesar de ser uma atividade essencialmente prática, pode e deve oferecer oportunidade para a formação do homem consciente, crítico e sensível à realidade que o envolve.

Dietrich¹¹ colocando o aprendizado social como

um objetivo a ser buscado nas aulas de Educação Física, fez uma análise das interações nos jogos desportivos, utilizando a seguinte diferenciação de conceitos: a) ação social que aparece com efeito racional é de ação respectiva ao trabalho e, b) ação social como compromisso comunicativo é da ação respectiva à interação. Na sua análise classifica a metodologia tradicional do ensino dos jogos desportivos como sendo uma ação respectiva ao trabalho, o que transforma o jogo num ritual que valoriza as normas técnicas e no qual o comportamento divergente é encarado como interruptor e não fomentador do aprendizado social. Isto é, o jogo desportivo, como é ensinado e praticado atualmente, exalta o jogar como trabalho, assemelhando-se a um ritual estritamente determinado. Nesse caso, os papéis são pré-determinados, e o controle é exercido por uma força externa, o árbitro ou o professor.

Neste ponto, ressaltamos o fato de que no momento em que deixamos de super-valorizar as regras regulativas, constitutivas e técnicas do desporto, ou seja, o jogar como ação respectiva a trabalho, estamos subtraindo a característica mais acentuada do desporto moderno e recuperando, parcialmente, o jogo. /

1.3. O fenômeno do jogo na sua relação com o desporto

O desporto moderno, cada vez mais, perde as características do jogo estabelecidas por Huizinga¹⁹. Para Magnane²⁸, o enfraquecimento do elemento lúdico é a doença mais grave do desporto moderno. O desporto corrompe, progressivamente, o jogo.

Nada mais justo do que citar Huizinga¹⁹ que, já em 1938, detectava este problema: "a sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras".

Cagial⁶ afirma que o esporte será tanto mais educativo quanto mais conservar sua qualidade lúdica, sua espontaneidade e seu poder de iniciativa. Daí porque o esporte super-classificado, levado a extremos pelo fato do tecnicismo, modelado e estereotipado, não é mais educativo. O movimento estereotipado, o gesto típico, a precisão biomecânica dos exercícios graças aos quais se obtiveram recordes tão surpreendentes, harmonizam-se, dificilmente, com a riqueza do movimento humano, com a expressividade pessoal do gesto e com a rica dimensão do comportamento do exercício físico. Para este autor, o excesso de técnica ou o condicionamento da técnica numa atividade cujo maior valor reside na espontaneidade lúdica, no poder da expressividade da criatividade, da afirmação da pessoa e do grupo, pode anulá-la. O excesso de aprendizagem de modelos, de taxinomias e o super-tecnicismo são os perigos mais graves do esporte educativo de nosso tempo.

Daí pensarmos que o desporto na escola, deve preservar ou recuperar o caráter lúdico, devendo, portanto, estar a ação pedagógica voltada para tal.

1.4. A metodologia do ensino do basquetebol

Segundo Oliveira³⁰, os métodos mais utilizados para o ensino dos desportos em geral são o método glo-

bal, também conhecido por método sintético, o método parcial, também conhecido como método analítico.

A bibliografia em língua portuguesa apresenta-nos autores como Daiuto⁸, Hurtado²⁰, Teixeira e Pini³⁸, Barros Jr², Lotufo²⁶, Guilherme¹⁶ que propõem, basicamente, a utilização de uma metodologia parcial para o ensino dos desportos. O próprio planejamento didático é elaborado obedecendo-se à divisão dos desportos em fundamentos técnicos³⁸.

Segundo Knap²¹, as pesquisas têm mostrado, em linhas gerais que o método global obtem melhores resultados em tarefas motoras abertas, e o analítico em tarefas motoras fechadas. Cross apud Xavier⁴⁰ pesquisou o método global e o método parcial para verificar qual o de maior eficácia no ensino do basquetebol para meninos de nove anos de idade. O resultado de seu estudo indicou que para destrezas simples o método global foi melhor, e para destrezas complexas o método parcial foi superior. Oliveira³⁰ pesquisou os métodos parcial e global do ensino do basquetebol para meninos de 8 a 12 anos de idade e não encontrou diferença significativa entre os resultados obtidos.

Pode-se observar nas pesquisas desenvolvidas na área de aprendizagem motora, que alguns aspectos das aulas de Educação Física ou ensino dos jogos desportivos, não têm sido levados em consideração, como por exemplo, a possibilidade de interrelacionamento social, tipo de aprendizagem social, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento de motivação para a prática permanente do esporte, que um ou outro método propicia.

Dietrich et al.¹² e Alberti & Rothenberg¹ analisando o método global e o método parcial, concluem que ambos apresentam uma série de vantagens e desvantagens, e, para evitar as desvantagens e não abrir mão das vantagens dos dois métodos, introduzem o conceito recreativo de educação do gesto desportivo, sistematizando o método global em série de jogos que conduzem o aluno ao jogo final e série de exercícios paralelos, usando sempre o espírito do jogo.

1.5. Objetivo

Desta forma, a concepção de aprendizagem social de Geist & Weichert⁵, os resultados e as conclusões da análise de interação nos jogos desportivos de Dietrich¹¹, juntamente com a metodologia baseada no conceito recreativo de educação do gesto desportivo e finalmente, a adoção de uma concepção de Educação e Educação Física que busca se colocar a serviço do processo de transformação social, forneceram os elementos para a proposição de uma metodologia do ensino dos desportos (basquetebol) nas escolas, a qual denominamos para efeito prático de dissertar de Metodologia Funcional-Integrativa (MFI), cujos resultados de sua aplicação prática propusemo-nos a verificar.

II – MATERIAIS E MÉTODOS

Com o objetivo de verificar a influência da utilização da Metodologia Funcional Integrativa (MFI) e de Metodologia Tradicional (MT) para o ensino do basque-

tebol, sobre a aprendizagem social, e da primeira sobre a atitude dos alunos em relação às aulas de Educação Física, foi realizada uma pesquisa quase-experimental.

O estudo foi realizado na Escola de 1º e 2º graus Professora Margarida Lopes, pertencente à Rede Oficial de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria – RS.

A amostra do grupo experimental constituiu-se dos 39 alunos pertencentes às 6ª séries A e B reunidas, com as seguintes características: idade média de 13,54 anos, máxima de 16,5 e mínima de 11,5; condição sócio-econômica classificada como baixa, uma vez que 82% dos alunos pertenciam à categoria A, a mais baixa da caracterização sócio-econômica utilizada pela Secretaria de Educação do Estado.

A amostra dos grupos controle, constou dos alunos matriculados nas 6ª séries C, D e F da mesma escola.

Foi considerada como variável independente a metodologia, dividida em dois níveis: MFI e MT. Como variáveis dependentes foram consideradas: a) aprendizagem social e b) atitude dos alunos em relação às aulas de Educação Física.

2.1. Instrumentos de medida

Para a mensuração das variáveis desta pesquisa foram desenvolvidos dois instrumentos: a) sistema de registro de comportamentos de interação social (SIRCIS), para a verificação da aprendizagem social; b) questionário para a apreensão da atitude dos alunos em relação às aulas de Educação Física.

2.1.1. Sistema de Registro de Comportamentos de Interação Social

Este instrumento foi desenvolvido tendo como referencial teórico os modelos de análise de ensino de Sant'Anna³³, Underwood³⁹, Faria Jr¹³, Heinila¹⁸ e Taylor³⁶. Da análise deste referencial teórico saiu a decisão da utilização de um sistema de categorias para o registro dos comportamentos. O passo seguinte foi extrair as categorias desejadas a partir do referencial teórico descrito na introdução. As categorias extraídas foram:

1. Nível de participação; 2. Contatos sociais; 3. Formação de sub-grupos; 4. Participação na resolução de conflitos; 5. Aceitação de mudanças de regras; 6. Mudança de regras e expressão de idéias.

Estas categorias foram operacionalizadas em três dimensões isto é, positiva, neutra e negativa. A partir disto foi desenvolvida uma ficha para os registros (fig. 1).

Para o preenchimento dessa ficha foram estabelecidas as seguintes instruções: 1. Cada intervalo (de 1 a 2) corresponde a 15 segundos destinados à observação do aluno (15x2=30) que, somados aos 15 segundos destinados ao registro (15x2=30), perfazem um minuto; 2. Os quadrados correspondentes a cada intervalo são preenchidos com os símbolos +, 0, -, que indicam as dimensões positiva, neutra e negativa de cada uma das categorias; 3. O observador observa durante 15 segundos o aluno e, nos 15 segundos subseqüentes registra todos os comportamentos evidenciados naquele intervalo.

Para a determinação da confiabilidade do instru-

FIGURA 1 – Ficha para o registro de comportamentos de interação social (SIRCIS)

Comportamentos	Intervalos de Tempo										TOTAL					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10						
1. NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	-
2. CONTATOS SOCIAIS																
3. FORMAÇÃO DE SUB-GRUPOS																
4. PARTICIPAÇÃO RESOL. DE CONFLITOS																
5. ACEITAÇÃO MUDANÇAS DE REGRAS																
6. MUDANÇA REGRAS/EXPRESSÃO IDÉIAS																
7. OUTROS																
T O T A L	+															
	0															
	-															

mento, optou-se pela verificação da concordância entre observadores, cujo índice conseguido foi de 80,2%.

2.1.2. Questionário

As questões do questionário foram elaboradas a partir da identificação das áreas que pretendíamos abranger. Estas áreas referem-se a: objetivos da Educação Física, transferência para situações extra-escolares, forma e conteúdo das aulas de Educação Física. O questionário foi constituído de questões abertas que seguem: 1. Para que servem as aulas de Educação Física?; 2. Do que você mais gosta nas aulas de Educação Física?; 3. Do que você não gosta nas aulas de Educação Física?; 4. O que você aprende ou faz nas aulas de Educação Física que você utiliza em outras situações como por exemplo, nas outras aulas, em casa, nos fins de semana?; 5. O que você acha da maneira como a professora vem dando as aulas?; 6. Você sentiu alguma diferença nas nossas aulas em relação às aulas que vocês estavam tendo antes? Caso afirmativo, quais são?; 7. Você gostou da forma como foram desenvolvidas as aulas (MFI)?;

Obs.: as questões de nº 6 e 7 foram incluídas no questionário somente no pós-teste, sendo que a questão 5 foi suprimida.

O instrumento foi testado quanto à clareza e objetividade de linguagem das questões, utilizando-se a técnica da testagem um a um.

2.2. Coleta de dados

Os dados referentes à variável "aprendizagem social" do grupo experimental foram coletados durante oito das onze aulas realizadas, nos meses de agosto, setembro e outubro de 1983.

Foram utilizados para tanto nove observadores que registraram os dez primeiros minutos da aula, os dez minutos intermediários, ou seja, do 20 ao 30 minutos, e os dez minutos finais. Antes do início de cada aula, foram sorteados os alunos a serem observados. Os observadores se postavam em local que permitisse visualizar e ouvir o aluno observado.

Os dados referentes a esta variável do grupo controle foram coletados durante o mesmo período, através da observação e registro de seis aulas de outras turmas de 6ª série do mesmo colégio as quais estavam sendo ministradas aulas de desportos coletivos.

O questionário foi aplicado para o grupo experimental antes do início do tratamento e logo após o seu término, ou seja, após a última aula.

2.3. Metodologia Funcional-Integrativa (MFI)

Numa descrição sucinta desta proposta metodológica colocamos que nela utiliza-se para o ensino de um desporto, no caso o basquetebol:

- a) uma série metodológica de jogos e uma série paralela de jogos (fig. 2);
- b) Estrutura das aulas:

As atividades das aulas são norteadas pela seguinte estrutura: 1. momento — reunião com os alunos para planejamento e decisões prévias sobre a aula; 2. momento —

realização do jogo eleito; 3. momento — paralisação do jogo com discussão, reflexões e propostas para a continuidade da aula; 4. momento — testagem das soluções e variantes; 5. momento — avaliação e planejamento da aula seguinte. Cumpre assinalar que poderá ocorrer, no decorrer das aulas, mais de uma paralisação da atividade, desde que o desenvolvimento assim exija.

c) Procedimentos do professor:

Os procedimentos ou a conduta do professor tem como referência imediata, porém com a flexibilidade necessária, a estrutura das aulas estabelecida anteriormente. A ação do professor deve buscar um clima de aceitação mútua entre ele e os alunos, um clima de liberdade responsável, congruência, criando uma situação de confiança e otimismo. O professor deve, também, imprimir ampla flexibilidade ao desenvolvimento do conteúdo.

Consoante com essas orientações de ordem global, deve objetivamente:

- Incentivar os alunos a possibilitar-lhes a participação no planejamento das aulas;
- Incentivar os alunos a expressarem idéias para a realização e modificação dos jogos;
- Conduzir reflexões e discussões com os alunos sobre as atividades desenvolvidas, levando-os a refletir quanto a: 1. importância da participação de todos os integrantes do grupo nos jogos; 2. possibilidade e necessidade de mudança das regras; 3. necessidade de conseguir um ambiente agradável, cooperativo e de companheirismo nos jogos.
- Considerar as idéias expressas pelos alunos e submetê-las a apreciação do grupo;
- Engajar os alunos na organização e avaliação das atividades realizadas nas aulas;
- Levantar em consideração a importância de uma disciplina funcional, espontânea, em contraposição à disciplina imposta;
- Explorar e utilizar a colocação de problemas aos alunos, com o objetivo de levá-los a atividade reflexiva;
- Limitar ao mínimo indispensável a direção pessoal das atividades.

2.4. Metodologia Tradicional (MT)

No presente estudo a metodologia tradicional (MT) foi considerada como sendo a metodologia comumente utilizada nas aulas de Educação Física escolar.

São geralmente utilizados no ensino do Basquetebol, os métodos parcial e global e uma combinação de ambos denominada de misto.

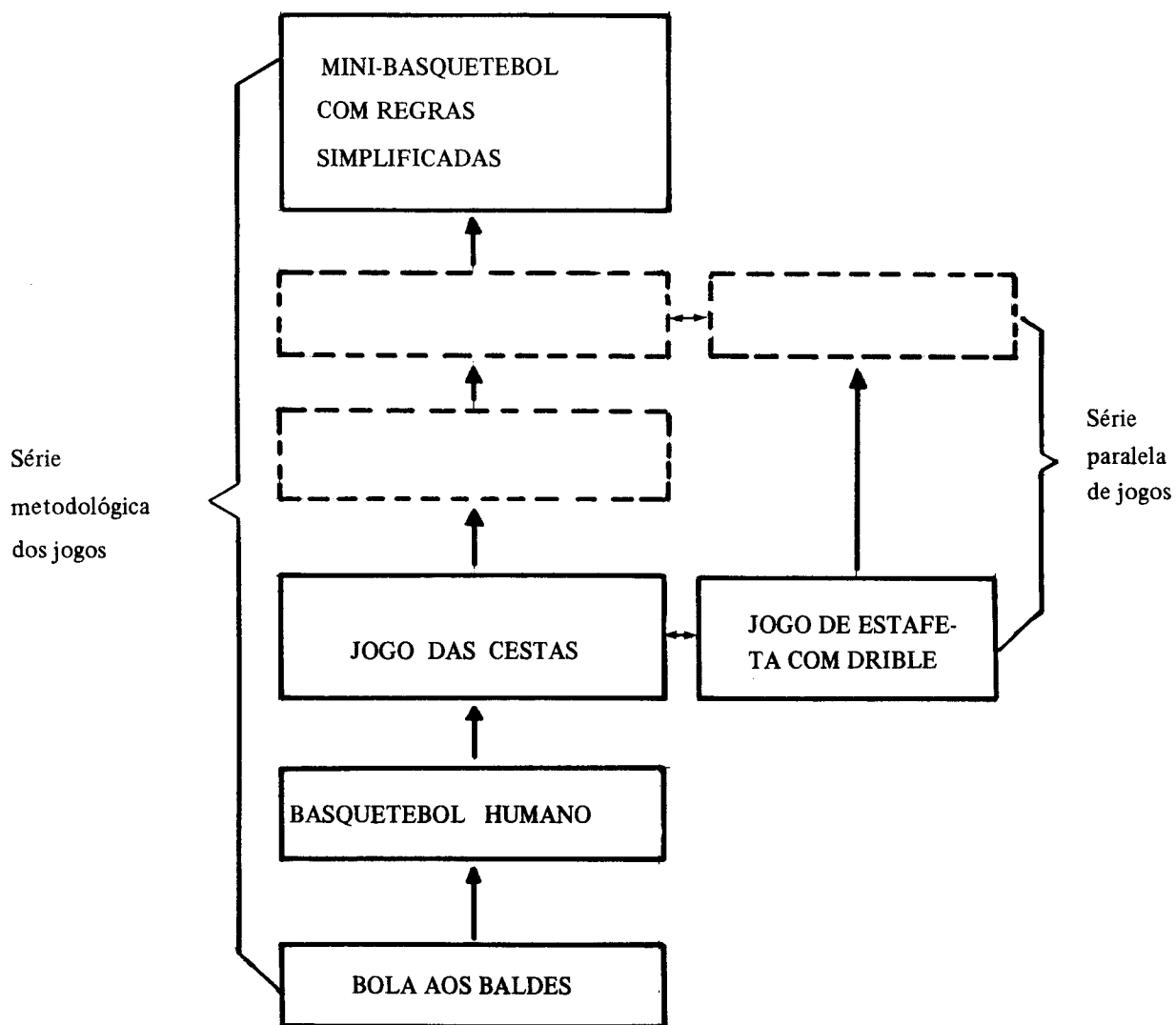
Neste estudo o método utilizado pelas professoras do colégio em questão foi o parcial, no qual o desporto é ensinado e aprendido através da prática separada de seus fundamentos básicos e, após o domínio desses, o desporto propriamente dito é então desenvolvido e praticado.

A ação do professor se caracteriza pela diretividade e o objetivo principal é a busca da aprendizagem de destrezas, ou seja, dos gestos técnicos.

III — RESULTADOS E DISCUSSÃO

A frequência dos comportamentos de interação so-

FIGURA 2 – Série metodológica de jogos para o aprendizado do basquetebol.



FONTE: Adaptado pelo autor a partir de ALBERTI e ROTHENBERG (1975).

cial obtidos através do registro nas fichas do SIRCIS, estão descritos em tabelas que seguem. Não existe, neste espaço, a possibilidade da apresentação das tabelas que demonstram o comportamento das frequências por categoria e por dimensão nas diferentes aulas observadas das duas metodologias. Desta maneira apresentamos somente as tabelas resumo, onde estão computados os resultados das observações por categoria, em seis aulas desenvolvidas com a MFI e em seis aulas desenvolvidas com a MT.

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos nas duas metodologias na categoria 1, isto é, "nível de participação". Observa-se nesta tabela, que na dimensão positiva, o percentual maior ocorreu nas aulas desenvolvidas com a MFI, e que nas dimensões neutra e negativa o maior per-

TABELA 1

Incidência total dos comportamentos positivos, neutros e negativos, na categoria "Nível de Participação", em 6 aulas da MFI e da MT

Dimensões Metodologia	Positiva	Neutra	Negativa	Total
M F I	1018 42%	1255 52%	158 6%	2431 100%
M T	579 23%	1471 58%	473 19%	2523 100%

centual ocorreu nas aulas desenvolvidas com a MT. O qui-quadrado calculado com os dados da tabela 1 foi 293,3. O qui-quadrado tabelado para alfa = 01 e 2 graus de liberdade é igual a 9,21. Portanto, rejeitou-se a H_0 .

Pode-se afirmar, por conseguinte, que nas aulas desenvolvidas a partir da MFI os alunos tiveram um nível de participação mais positivo nas aulas de Educação Física do que quando utilizada a MT.

A comparação entre os resultados obtidos na categoria "contatos sociais" quando utilizada a MFI e quando utilizada a MT foi realizada a partir da tabela 2.

TABELA 2

Frequência total dos comportamentos positivos, neutros e negativos de seis aulas da MFI e da MT na categoria "Contatos sociais"

Dimensões Metodologia	Positiva	Neutra	Negativa	Total
M F I	1226 50%	1130 46%	94 4%	2450 100%
M T	823 32%	1588 63%	123 5%	2534 100%

Pode-se observar nessa tabela, que a dimensão positiva na MFI recebeu um percentual mais elevado de registros (50% contra 32,0%) ao passo que nas dimensões neutra e negativa o percentual mais elevado ocorreu nas

aulas da MT. A partir do cálculo do qui-quadrado pode-se rejeitar também, neste caso, a hipótese nula. Sendo assim, pode-se afirmar que os resultados obtidos nessa categoria diferem significativamente a um nível de 01, isto é, nas aulas desenvolvidas com a MFI ocorreram mais contatos sociais positivos do que nas aulas com a MT.

A tabela 3 apresenta os dados referentes à categoria "formação de sub-grupos". O qui-quadrado calculado

TABELA 3

Frequência total dos comportamentos positivos, neutros e negativos na categoria "Formação de sub-grupos" de seis aulas da MFI e da MT

Dimensões Metodologia	Positiva	Neutra	Negativa	Total
M F I	39 41%	49 51%	8 8%	96 100%
M T	29 33%	49 55%	11 12%	89 100%

a partir da tabela 3 implicou na aceitação da hipótese nula, ou seja, não existe diferença significativa entre as frequências de comportamentos entre as duas metodologias.

Os resultados da categoria "participação na resolução de conflitos" constam da tabela 4. A diferença entre

TABELA 4

Frequência total dos comportamentos positivos, neutros e negativos na categoria "Participação na resolução de conflitos" em seis aulas da MFI e da MT

Dimensões Metodologia	Positiva	Neutra	Negativa	Total
M F I	34	32	9	75
M T	5	5	2	12

as duas metodologias é flagrante, não existindo a necessidade da aplicação de um teste estatístico. Ressalte-se ainda, que para essa categoria o interesse recai não sobre a proporcionalidade entre os comportamentos positivos, neutros e negativos, como nas categorias 1, 2 e 3, e sim sobre o total de comportamentos verificados, pois o total de comportamentos registrados denota a dimensão em que os conflitos surgiram, bem como, a dimensão da preocupação do professor em expor estes conflitos e solicitar a participação dos alunos para a sua superação.

Os resultados da categoria "aceitação de mudanças de regras" estão resumidos na tabela 5. Em razão de flagrante diferença das frequências nas duas metodologias não foi aplicado teste estatístico.

As razões para esta diferença parecem ser: a) esta categoria somente é utilizada quando for decidida uma

mudança nas regras de determinado jogo ou exercício. Esse aspecto, por si só, favorece à MFI, pois esta prevê a

TABELA 5

Frequência total dos comportamentos positivos, neutros e negativos na categoria "Aceitação de Mudanças de Regras" em seis aulas da MFI e da MT

Dimensões Metodologia	Positiva	Neutra	Negativa	Total
M F I	34	22	4	60
M T	2	—	—	2

utilização de séries metodológicas de jogos para o ensino dos desportos, enquanto que a MT utiliza-se de séries de exercícios; b) na MFI os jogos são apresentados pelo professor apenas com regras elementares, a partir do que novas regras são testadas e desenvolvidas. Na MT o professor define, previamente, as regras dos exercícios ou do jogo, restando apenas aos alunos respeitá-las.

Os resultados dos registros na categoria "mudança de regras e expressão de idéias" constam da tabela 6. A diferença entre a MFI e a MT é evidente, dispensando a utilização de teste estatístico.

TABELA 6

Frequência total dos comportamentos positivos, neutros e negativos na categoria "Mudança de regras/expressão de idéias" em seis aulas da MFI e da MT

Dimensões Metodologia	Positiva	Neutra	Negativa	Total
M F I	141	28	8	177
M T	17	—	—	17

Como referido anteriormente, esses resultados mostram que os alunos, nas aulas desenvolvidas com a MFI, tiveram uma contribuição muito mais efetiva no que diz respeito à sugestão de mudança de regras e expressão de idéias em relação aos alunos que participaram das aulas desenvolvidas com a MT. Isso vem ao encontro da idéia de aprendizagem social adotada para fundamentar a MFI que enfatiza o reconhecimento da relatividade das normas e a conscientização do processo de regulamentação.

Para a análise dos resultados dos questionários inicial e final, utilizou-se um procedimento hermenêutico, a análise de conteúdo.

Apresentaremos somente as tabelas-resumo das questões nº 1 e nº 4.

A primeira questão teve o seguinte enunciado: Na sua opinião, para que servem as aulas de Educação Física?. Os resultados do pré-teste estão resumidos na tabela 7, e na tabela 8 os resultados do pós-teste.

TABELA 7

Frequência das respostas dos alunos sobre as finalidades das aulas de Educação Física no pré-teste

Categorias	Frequência Total	Frequência por Aspecto
1. Desenvolvimento Morfo-funcional	31	12 Desenvolvimento do corpo 10 Melhorar o preparo físico 9 Desenvolver ou exercitar o físico ou os músculos.
2. Aprendizagem desportiva	10	
3. Desenvolvimento mental	2	
4. Divertimento	1	
5. Saúde	5	

TABELA 8

Frequência das respostas dos alunos sobre as finalidades das aulas de Educação Física no pós-teste.

Categorias	Frequência Total	Frequência por Aspecto
1. Desenvolvimento Morfo-funcional	22	7 Para desenvolver os músculos 9 Para desenvolver o corpo 4 Para desenvolver o físico 2 Manter a forma física
2. Aprendizagem desportiva	8	7 Aprender jogos 1 Aprender novas modalidades
3. Desenvolvimento mental	2	—
4. Divertimento	1	Para se divertir
5. Educação	4	3 Para educar 1 Para nos desenvolver
6. Transferência	2	1 Para ter mais capacidade de estudos 1 Aprender coisas boas para a nossa vida e saber
7. Socialização	6	1 União entre professores e alunos 1 Aprender a discutir os problemas com os colegas 1 Aprender a ter responsabilidade 1 Respeitar os professores 1 Desenvolver a união do grupo 1 Respeitar os colegas
8. Novidades	2	—
9. Exercício físico e movimento	7	—
10. Criatividade	1	—

Verifica-se nestas tabelas, que a diversidade das respostas dadas no pré-teste exigiu o estabelecimento de cinco categorias, enquanto que, no pós-teste, exigiu o estabelecimento de dez. No pós-teste, não apareceu a categoria “saúde”, no entanto, apareceram opiniões que foram classificadas em categorias, como “Educação”, “Transferência”, “Sociabilização”, “Criatividade”, “Novidades” e “Exercícios físicos e movimentos”, categorias estas ausentes no pré-teste.

Esses resultados demonstram que ocorreu um alargamento do entendimento das finalidades da Educação Física com o surgimento no pós-teste, de categorias não relacionadas, exclusivamente, ao domínio psico-motor e ao desenvolvimento morfo-funcional, mas também ao domínio social e cognitivo.

A questão nº 4 teve a seguinte redação: O que vo-

cê aprende nas aulas de Educação Física que você utiliza ou faz em outras situações (como por ex: nas outras aulas, em casa, no fim de semana, etc.)?. Os resultados das respostas dos alunos a esta questão no pré e no pós-teste, estão resumidos nas tabelas 9 e 10.

Analisando-se essas duas tabelas observa-se que, no pós-teste, foram menos frequentes as indicações do aprendizado de modalidades desportivas, jogos e exercícios.

Para a categoria 2, “Regras”, houve uma indicação a menos no pós-teste, porém com uma modificação no seu sentido: no pré-teste os dois alunos indicaram essa categoria com as expressões “saber as regras” e “as regras de um esporte”, já no pós-teste, o aluno usou a expressão “as regras que nós fizemos”. Isso denota que o aluno

TABELA 9

Frequência das respostas dos alunos em relação à questão nº 4 no pré-teste.

Categorias	Frequência Total	Frequência por Aspecto
1. Modalidades desportivas e exercícios	65	17 Futebol 8 Correr 9 Volibol 2 Saltar 4 Basquetebol 10 Exercícios 2 Handebol 6 Jogar bola 6 Jogos 1 Cooper
2. Regras	2	—
3. Higiene	2	—
4. Disciplina	2	1 Disciplina 1 Se comportar

TABELA 10

Frequência das respostas dos alunos em relação a questão nº 4 no pós-teste.

Categorias	Frequência Total	Frequência por Aspecto
1. Modalidades desportivas e exercícios	47	10 Futebol 8 Volibol 12 Basquetebol 2 Handebol 6 Exercícios físicos 3 Correr 6 Jogos
2. Regras	1	—
3. Sociabilização	8	3 Respeito pelos colegas 3 Educado no relacionamento com os outros 1 Cooperação nos jogos 1 Sentido de grupo
4. Criatividade	2	—
5. Família	1	1 Ensino ao irmão o aprendido nas aulas de Educação Física

estará transferindo não somente uma regra previamente determinada pelo professor ou pelo desporto eleito, como também uma regra que foi desenvolvida pelo próprio aluno nas aulas de Educação Física.

Também se observa, no pós-teste, o surgimento da categoria "sociabilização" com oito indicações, da categoria "criatividade" com duas indicações e da categoria "família" com uma indicação.

3.1. Discussão dos resultados

Genericamente, verificou-se que, nas aulas desenvolvidas com a MFI, ocorreu um índice maior de comportamentos positivos do que nas aulas desenvolvidas com a MT. De acordo com a metodologia utilizada no presente estudo, isso equivale dizer que a utilização da MFI propicia uma vivência social diferenciada de quando é utilizada a MT. Porém, para uma melhor apreciação impõe-se fazermos a análise dos resultados das categorias.

Com relação à categoria "nível de participação", verificou-se que, nas aulas desenvolvidas com a MFI, a dimensão positiva apresentou uma frequência muito superior a verificada nas aulas desenvolvidas com a MT. Isso significa que os alunos, nas aulas desenvolvidas com a MFI, participaram de forma mais efetiva das atividades, expressando maior entusiasmo e maior alegria do que os alunos que participaram das aulas de MT.

Estes resultados vão ao encontro dos pressupostos de Dietrich et al.¹² que colocam como desvantagens do método parcial, que foi o utilizado pelos professores da MT, o fato desse método não possibilitar, ou apenas, tardiamente, a satisfação do desejo de jogar das crianças. As crianças não se sentem atraídas pelos detalhes técnicos de um desporto, mas sim pelo desenrolar e pelo espírito do jogo.

A participação mais efetiva conseguida nas aulas da MFI, demonstrada pela maior frequência de comportamentos positivos registrados, também recebeu o aval dos alunos que respondendo no pós-teste, à pergunta sobre as diferenças entre a MFI e a MT, assim se expressaram: "os alunos praticam as aulas com mais vontade", "os alunos participam mais". Portanto, a utilização de séries metodológicas de jogos propicia um maior "nível de participação" dos alunos nas aulas de Educação Física em contraposição às séries de exercícios técnicos e táticos, utilizados na metodologia parcial.

Obviamente, esse maior nível de participação não pode ser atribuído, unicamente, à utilização do conceito recreativo da educação do gesto desportivo. Os alunos citaram em relação a pergunta referida, outras diferenças com sentido positivo, como: "maior liberdade", "mais brincadeira", "podíamos conversar", "discussão dos grupos", isso mostra que outros fatores podem ter motivado esse nível de participação maior, como por ex., a forma menos diretiva de conduzir as aulas.

Uma das idéias centrais dessa metodologia é, justamente, melhorar o nível de participação do aluno a partir do seu envolvimento consciente nas decisões de aula, de modo a assegurar uma adequação real das atividades aos seus interesses e necessidades.

A categoria "contatos sociais" também apresentou um resultado expressivamente favorável à MFI. Esses re-

sultados indicam que, nas aulas desenvolvidas com a MFI, os alunos comunicaram-se com uma maior frequência do que nas aulas da MT. A comunicação entre os alunos é condição necessária quando se pretende uma participação efetiva destes na organização das atividades das aulas e na superação dos conflitos, quando se pretende exercitar a cooperação.

O argumento, muitas vezes utilizado, como lembram Geist & Weichert¹⁵, de que uma boa aula de Educação Física se mede pelo movimento e pelo suor dos alunos pode ser rebatido com o contra-argumento de que, nestes casos, verifica-se somente quantidade de movimento, sem que outros objetivos estejam sendo atingidos como a percepção crítica do esporte, das regras que o regem e do seu significado social por parte dos alunos.

Um indicador da facilitação da comunicação entre os alunos na MFI são as expressões utilizadas pelos alunos no pós-teste, para expressar as diferenças entre esta metodologia e a MT: "podíamos conversar", "discussão dos grupos", "a professora anterior não deixava abrir a boca".

Nas aulas de Educação Física onde o professor utiliza-se do comando e tem objetivos relacionados, prioritariamente, com a aprendizagem de destrezas desportivas (da técnica), como demonstra a MT, as conversas (comunicação entre alunos) são normalmente, encaradas como "anti-econômicas" e, via-de-regra, são reprimidas. Nestes casos, quanto mais o aluno se detiver na realização do exercício determinado, mais produtiva será sua atuação. Quando, no entanto, o professor de Educação Física tem objetivos que visam o desenvolvimento da interação e a melhoria do entendimento recíproco, em suma, o desenvolvimento numa perspectiva global, a comunicação, ao invés de reprimida, deve ser convenientemente, incentivada.

Quando as regras de um jogo não são, simplesmente, impostas pelo professor, mas resultam de um acordo entre os alunos, é necessário haver conversas sobre a conveniência, as exigências e a validade dessas regras. Exemplo de um incentivo à inter-comunicação, característica da MFI, é a solicitação frequente do professor no sentido de que os alunos de determinado grupo discutam sobre a melhor maneira de organizar um determinado jogo, ou de resolver determinado conflito ou problema.

Com relação à categoria "formação de sub-grupos" o que se verificou nas duas metodologias foi que a dimensão neutra predominou sobre as demais, sendo que, na MT, essa predominância foi um pouco mais acentuada. Acreditávamos que o maior envolvimento dos alunos no planejamento e decisões de aulas, propiciado pela MFI, tivesse como resultado uma maior frequência de atitudes de liderança ou iniciativa na formação de grupos para os jogos, quando comparado com a MT, o que, efetivamente ocorreu, mas de forma não significativa, como demonstraram as provas estatísticas.

Na categoria "participação na resolução de conflitos" verificou-se uma evidente diferença entre as duas metodologias, porém, não em relação à proporcionalidade dos comportamentos positivos, neutros e negativos, e sim, no que diz respeito ao todo das frequências nestas dimensões. Estes resultados indicam, por um lado, que,

nas aulas da MFI, houve uma maior preocupação em expor os conflitos e de submetê-los à apreciação dos alunos para uma solução dialogada, e por outro, que os conflitos, nestas aulas, foram mais frequentes.

A utilização de exercícios com pré-determinação precisa pelo professor de toda a conduta motora e social do aluno não favorece o aparecimento de conflitos. Na verdade, o professor que se utiliza do estilo de comando, que estabelece, como objetivo totalitário das aulas de Educação Física o aprendizado de desportivas (MT) teme o aparecimento de conflitos, pois eles interrompem a ordem e prejudicam a "produtividade". Esquecem no entanto, estes professores de que neste "perigo" (o conflito reside, de acordo com Thomas³⁷, a esperança de uma solução construtiva. A busca de uma solução conjunta satisfatória do conflito pode ter como resultado uma melhora nas relações e/ou funcionamento de todo o grupo.

Outro aspecto que envolve essa questão é o ressaltado por Landau e Dietrich²³ de que o tratamento normalmente dado pelo professor, ou ignorando o conflito ou suprimindo-o baseado no estilo de comando, só pode solucionar o conflito aparentemente, permanecendo os motivos de fundo sem serem tocados.

Essa questão pode ser evidenciada no conflito entre os alunos "maiores" e "menores" acontecido no grupo experimental. O envolvimento dos alunos na solução daquele conflito levou-os, em nosso entendimento a comprometerem-se a co-responsabilizarem-se pelo sucesso da solução encontrada e sugerida por eles próprios. Neste caso, forma-se, também, o ambiente sócio-psicológico propício para a ação cooperativa.

Outro fator levado em consideração pela MFI e que parece ser também uma das causas dessa diferença de frequências nesta categoria, é o de que os conflitos sobre a aplicação de regras oportunizam a discussão sobre a validade e necessidade destas regras. Conseqüentemente, há uma tomada de consciência por parte dos alunos do processo de regulamentação e da própria razão de existir das regras. Ao contrário, na MT o surgimento dos conflitos sobre regras não leva a esse tipo de questionamento, mas sim, à aplicação pura e simples destas regras, já que elas são pré-determinadas pelos regulamentos internacionais.

A categoria 6, "mudança de regras/expressão de idéias" reúne, talvez, o fundamento mais importante da MFI. Indica essa categoria, genericamente, o número de sugestões de mudanças de regras e o número de idéias dadas pelos alunos nas aulas. Esclarecemos, porém, que o significado dessas sugestões tem de ser analisado numa perspectiva teórica mais ampla.

A concepção de aprendizagem social que adotamos a partir de Geist e Weichert¹⁵ enfatiza que esta ocorrerá na medida em que o aluno passar a reconhecer, a saber, a tomar consciência, das regras e normas sociais que regulamentam a sua ação no esporte, na escola, etc., sua interação com colegas e professores, como também enfatiza a tomada de consciência por parte do aluno, da relatividade das normas, ou seja, da necessidade de adaptá-las às necessidades situativas.

Em função dessa concepção, na MFI, prevê-se o envolvimento dos alunos no processo de regulamentação

dos jogos, o que implica conforme Dietrich¹¹, a criação pelos alunos de seus próprios papéis representativos. O contrário acontece, comumente, no ensino dos desportos no qual os alunos são submetidos às regras desportivas internacionais, sem possibilidades de questioná-las. Trata-se, portanto, do aluno apenas reconhecer as regras e observá-las.

Esse aspecto refletiu-se nos registros desta categoria verificados nas aulas da MT cuja frequência perfeitamente apenas 10% da ocorrida nas aulas da MFI.

Durante a iniciação em determinado desporto com a utilização da MFI, diante de uma divergência entre alunos sobre a aplicação de determinada regra, a ação do professor não é a de aplicar a regra internacional deste desporto naquela situação, mas sim, de colocar o problema aos alunos, para que estes, através do diálogo, possam regulamentar aquelas ações desportivas. O resultado é que o aluno reconhece aquelas regras e tem consciência de sua necessidade e significado. Essa conduta do professor na MFI explica a maior frequência de expressão de idéias e sugestões de mudanças de regras ocorrida nas aulas desenvolvidas com a MFI.

As regras determinadas pelos alunos correspondem às normas de ação no jogo desportivo. Porém, o estabelecimento pelos alunos dessas regras não garante a igualdade de agir dos jogadores em relação a elas. Muito provavelmente, ocorram conflitos e então fazem-se necessárias novas discussões, novas regras, etc. Esse processo diminui a sua intensidade na medida que as normas de ação (regras) forem sendo esclarecidas e acordadas entre os jogadores.

As formas de jogos oriundas desse processo, conforme Dietrich¹¹, diferenciam-se do ritual de tal maneira que os jogadores, a qualquer momento, estão em condições de transpor a um nível idiomático as ações e de mudá-las sob vontade, o que não é possível no ritual forçado.

O maior envolvimento do aluno na programação e decisões de aula, a satisfação dos seus interesses de jogar, a liberdade na participação, propiciada pela MFI, pressupunha-se, favoreceria a modificação e a formação de atitudes positivas em relação às aulas de Educação Física.

Os resultados da análise comparativa entre o pré e o pós-teste permitiram verificar que ocorreu uma ampliação no entendimento das finalidades da Educação Física por parte dos alunos. Essa ampliação processou-se em direção às finalidades normalmente atribuídas à Educação Física na legislação, e, por conseqüência, nos planejamentos didáticos, mas que, como demonstram os resultados do pré-teste não tem correspondência na ação docente. Trata-se das finalidades "psico-sociais" da Educação Física. Na questão que solicitava aos alunos que citassem o que eles aprendem nas aulas de Educação Física e que transferem para outras situações de vida. Os alunos indicaram, no pós-teste, oito vezes aspectos ligados à socialização, numa indicação clara de tomada de consciência de que outros valores são desenvolvidos nas aulas de Educação Física que não apenas aqueles ligados estritamente ao exercício físico e às destrezas desportivas. A expressão de um aluno, "aprendi que quando a gente está num grupo, a gente está num grupo, a gente não pode esco-

lher só o que quer fazer, tem que ter a opinião de todos”, em nosso entendimento, é uma demonstração clara da possibilidade do desenvolvimento desses valores. A questão de saber se esses valores são transferidos ou não para outras situações da vida não pode ser respondida com precisão. Acreditamos que quanto mais significativa para o aluno for essa experiência vivida e quanto mais a sociedade (meio ambiente) fomentar ou reforçar esse tipo de atitude, maior será a probabilidade de ocorrer esta transferência. A questão da transferência, nessa perspectiva, vincula-se, portanto, à idéia de que as transformações sociais não ocorrerão através da escola, mas sim, terão de operar-se simultaneamente, nesta e na sociedade. Mesmo assim, os educadores não devem menosprezar a possibilidade de sua contribuição para esta transformação, nem tampouco cruzar os braços afirmando ser isso impossível. O professor deve acreditar nessa possibilidade, acrescentando à sua ação a consciência dessa inter-relação.

Quanto a questão que procurou captar as diferenças que os alunos puderam perceber entre as aulas desenvolvidas com a MFI e as aulas anteriores (MT), consideraram os alunos que as aulas da MFI propiciaram um ambiente de maior liberdade e que levaram os alunos a uma participação mais intensa nas atividades de jogos e nas decisões de aula sobre conteúdo, organização de grupos e regulamentação de jogos.

As expressões dos alunos, no pós-teste, em resposta a esta questão, principalmente as reunidas na categoria “participação”, indicam que estas tomaram consciência de que lhes foi possibilitado participar nas aulas não somente como meros cumpridores de tarefas determinadas pelo professor, mas como agentes ou sujeitos da atividade educativa. Expressões como “podíamos dar idéias”, “todo mundo podia colaborar”, “pela participação na organização dos jogos” demonstram a percepção por parte dos alunos de que isso não lhes era permitido nas aulas anteriores, ou seja, com a Metodologia Tradicional.

IV – CONCLUSÃO

Quando nos referimos a questão do conteúdo sócio-educativo dos jogos desportivos procuramos ressaltar que os professores de Educação Física devem tomar consciência de que na escola são inculcados nos alunos, os valores e normas de comportamento “desejáveis” da nossa sociedade. Esses valores “desejáveis”, são os valores dominantes, que por sua vez, são os dos dominantes²⁹, ou seja, a escola reproduz a ideologia da classe dominante.

Como afirma Leif²⁴, toda a ideologia social, cuja interiorização e reprodução a escola favorece, incide essencialmente sobre a conduta: ideais, modelos, imagens de autoridade, da justiça, das obrigações para com a sociedade, o Estado, as instituições e os grupos. Por isso, a sociedade encontra na escola, de maneira notável e solidamente organizada, o esteio e a garantia de perenidade de suas estruturas vigentes.

A sociedade capitalista, na qual vivemos, com o auxílio do mito da liberdade (individual) e da igualdade de oportunidades, mantém uma estratificação social extremamente injusta. Para a manutenção de seus privilégios a

classe dominante necessita que sejam aceitos como normais e desejáveis determinados valores, como por exemplo, a competição ou concorrência baseadas na idéia de igualdade de oportunidades, o que leva ao culto do individualismo.

O esporte na escola não deixa de veicular e reproduzir esta ideologia. A obediência incondicional às regras determinadas pelos regulamentos internacionais (autoridades), sem que o indivíduo tenha consciência do processo de regulamentação, e a busca da performance para a superação do adversário, são exemplos.

Assim sendo, se por um lado para favorecer o desenvolvimento de consciências críticas (indivíduos com uma visão crítica do esporte, como fenômeno social e individual) existe a necessidade de substituir, nas aulas de Educação Física, a costumeira relação assimétrica entre professor e aluno por uma relação baseada no diálogo na acepção de Freire¹⁴, para que desta forma possa realmente acontecer um ato educativo libertador e não um ato domesticador; por outro, não menos importante, é o conteúdo ou objeto dessa interação. Tratar no ensino dos jogos desportivos, unicamente dos gestos técnicos ou das regras desportivas internacionais, sem relacioná-las com os interesses e a realidade dos educandos, continua, em nosso entendimento, a não concorrer para o desenvolvimento de uma visão crítica do esporte.

Por isto, na metodologia que propomos, a MFI, além de buscar a eliminação da dominação pela autoridade, sem no entanto, renunciar o direito e o dever do professor de indicar uma direção, indicadora do compromisso político assumido, procura-se mostrar o esporte numa perspectiva crítica, onde os alunos possam realmente “fazer” o seu esporte levando em consideração as características de sua realidade infantil e existencial (social, econômica, política, cultural), e não apenas praticar o esporte. Para isso, entre outras coisas, o aluno tem de participar ativa e conscientemente do processo de normatização que determina as condições das interações no esporte.

Como nos lembra Brandão⁴, “não há transmissão de conhecimento se este não se der através de um processo de reconstrução do conhecimento. Por isto ensinar implica criar condições para que o seu aluno compreenda como e porque chegou-se a um determinado estágio de conhecimento em uma determinada área, através da desmistificação do saber. Transmissão do conhecimento não é imposição de conteúdos. É sim, desenvolver um processo que permita o acesso a conteúdos através do debate e da crítica do conhecimento estabelecido”. (p. 103)

A MFI substitui também, a prioridade dada pela Metodologia Tradicional ao ensino dos gestos técnicos e ao aprendizado das regras esportivas internacionais, pela vivência do jogo, procurando transformar as aulas num campo de ação e vivência social.

Ao problema de colocar os gestos desportivos como conteúdo “a priori”, soma-se a tendência burocrática da Educação e Educação Física brasileira. Os professores de Educação Física colocando o ensino dos desportos como meta, ficam a estabelecer objetivos específicos como “o aluno deverá ser capaz de em 5 arremessos à cesta, converter no mínimo 3”, e a procurar estratégias para

atingí-los e avaliá-los. E nessa mania de controle acabam perdendo ou não tendo a noção das finalidades últimas de sua atividade pedagógica. Para isso concorre também, a formação estritamente técnica desse profissional que não consegue inscrever sua prática num contexto social mais amplo, num projeto de sociedade, numa visão de mundo.

A idéia de que o esporte é basicamente a comparação de desempenhos, ou seja a competição, está fortemente enraizada na nossa sociedade. As escolas vêem no esporte uma forma de adquirir prestígio e para isso, existe a necessidade de que vençam as competições; para vencer as competições suas equipes devem ser convenientemente treinadas. Essa análise foi feita para demonstrar (se é que isto é necessário) que o ensino dos gestos desportivos nas escolas é legitimado pela idéia da competição e, para ressaltar a estreita ligação entre a característica competitiva do esporte e a busca do aperfeiçoamento dos gestos desportivos e da condição atlética (fisiológica).

A competição desportiva, por sua vez, tem como suporte a ideologia da igualdade de oportunidades, ou seja, todos os competidores tem a mesma chance de vitória. Obviamente esta idéia, pressupõe apenas as condições imediatas à competição e não leva em consideração as condições sociais e econômicas dos que dela tomam parte.

Acreditamos que a competição é um elemento motivador para a participação nos jogos desportivos que não deve ser menosprezado. No entanto, existe a necessidade, a nosso ver, de determinar, embora seja difícil fazê-lo, os limites entre a deseabilidade e a indesejabilidade da competição ou ainda o "tipo" de competição.

Para nós, a competição é desejável na medida em

que os competidores encarem seus opositores como companheiros de jogo; torna-se indesejável na proporção em que os competidores percebem seus oponentes como rivais que precisam ser vencidos a todo custo e, mais indesejável ainda, quando transformam estes em inimigos que devem ser odiados. Leif e Brunelle²⁵, referem-se a esta questão de forma singular quando comentam que "o jogo da bocha requer um parceiro; a partida de bocha, um adversário; e o torneio, inimigos" (p. 21).

Se por um lado o individualismo resultante da comparação de performances, a competição desmedida, o respeito irrefletido às regras, são valores de nossa sociedade que são reforçados pelo desporto e, conseqüentemente, pelo desporto escolar, acreditamos ser possível, por outro lado, reorientar esse ensino e esse desporto no sentido do desenvolvimento do coletivismo (entendido como a ação pessoal comprometida prioritariamente com o bem comum), do desenvolvimento da consciência da relatividade das normas e da possibilidade de sobre elas agir e, de reorientar a competição esportiva destituindo-a da finalidade precípua de indicar a supremacia de uns sobre os outros (discriminar melhores dos piores) através da análise crítica do significado da competição. Porém, se nisso acreditamos e mesmo, se nisso depositamos nossas esperanças educacionais, estamos conscientes também, das limitações impostas pela ordem social vigente, para a efetivação de tal proposta. Nas palavras de Manuel Sérgio³⁴ em "Desporto em Democracia", "o futuro do desporto nacional depende menos dos contatos internacionais no campo meramente desportivo do que das transformações que a nação for capaz de concretizar no campo das estruturas sociais internas".

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALBERT, Heinz & ROTHENBERG, Ludwig. *Methodische Ubungsreihen in Spielen*. 2.ed. Schorndorf-Stuttgart, Karl Hofmann, 1975.
2. BARROS JR., A.B. de Voleibol. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1979.
3. BRACHT, V. A disposição institucional entre o desporto escolar e a educação física escolar. Tema livre apresentado no 4º Simpósio Nac. de Doc. de Nível Superior, Pelotas, 1983.
4. BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino: característica adstrita às escolas particulares? In: Cunha, L.A. (org.). *Escola Pública, escola particular*. São Paulo, Cortez, 1985, p. 95-108.
5. BRESSANE, R. da S. A mostragem temporal e perfis coletivos de ensino. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Londrina, set. 1981.
6. CAGICAL, J.M. O esporte face à educação. *Boletim da FIEP*, 49(2), 1979.
7. CACHAY, K. e KLEINDIENST, C. *Soziale Lernen im Sportunterricht*. *Sportwissenschaft*, 5 (2-4): 339-367, 1975.

8. DAIUTO, M.B. *Basquetebol*. 4.ed. São Paulo, Esporte-Educação, 1974.
9. DEMO, P. *Sociologia*. São Paulo, Atlas, 1983.
10. ELKIM, F. *A criança e a sociedade*. Rio de Janeiro, Bloch 1968.
11. DIETRICH, K. *Sportspiel und Interaktion*. Ausschuss deutscher Leibeserzüher In: *Sozialisation im Sport*. Schorndorf, 1974, p. 55-65.
12. DIETRICH, K.; DURWACHTER, G e SCHALLER, H.J. *Die grossen Spiele*. Wuppertal, Hans Putty, 1978.
13. FARIA JR., A.G. Indicadores para crítica do processo de formação de professores de Educação Física na Universidade do Rio de Janeiro. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Londrina, Set. 1981.
14. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
15. GEIST, V. e WEICHERT, W. *Soziales lernen im Sportunterricht; Versuch einer Problemsammlung*. *Sportunterricht*, (5), 1981.
16. GUILHERME, A. *Voleibol*. São Paulo, Abril, s.d.

17. HARPER, B. et. al. Cuidado, Escola! 8.ed. São Paulo. Brasiliense, 1980.
18. HEINILA, L. Método de avaliação do processo de ensino em educação física. Boletim da FIEP, Brasília, 48(3), 1978.
19. HUIZINGA, J. Homo Ludens. 2.ed. São Paulo, Perspectiva, 1980.
20. HURTADO, J.M. Orientações técnico-didáticas do ensino da educação física. Curitiba, UFPR, 1978.
21. KNAP, B. Desporto e motricidade. Lisboa, Compendium, 1963.
22. LABORINHA, L. Professores universitários de educação físico-grosso Brasileiro de Ciências do Esporte, Londrina, set. 1981.
23. LANDAU, G. e DIETRICH, K. Soziales lernen und lehren. Sportpädagogik, 3 (1):8-15, 1979.
24. LEIF, J. Por uma educação subversiva; da identificação à libertação. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
25. LEIF, J. e BRUNELLE, L. O jogo pelo jogo. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
26. LOTUFO, J. Técnica de basquete. São Paulo, Brasil, s.d.
27. LOY, J.W.; McPHEARSON, B.D. & KENYON, G. Sport and social systems. Califórnia, Addison-Wesley, 1978. 1978.
28. MAGNANE, G. Sociologia do esporte. São Paulo, Perspectiva, 1969.
29. MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo, Moraes, 1984.
30. OLIVEIRA, J.G.M. Comparação entre o método global e o método parcial no ensino do basquetebol para meninos de oito, nove e dez anos de idade. Revista Comunidade Esportiva, 2(16):12-16, 1981.
31. OLIVEIRA, V.M. O que é educação física. São Paulo, Brasiliense, 1983.
32. PARLEBAS, P. Esporte e Jogos. Boletim da FIEP. Brasília, 50(1):50-55, 1980.
33. SANT' ANNA, F.M. Processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística. (Tese de Livre-Docência). Porto Alegre, URS, 1976.
34. SERGIO, M. Desporto em democracia. Lisboa, Seara Nova, 1978.
35. ————. A prática e a educação física. Lisboa, Compendium, 1978.
36. TAYLOR, J.L. Development of the physical education observation instrument using generalizability study theory. Research Quarterly, 50(3):468-81, 1979.
37. THOMAS, A. Einführung in die Sportpsychologie. Gottingen, C.J. Hogrefe, 1978.
38. TEIXEIRA, H. e PINI, M.C. Aulas de Educação Física; 1º Grau. Rio de Janeiro, Ibrasa, 1978.
39. UNDERWOOD, G.L. The use of interaction analysis and video tape recording in studying teaching behavior in physical education. Paper presented at the International Congress on Evaluation, at the University of Jyväskylä, jun. 1976.
40. XAVIER, T.P. Análise do modelo de Naylor e Briggs na aprendizagem do arremesso do peso. Santa Maria, UFSM, 1981. (Tese de Mestrado).

LISTAGEM BIBLIOGRÁFICA –
EDUCAÇÃO FÍSICA E “DEFICIÊNCIA”

IÊDA FONSECA DA SILVEIRA FLEGATTI
DULCE INÊS DOS LEOCÁDIO SANTOS AUGUSTO
Biblioteca da Faculdade de Educação Física – UNICAMP-SP

- ABERASTURY, Arminda. A criança e seus jogos. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
- ALVAREZ, Emilia Puig. Primeros trazos. Madrid, Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial, 1976.
- AMBROSINI, Mario J. Trabajo con niños afectados por el síndrome de Down. Comunidad Esportiva, 5(35): 9-11, 1985.
- ANCIN, Jesus Ordoñez. Intenta vencer la tartamudez. 3. ed. Madrid, Studium Ediciones, 1973.
- ARNHEIM, Daniel D; AUXTER, David & CROWE, Walter. Principles and methods of adapted physical education and recreation. Saint Louis, Mosby, 1977.
- AUZIAS, M. Niños diestros, niños zurdos. Madrid, Pablo del Rio, 1977.
- BAKER, Harry et al. The education of exceptional children. Chicago, University of Chicago, 1950.
- BARBE, Walter B. La educación del niño excepcional. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- BARNARD, Kathryn E. & ERICKSON, Marcene L. Como educar crianças com problemas de desenvolvimento. Porto Alegre, Globo, 1978.
- BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. São Paulo, Harper e Row do Brasil, 1977.
- BEHRMANN, Polly. Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva. Buenos Aires, Panamericana, 1978.
- BERGE, André. A criança difícil. Rio de Janeiro, Agir, 1972.
- BLUMA, S. et al. Guía portage de educación preescolar. Portage, Wisconsin, Cooperative Educational Service Agency, 12, 1978.
- _____ The portage guide to early education. Portage, Wisconsin, Cooperative Educational Service Agency 12, 1976.
- BLUNDELL, John. Psicologia fisiológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- BOBATH, Karel. A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral. Petrópolis, Vozes, 1969.
- BOYD, R.D. & BLUMA, S. Portage parent program: parent readings. Portage, Wisconsin, Cooperative Educational Service Agency, 12, 1977.
- BOYD, R. D.; STAUBER, K.A. & BLUMA, S. Portage parent program: instructors manual. Portage, Wisconsin, Cooperative Educational Service Agency, 12, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Atividade física para o deficiente. Brasília, SEED/MEC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação física para o excepcional. Brasília, SEED/MEC, 1982.
- BUCHER, Huguette. Estudio de la personalidad del niño através de la exploración psicomotriz. Barcelona, Toray-Masson, 1978.
- _____ Trastornos psicomotores en el niño: practica de la reeducación psicomotriz. Barcelona, Toray-Masson, 1973.
- BUSETTI, Gemma Rocco. Psicomotricidade: introdução aos métodos de reeducação motora. Recife, CEPSE, 1979.
- CABRAL, Ruth & PIVA, Sylvia Regina. Educação especial de subdotados. Porto Alegre, Sulina, 1975.
- CARDOSO, Edna M. Recreação e jogos para crianças surdas. **Esporte e Educação**, 3(17):25-27, 1972.
- CARMO, Júlio do. Ensaio sobre tifologia. Recife, Sect. de Educação e Cultura de Pernambuco, 1956.
- CATANIA, A. Charles & BRIGHAM, Thomas A. Handbook of applied behavior analysis social and instructional process. New York, Irvington, 1978. 275-321 (chapter 9) e 410-453 (chapter 12).

- CHAMBERLANI, Naomi H. & MOSS, Dorothy. Os três "R" para o retardado. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Educação Sanitária, 1956.
- CHANEY, Clara M. & KEPHART, Newell C. Motor aids to perceptual training. Ohio, Merrill, 1968.
- COLEMAN, James C. A psicologia do anormal e a vida contemporânea. São Paulo, Pioneira, 1973.
- COLSON, John. Terapeutica por ejercicios progressivos en rehabilitación y educación física. Barcelona, JIMS, 1974.
- COMPAGNON, Germaine y THOMET, Maurice. Educación del sentido rítmico. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- CONNOR, Frances P.; WILLIAMSON, G. Gordon & SIEPP, John M. Program guide for infants and toddlers with neuromotor and other development disabilities. New York, Columbia University, 1978.
- COOPER, John M. y GLASSOW, Ruth B. Kinesiologia. Buenos Aires, Panamericana, 1973.
- CORIAT, Lydia F. Maturação psicomotora no primeiro ano de vida da criança. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
- CORRELL, W. & SCHWARZE, H. Psicologia da aprendizagem; manual programado. São Paulo, Herder, 1971.
- COSTA, Regina M. da. Breve história do desporto para deficientes. *Bol. do Curso de Educação Física*, 4(14): 17-33, 1980.
- COSTALLAT, Dalila Molina de. Psicomotricidade: a ordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitação gradual básica. Porto Alegre, Globo, 1973.
- COSTE, Jean-Claude. A psicomotricidade. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- COUTO, Alpia. O deficiente auditivo de 0 a 6 anos. Rio de Janeiro, Skorpis, 1982.
- _____ Posso falar: para o ensino dos deficientes da audição, Rio de Janeiro.
- CRATTY, Bryant J. A inteligência pelo movimento: atividades físicas para reforçar a atividade intelectual. São Paulo, DIFEL, 1975.
- CRUICKSHANK, William Melon. El niño con daño cerebral. México, Trillas, 1977.
- CRUICKSANK, William M. & JOHNSON, G. Orville. A educação da criança e do jovem excepcional. Porto Alegre, Globo, 1974.
- CUNHA, Nylse Helena Silva & CORREA E CASTRO, Iacy M. Sistema de estimulação pré-escolar: SIDEPE. São Paulo, Cortez, 1981.
- COLIN, Dominique. Psicologia del sordo. Barcelona, Toray-Masson, 1980.
- DALLO, Alberto & GIRALDES, Mariano. Del rol a la "media luna". Buenos Aires, Stadium, 1970.
- DAVIS, Robert; ALEXANDER, Lawrence & YELON, Stephen. Sistemas de aprendizagem: uma abordagem ao desenvolvimento da instrução. São Paulo, McGraw-Hill, 1979.
- DE POTTER, Jean-Claude. Atividades motoras, funcionais e desportivas para deficientes. *Bol. FIEP*, 48(3): 58-59, 1978.
- DIEM, L. & SCHOLTZMETHNER, R. Ginástica escolar especial. Rio de Janeiro, DIFEL, 1975.
- DOMAN, Glenn. O que fazer pela criança de cérebro lesado. Rio de Janeiro, Auriverde, 1978.
- DORIA, Ana Rimoli de Faria. Manual de educação da criança surda. Rio de Janeiro, INES/MEC, 1967.
- _____ Como educar uma criança surda: orientação aos pais e amigos dos surdos. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1967.
- _____ Compêndio de educação da criança surdo-muda. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1958.
- DRENNEN, Genevieve. Seu filho é uma criança excepcional . . . diferente das outras crianças no desenvolvimento da fala, da audição, da visão, no desenvolvimento social, mental ou físico? Rio de Janeiro, APAES, 1961.
- DROWATZKY, John N. Educación física para niños deficientes mentales. Buenos Aires, Panamericana, 1973. americana, 1973.
- DUNN, Lloyd M. Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.
- DEJÉRINE, J. Sémiologie des affections du système nerveux. Paris, Masson, 1926.
- ENGELMANN, S. & ENGELMENN, Therese. Dê a seu filho uma inteligência superior: um programa educacional para criança em idade pré-escolar. Porto Alegre, Globo, 1976.

- ESPOSITO, Yara Lucia. Desnutrição e cognição. *Cadernos de Pesquisa*, (14):set. 1975.
- FAIT, Hollis. *Special physical education: adapted, corrective developmental*. Philadelphia, Saunders, 1978. ny, 1978.
- FLEMING, Juanita W. A criança excepcional; diagnóstico e tratamento. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- FINCHUM, Betty M. *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981.
- FONSECA, Vitor da. *Contributo da gênese da psicomotricidade*. Lisboa, Notícias, 1977.
- FROSTIG, Marianne; HORNE, Dawe & MILLER, Annie-Marie. *Figuras y formas guia para el maestro*. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1978.
- _____ *Pictures and patters-beginning. The development program in visual perception*. Chicago, Follet, 1972.
- _____ *Pictures and patters-intermediate. The development program in visual perception*. Chicago, Follet, 1972.
- _____ *Pictures and patterns-advanced. The developmental program in visual perception*. Chicago, Follet, 1972.
- _____ *Educación especial para una ubicación social apropiada*. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1978.
- GAHAGAN, Judy. *Comportamento interpessoal e de grupo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- GEDDES, Dolores. *Physical activities for individuals with handicapping conditions*. Saint Louis, Mosby, 1978. 1978.
- GESELL, Arnold. *El niño de 1 a 5 años: guia para el estudio del niño preescolar*. 5. ed. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- _____ *La educación del niño en la cultura moderna*. 4.ed. Buenos Aires, Nova, 1960.
- GOLDBERG, Maria Amélia. *Levantamento de oportunidades ocupacionais e escolares para deficientes auditivos*. *Cadernos de Pesquisa*. (3): 1972.
- GOLDSTEIN, Herbert. *Educación del niño subnormal*. Buenos Aires, Libreria del Colegio, 1970.
- HALL, Robert Vance. *Manipulação do comportamento: modificação de comportamento*. São Paulo, 1975, v.2.
- HARTLEY, R.E., FRANK, L.K. & GOLDSTEIN, R.M. *Como comprender los juegos infantiles*. Buenos Aires, Hormé, 1965.
- HECK, Arch O. *La educacion de los niños excepcionales, sus exigencias para los maestros, padres y legisladores*. Buenos Aires, Científico Médica, 1968.
- HÉCAEN, Henri. *Las perturbaciones de la percepción*. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- HOLLAND, J.G. & SKINNER, B.F. *A análise do comportamento*. 3. ed. São Paulo, Herder, EPU/EDUSP, 1973.
- HOLLE, Britta. *Desenvolvimento motor na criança normal e retardada: um guia prático para a estimulação sensoriomotora*. São Paulo, Manole, 1979.
- HUTT, Sidney John & HUTT, Corine. *Observação direta e medida do comportamento*. São Paulo, EPU, 1974.
- IÑESTA, Emilio Ribes. *Técnicas de modificação de comportamento: aplicação ao atraso no desenvolvimento*. São Paulo, EPU, 1980.
- JASPERS, Karl. *Psicopatologia geral*. Rio de Janeiro, Atheneu, 1973.
- JOHNSON, Doria J. & MYKLEBUST, Helmer R. *Learning disabilities: educational principles and practices*. New York, Grune and Stratton, s.d.
- JOHNSON, George Orville. *Educación do aluno lento*. Rio de Janeiro, Bloch, 1970.
- JONES, N. Blurton. *Estudos etológicos do comportamento da criança*. São Paulo, Pioneira, 1981.
- JOSEF, Konrad & BOCKMANN, Gunter. *Logopedia en niños subnormales con transtornos en el desarrollo del habla*. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1978.
- KELLER, Helen. *Minha vida de mulher*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1953.
- _____ *A história de minha vida*. 2.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1940.
- KEPHART, Newell C. *El aluno retrasado descubrimiento de las deficiencias de organizacion psíquica, y técnicas pedagógicas para su corrección*. Barcelona, Luis Miracle, 1968.
- _____ *Perceptual motor aspects of learning disabilities*. *Exceptional children*. 31(4), 1964.
- KERKMANN, Klaus. *Ginástica e recreação*. Rio de Janeiro, Beta, 1977.

- KIRK, Samuel A., KARNES, & KIRK, Winifred D. Crianças excepcionais e sua educação familiar. São Paulo, Fundo de Cultura, 1961.
- KIRK, Samuel A. & LORD, Francis E. Exceptional children: educational resources and perspectives. Boston Houghton Mifflin, 1974.
- KLAUSMEIR, Herbert J. & GOODWIN, William. Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1974.
- KLEIN, Melaine et al. A educação de crianças à luz da investigação psicanalítica. 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1973.
- KOHLER, Claude. Deficiências intelectuais da criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1960.
- KLAFS, Carl E. & LYON, M. Joan. A mulher atleta: guia de condicionamento físico. 2. ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981.
- KRUMBOLTZ, John & KRUMBOLTZ, Helen. Modificação do comportamento infantil. São Paulo, EPU, 1977.
- LAPIERRE, André. Educación psicomotriz en la escuela maternal: una experiencia con los "pequeños". Barcelona, Editorial Científica Médica, 1977.
- _____ La reeducación física: cinesiología y reeducación. Barcelona, Editorial Científico Médica, 1971, t.1.
- _____ La reeducación física: ejercicios. Barcelona, Científico Médica, 1971, t.2.
- LAPIERRE, André. La reeducación física: kinesiterapia. Barcelona, Científico Médica, 1971, t.3.
- LAPIERRE, André y AUCOUTIER, Bernard. Educación vivenciada de la vivencia a lo abstracto a través de la educación psicomotriz: los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales. Barcelona, Científico Médica, 1974.
- LEFÉVRE, Antonia Branco. Disfunção cerebral-mínima. São Paulo, SARVIER, 1975.
- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos, Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- LEVITT, Sophie. Tratamiento de la parálisis cerebral y del retraso motor. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1982.
- LISTELLO, A. et al. Recreación y educación física deportiva. Buenos Aires, Kapelusz, 1977.
- LOUDES, J. 300 ejercicios de educación manual y gestual. Barcelona, Científico Médica, 1974.
- _____ Educación psicomotriz y actividades físicas. Barcelona, Científico Médica, 1973.
- LOVAAS, O. Ivan. The autistic child: language development through behavior modification. New York, Irvington, 1977.
- LOWE, Armin. Detección, diagnóstico y tratamiento temprano en los niños con problemas de audición. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1982.
- _____ Estimulación temprana del bebé sordo: pruebas útiles para utilización de los padres. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1982.
- LOWENFELD, Berthold. The visually handicapped child in school. London, Redwood Burn. 1974.
- MARTINS, A. & REIS, Arthur S. Deficiente visual; a exploração das potencialidades. *Educação*, 11(37): 42-46, 1982.
- MAS, Rafael Gonzalez. Adiestramiento y maduración mental psicorrehabilitación del deficiente mental. Barcelona, Científico Médica, 1978.
- _____ Tratado de rehabilitación médica: síndromes invalidantes en cirugía, medicina interna e especialidades. 2.ed. Barcelona, Científico Médica, 1970.
- _____ Actividades adiestradoras de las funciones mentales superiores. MAMM-2. Barcelona, Científico Médica, s.d.
- MIRANDA, Nicanor. 200 jogos infantis. São Paulo, Martins, 1966.
- MOREHOUSE, Laurence E. & MILLER Jr., Augustus T. Fisiología del ejercicio. 3.ed. Buenos Aires, El Ateneo, 1976.
- MOSSTON, Muska. La enseñanza de la educación física del comando al descubrimiento. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- MYKLEBUST, Helmer R. Transtornos del aprendizaje. Barcelona, Científico Médica, 1971.
- MUSSEN, Paul Henry, CONGER, John Janeway & KAGAN, Jerome. Desenvolvimento e personalidade da criança. São Paulo, Harper e Row do Brasil, 1977.
- NAN, Julio. Quero falar: cartilha para uso das crianças surdas: o ensino da articulação. s.l. p, sc.p. 1957.

- NIX, Gary W. Corriente prevaleciente de educação para niños y jóvenes hipoacúsicos y sordos. Buenos Aires, Panamericana, 1978.
- NOT, Louis. Educação dos deficientes mentais: elementos para uma pedagogia. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- NOVAES, Maria Helena. Desenvolvimento psicológico do superdotado. São Paulo, Atlas, 1979.
- _____ Psicologia aplicada à reabilitação. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- OEA; Instituto Interamericano del Niño. Niños con dificultades en el aprendizaje. Montevideo, 1974.
- PARRA, Nélio. Ensino individualizado: programas e materiais. São Paulo, Saraiva, 1978.
- PEREIRA, Olivia da Silva. Integração do excepcional na força de trabalho. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, MEC, 1977.
- _____ et al. Educação especial; atuais desafios. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- PERELLÓ, Jorge & TORTOSA, Francisco. Sordomudez. Barcelona, Científico Médica, 1972.
- PICQ, Louis & VAYER, Pierre. Educación psicomotriz y retraso mental, aplicación a los diversos tipos de inadaptação. Barcelona, Editorial Científico Médica, 1969.
- PIRES, Nise. Educação especial em foco. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.
- PIZA, Jay Arruda. Como orientar a criança excepcional. São Paulo, Livrosbras, 1962.
- POPOVIC, Ana Maria. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. **Cadernos de Pesquisa**. (6), 1972.
- QUIROS, Julio Bernaldo de & SCHRAGER, Orlando L. Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje. Buenos Aires Panamericana, 1980.
- _____ Language, aprendizaje y psicomotricidad. Buenos Aires, Panamericana, 1979.
- REYNOLDS, Maynard C & BIRCH, Jack W. Teaching exceptional children in all America's schools: a first course for teachers and principles. s.n.t.
- ROBINSON, Nancy M. & ROBINSON, Halbert B. The mentally retarded child a psychological approach. 2.ed. Saint Louis, Mosby, 1976.
- RODRIGUES, E.J.B. Discriminação auditiva: normas para avaliação de crianças de 5 a 9 anos. São Paulo, Cortez, 1981.
- ROSSELL, Germaine. Manual de educación psicomotriz para niños de cinco a diez años. Barcelona, Toray-Masson, 1969.
- ROUCEK, Joseph. A criança excepcional: coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo, IBRASA, 1973.
- SACKETT, Gene P. Observing behavior: theory and applications in mental retardation. Baltimore, University Park, 1978.
- SANDERS, Derek. Aural rehabilitations. New Jersey, Prentice Hall, 1971.
- SCHAIN, Richard J. Distúrbios de aprendizagem na criança. São Paulo, Manole, 1976.
- SCHINCA, Marta. Psicomotricidade, ritmo y expresión corporal. Madrid, Escuela Española, s.d.
- SCHIMIDT, Maria Junqueira. Educar pela recreação. Rio de Janeiro, Agir, 1958.
- SCHONMANN, Débora & ALBUQUERQUE WILLIAMS, L.C. Programa de comunicação não vocal numa criança com comprometimento motor severo: instalação de um repertório de símbolos Bliss. **Jornal Brasileiro de Reabilitação Vocal**. 2(8):6-9, 1981.
- SÈGUIN, Eduard. Idiocy and its treatment by the physiological method Albany, New York, University of Columbia, 1907.
- SHAKESPEARE, Rosemary. Psicologia do deficiente. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- SHEARER, D.E. & SHEARER, M.S. The portage project: a model for early childhood intervention. In: TJOSEM, T. ed Intervention strategies for high risk infants and young children. New York University Park, 1976.
- SILVA; ALBERTO C. da. Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar. **Cadernos de Pesquisa**, (29), 1979.
- SILVERMAN, R.S. The education of the deaf children. New York, Apleton Century Crofts, 1971.
- SPOCK, Benjamin & LERRIGO, Marion O. El cuidado del niño lisiado. México, La Prensa Medica Mexicana, 1967.
- TALMADGE, Max, DAVIDS, A. & TAUFER, M. A study of experimental methods for teaching emotionally disturbed brain-damaged, retarded children. **Journal Educ. Res.**, 56:311-16, 1963.

- TARNAPOL, Lester. Crianças com distúrbios de aprendizagem: diagnóstico, medicação, educação. São Paulo, EDART, 1980.
- TELFORD, Charles W. & SAWREY, James M. O indivíduo excepcional. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- TORRANCE, E. Paul. Como es el niño sobredotado y como enseñarle. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- TORRES, Ana Maria. Aportaciones a la educación especial del deficiente mental recuperable. 2. ed. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1977.
- TUSTIN, Frances. Autismo e psicose infantil. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- VALLET, Robert E. Tratamento de distúrbios da aprendizagem. São Paulo, EPU, EDUSP, 1977.
- VAYER, Pierre e DESTROOPER, Jean. La dinamica de la acción educativa en los niños inadaptados. Barcelona, Científico Médica, 1979.
- WALLACE, Gerald & KAUFFMAN, James M. Teaching children with learning problems. 2. ed. Columbus, Merrill, 1978.
- WENDER, Paul. Disfunção cerebral mínima. São Paulo, Manole, 1976.
- WERNICKE, Carlos Guillermo. El zurdo y su mundo. Buenos Aires, Panamericana, 1975.
- WITTER, Geraldina Porto, PATTO, Maria Helena Souza & COPIT, Melany Schwartz. Privação cultural e desenvolvimento. São Paulo, Pioneira, 1975.
- ZAZZO, René et alii. As debilidades mentais: a debilidade em questão. Lisboa, Socicultor, 1971.
- _____ As debilidades mentais: debéis normais e debéis patológicos. Lisboa, Socicultor, 1971.
- _____ As debilidades mentais: a etiologia da debilidade. Lisboa, Socicultor, 1971.
- _____ Los debiles mentales. Barcelona, Fontanella, 1973.

“CHEGOU O MOMENTO”

de você renovar a ANUIDADE do CBCE, colocar em dia as ANUIDADES, ou se tornar SÓCIO.
 Preencha o formulário abaixo, assinalando se é RENOVAÇÃO DE ANUIDADE ou SÓCIO NOVO, e nos envie através de CHEQUE NOMINAL ao COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.
 Caixa Postal 6134 CEP 13081 - CAMPINAS - SP.
 Caso você esteja devendo anuidades anteriores a 1988 (Leia na Etiqueta) nos envie a anuidade (s), em cheque separado, informando a que ano (s) se referem.

ANUIDADES: Sócio Efetivo - 1,5 OTNS
 Sócio Pesquisadores - 1,5 OTNS
 Sócio Estudante - 1,0 OTN



COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

USO DO PROCESSAMENTO

RENOVAÇÃO	<input type="checkbox"/>
SÓCIO NOVO	<input type="checkbox"/>

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

PREENCHER À MÁQUINA OU EM LETRA DE FORMA E REMETÊ-LO, ACOMPANHADO DE CHEQUE NOMINAL AO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, CAIXA POSTAL, 20.383 - CEP 04.034 - SÃO PAULO - SP. NÃO ACEITAMOS ORDEM DE PAGAMENTO OU VALE POSTAL.

NOME		DATA DE NASCIMENTO	
LOCAL DE NASCIMENTO		TELEFONE	
ATIVIDADE PROFISSIONAL OU ESTUDANTIL			
INSTITUIÇÃO		CARGO OU ANO LETIVO	
ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA			
AV., RUA, Nº, APTO., ETC.		Nº	CEP
CIDADE		UF	PAÍS
• ÁREA DE FORMAÇÃO - PREENCHER P. PÓS-GRADUAÇÃO G. GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO <input type="checkbox"/> 1 ANTROPOLOGIA <input type="checkbox"/> 2 ARTES <input type="checkbox"/> 3 COMUNICAÇÃO <input type="checkbox"/> 4 DANÇA <input type="checkbox"/> 5 DIREITO <input type="checkbox"/> 6 MEDICINA <input type="checkbox"/> 7 EDUCAÇÃO FÍSICA <input type="checkbox"/> 8 PEDAGOGIA <input type="checkbox"/> 9 PSICOLOGIA <input type="checkbox"/> 10 OUTRA <input type="checkbox"/> 11			
ANUIDADE - ESTUDANTE 1 OTN • PROFISSIONAL 1,5 OTN			
CHEQUE Nº	BANCO	DATA	ASSINATURA



COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

USO DO PROCESSAMENTO

RENOVAÇÃO	<input type="checkbox"/>
SÓCIO NOVO	<input type="checkbox"/>

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

PREENCHER À MÁQUINA OU EM LETRA DE FORMA E REMETÊ-LO, ACOMPANHADO DE CHEQUE NOMINAL AO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, CAIXA POSTAL, 20.383 - CEP 04.034 - SÃO PAULO - SP. NÃO ACEITAMOS ORDEM DE PAGAMENTO OU VALE POSTAL.

NOME		DATA DE NASCIMENTO	
LOCAL DE NASCIMENTO		TELEFONE	
ATIVIDADE PROFISSIONAL OU ESTUDANTIL			
INSTITUIÇÃO		CARGO OU ANO LETIVO	
ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA			
AV., RUA, Nº, APTO., ETC.		Nº	CEP
CIDADE		UF	PAÍS
• ÁREA DE FORMAÇÃO - PREENCHER P. PÓS-GRADUAÇÃO G. GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO <input type="checkbox"/> 1 ANTROPOLOGIA <input type="checkbox"/> 2 ARTES <input type="checkbox"/> 3 COMUNICAÇÃO <input type="checkbox"/> 4 DANÇA <input type="checkbox"/> 5 DIREITO <input type="checkbox"/> 6 MEDICINA <input type="checkbox"/> 7 EDUCAÇÃO FÍSICA <input type="checkbox"/> 8 PEDAGOGIA <input type="checkbox"/> 9 PSICOLOGIA <input type="checkbox"/> 10 OUTRA <input type="checkbox"/> 11			
ANUIDADE - ESTUDANTE 1 OTN • PROFISSIONAL 1,5 OTN			
CHEQUE Nº	BANCO	DATA	ASSINATURA

