

CLASS: 371.911
52377
TOMBO: 574

UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS **SVE**
CAMPUS DE MARÍLIA

**REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS
DEFICIENTES VISUAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA
DE DIRETORES, PROFESSORES, ALUNOS E FAMILIA-
RES.**

MARY PROFETA DOS SANTOS



Dissertação apresentada ao curso de
Pós-Graduação em Educação - Área de
Concentração "Ensino na Educação Bra-
sileira" da Faculdade de Filosofia e
Ciências - UNESP - Campus de Marília
como parte dos requisitos para obten-
ção de título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. JOÃO BOSCO DA COSTA
AZEVEDO**

1410000574



MARÍLIA

1993

ERRATA

Onde se lê

Leia-se

no 4º parágrafo, pg. 59 tabela 2

tabela 3

no 4º parágrafo, pg. 59 (69,12%)

(69,11%)

no 5º parágrafo, pg. 59 Dentre os incluídos na categoria outros, 6 (seis) eram bebês que recebiam estimulação global, 2 cursavam supletivo a nível de 2º grau e 1 se preparava para o vestibular. Esta categoria é composta por bebês (66,67%) e (33,33%) de sujeitos na faixa etária dos 19 aos 45 anos.

Dentre os sujeitos incluídos na categoria outros, 6 (8,82) eram bebês que recebiam estimulação global, 2 cursavam supletivo a nível de 2º grau e 1 se preparava para o vestibular. Ressalte-se que faziam parte desta categoria também sujeitos de 19 a 45 anos, que apresentaram um percentual de 30,88%.

no 1º parágrafo pg. 60 tabela 3

tabela 4

no 3º parágrafo pg 81. O seu filho os acompanha...

O seu filho os acompanhava.



estudos. Um beijo carinhoso aos meus três "anjos" e
o meu muito

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Bosco de Souza e Sá, desde os meus

Meus agradecimentos cheios de amor, carinho e respeito aos meus pais Roque e Aparecida Profeta.

. Meu pai, que não teve chance de estudar, mas sempre disse que para estudar um filho venderia suas roupas. Sonhou em ter um filho "doutor". Quem sabe o senhor não terá brevemente mais uma filha doutora? O senhor merece, pois pedalou muitos anos sua bicicleta, carregando no suporte uma caixa de madeira azul, cheia de ferramentas, com as quais fez muitos madeiramentos de residências, clubes, bancos, cinemas, escolas, indústrias, etc., em sua especialidade que é a carpintaria, assim como a de José, esposo da Virgem Maria, Mãe de Jesus.

A minha mãe, tão simples, como ele também não teve chance de estudar. Sempre cuidou do lar e dos cinco filhos. Teve e tem tempo para dividir sua atenção com seus netos e em especial com meus filhos que sempre podem estar com ela quando eu, atarefada com cursos, estágios, trabalhos, viagens, não consigo dar conta de tudo. A eles eu devo não só esta tese de Mestrado, mas toda a minha vida.

ram cordialmente, não se negando em nenhum momento a

Meus filhos Rodrigo, Guilherme e Henrique, que muitas vezes são deixados de lado, e que cedo aprenderam que precisavam "se virar sozinhos", pois os compromissos acadêmicos ocupam muito de meu tempo. Com muitas broncas, alegrias e descontentamentos, superamos muitas dificuldades. Algum tempo pudemos contar com o apoio do pai, que colaborou dirigindo a casa, tomando conta dos filhos, enquanto eu me dedicava aos

estudos. Um beijo carinhoso aos meus três "anjos" e o meu muito obrigada ao João.

Ao Prof. Dr. João Bosco da Costa Azevedo que, desde os meus primeiros passos, como docente do Departamento de Educação Especial, vem me orientando, o que permitiu com que eu chegasse agora ao que costumo chamar de culminação da fase do Mestrado, os meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos de todos os momentos: Neusa Aparecida Rodrigues, Maria Cecília Modenese, Nely Garcia, Neusa Apóstolo, Jacira Arruda, Alaor Benedito, Tomásia Dirce, Ramiro Guillermo; ex-professores, amigos, secretárias, com os quais sempre contei e dos quais ouvi palavras estimuladoras, meu afeto.

Ao Carlos Alberto (Beto) que nos últimos três anos dedicou à Maria do Carmo, secretária do Departamento de Educação Especial, que viveu comigo momentos tensos sempre me apoiando, estimulando e digitando esta dissertação, todo o meu carinho.

Aos professores especializados que atuam na área da deficiência visual, alunos deficientes visuais, seus familiares, diretores de escolas que sempre me receberam cordialmente, não se negando em nenhum momento a colaborar, respondendo aos questionários e especialmente a Maria Angélica, quando então diretora da EEFG "Prof. Amílcare Mattei", com todo o meu carinho, os meus agradecimentos.

A Olympia Salete, pelo seu esmero e dedicação ao digitar a primeira fase deste trabalho, minha estima.

Celestino Alves da Silva, Sadao Omote, Rosmar Tobias, Yolanda de Castro, Maria de Lourdes Horiguela, Wanda Paschoalick, Ernani Vidon, minhas paixões acadêmicas, obrigada por permitirem que eu os tivesse como exemplo de dinamismo, trabalho honesto e pela amizade. Professor Ernani, onde estiver, meus respeitos. Aos demais, a minha eterna consideração e apreço. Obrigada, Senhor, pela luz que mantém iluminando meu ca-

Aos amigos queridos que, fora do âmbito escolar e familiar, sempre torceram por mim, dirigindo palavras animadoras, o que me encorajou para prosseguir na árdua jornada: Marylda Ruth, Tânia Regina, Edina, Doroty, Zilda, Brigitte, Dona Cecília, minhas avós adotivas Joana e Albertina, obrigada de coração. Junto à vocês, meu carinho a todos os amigos da UNESP/Marília.

Ao Carlos Alberto (Beto) que nos últimos três anos dedicou muito de seu tempo para me incentivar valorizando-me até com algum exagero, o que corroborou muito para que eu saísse do mundo do vislumbre para a realidade, o meu carinho especial.

Homenagem Especial:

Profa. Zilda Feres, querida ex-professora do curso de Graduação, que juntamente com a Profa. Rosmar Tobias tanto me valorizaram, fazendo com que eu enxergasse um longo caminho a percorrer. A Zilda receou muito que, devido aos inúmeros problemas que eu enfrentava, não conseguisse concluir o curso de Graduação. Alegrou-se quando eu terminei. A Zilda, hoje lá em cima com nosso Pai, e a Rosmar meu conhecimento e estima.

Ao PAI ETERNO, Deus Todo Poderoso, que tudo vê, tudo sabe, eu não canso de agradecer por ter me dado boas oportunidades e forças para enfrentar os entraves do caminho a ser percorrido. A Ele eu agradeço a cada dia que desperto enxergando, falando, ouvindo, andando e tendo todos os meus familiares e amigos vivendo em paz, com saúde e no amor cada vez mais forte. Obrigada, Senhor, pela luz que mantém iluminando meu caminho, permitindo que eu chegue às pétalas macias da rosa, sabendo sem desespero galgar por sobre os espinhos e chegar ao final de mais uma etapa de uma jornada que por certo não acabará aqui. Obrigada, Senhor!

sultados indicam que o atendimento prestado nas Salas de Recursos para os sujeitos desta pesquisa, tem sido satisfatório, em todos os aspectos supra citados.

ABSTRACT

The aim of the present study is to consider about the educational attendance offered to visually impaired people who attend Resource Room in the Public Network of Education, prioring the following aspects: social interaction; expectations related to the community; Regular Room/Resource Room interaction, and the support offered by the family to the visually handicapped people. Data were collected using standardized questionnaires along with visually impaired students, their headmasters, teachers, and families. The results show that the attendance offered in Resource Room to the subjects of this investigation has been satisfactory in every aspect above.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o atendimento educacional prestado a portadores de deficiência visual, que frequentam Salas de Recursos da Rede Oficial de Ensino, priorizando-se os seguintes aspectos: interação social; expectativas em relação à comunidade; integração nas Salas de Recursos-Classes Comuns, e o apoio oferecido pela família ao deficiente visual. Os dados foram colhidos, através de questionários padronizados, junto a alunos deficientes visuais, seus diretores, professores, e familiares. Os resultados indicam que o atendimento prestado nas Salas de Recursos para os sujeitos desta pesquisa, tem sido satisfatório, em todos os aspectos supra citados.

ABSTRACT

The aim of the present study is to consider about the educational attendance offered to visually impaired people who attend Resource Room in the Public Network of Education, prioritizing the following aspects: social interaction; expectations related to the community; Regular Room/Resource Room interaction, and the support offered by the family to the visually handicapped people. Data were collected using standardized questionnaires along with visually impaired students, their headmasters, teachers, and families. The results show that the attendance offered in Resource Room to the subjects of this investigation has been satisfactory in every aspect above.

SUMÁRIO

1.A Educação.....	p. 1
2.0 Educador.....	p. 8
3.A Deficiência.....	p.21
4.0 Deficiente Visual.....	p.27
5.A Integração do Deficiente Visual.....	p.32
6.0 Deficiente e a família.....	p.37
7.0 Atendimento educacional ao deficiente visual.....	p.42
8. Metodologia.....	p.50
8.1 Objetivo.....	p.50
8.2 Instrumento.....	p.50
9. Amostra.....	p.55
10. Resultados.....	p.64
10.1 Questões educacionais.....	p.64
10.2 Interação.....	p.75
10.3 Expectativas.....	p.82
10.4 Integração.....	p.88
10.5 Apoio.....	p.93
11. Conclusão.....	p.97
12. Referências bibliográficas.....	p.101



1 A Educação

O atendimento educacional ao deficiente caracteriza-se como uma abordagem diferenciada dentro da educação como um todo e, conseqüentemente, enquadra-se nos mesmos princípios gerais que a norteiam.

É possível analisar a educação sob diversos aspectos, enfatizando o social, o biológico, o político, o econômico e o filosófico pois o "conceito de educação é o resultado da reflexão ampla sobre o homem, a sociedade, e natureza em geral, com o vislumbre de uma direção, de um sentido, de uma intenção para a vida humana e a sociedade com uma ponta de transcendentalidade, que vai além do concreto, do objetivo...". (Nérice, 1983, p.23.).

É possível, ainda, analisá-la sob um aspecto mais específico, ou seja, ater-se aos tópicos que dizem respeito a escolaridade propriamente dita. Dentro deste enfoque, Rodrigues (1985, p.96) afirma que a educação pode ser compreendida como uma maneira de reprodução do modo de ser e a concepção de mundo das pessoas, grupos e classes, por meio da troca de experiências e de conhecimentos que são mediatizados pela autoridade pedagógica do educador. Diz ainda que, "A história mais antiga da educação identifica grupos que, no exercício de um ato de liberdade, criaram instrumentos de transmissão de sua concepção de mundo a outros grupos ou indivíduos".

Neste estudo daremos ênfase à educação como forma global de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, como um "processo que visa levar o indivíduo, concomitantemente, a explicitar as suas virtualidades e a encontrar-se com a realidade, para na mesma atuar de maneira consciente, eficiente e



responsável, a fim de serem atendidas necessidades e aspirações pessoais e sociais". (NÉRICI, 1983, p. 23).

De semelhante modo a Educação Especial é caracterizada como uma forma de ensino que visa a promoção de condições para que o aluno desenvolva ao máximo as suas potencialidades convergindo seus esforços para finalidades educacionais que se inter-relacionam no desenvolvimento do currículo escolar a fim de "minimizar tanto quanto possível as dificuldades específicas de seu desenvolvimento decorrentes das características de sua excepcionalidade; desenvolver adequadamente seu comportamento social, a partir do ambiente social; desenvolver a escolaridade compatível com suas características individuais de forma que, quando encaminhado para a classe comum, esteja apto a acompanhá-la adequadamente, ou, quando mantido na classe especial - se esta for a melhor opção para o seu caso -, tenha garantida a continuidade escolar até a 4ª série do 1º grau". (SEE/CENP, 1987, p.5).

A Educação Especial, portanto, deve empenhar-se em não subestimar as possibilidades do aluno, procurando desenvolver ao máximo as suas potencialidades, promovendo sua integração escolar e social. Nesse sentido, são essenciais a conscientização e o trabalho integrado de todos os elementos direta ou indiretamente envolvidos com o ensino nos vários níveis, em especial o pessoal da escola, cuja influência na formação do aluno é marcante. (SEE/CENP, 1987, p.5:16).

O tratamento especial não dispensa o tratamento regular em tudo o que não se referir à excepcionalidade a fim de que, não se frustre o ajustamento social do educando, que é um dos objetivos da educação. A integração que se fará em classes, escolas ou cursos do sistema supletivo deve ser assegurada ao aluno deficiente, desde que garantido o trata-



mento especial adequado. O tratamento especializado ao qual nos referimos é apenas o de se ter professores especializados, utilizando técnicas e recursos apropriados, não se devendo estabelecer diferenças quanto ao tratamento dispensado aos alunos deficientes, pois estes, assim como os normais, estão a todo tempo em busca de igualdade e conseqüentemente melhores e/ou as mesmas oportunidades. anos depois da criação do referido Instituto é que surgiu o Instituto São Rafael,

A colocação abaixo oriunda do Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação (UNESCO, 1972), se aplica com propriedade à Educação Especial, que, inadequadamente é encarada por alguns como um caso de benevolência, "na grande mutação do mundo moderno, não só se deseja que não se agravem as disparidades econômicas, intelectuais e cívicas, como também, que todos povos possam ascender a um certo nível de bem estar, de instrução, de democracia, mas que tal não seja, como se pensou durante muito tempo, um simples caso de filantropia, de caridade, de bem fazer, de nobreza de alma". da Declaração:

A preocupação com a educação do excepcional é relativamente recente, embora a preocupação com a formação do indivíduo e, em especial, com a formação acadêmica instrucional, seja algo que vem desde a Antiguidade. endida como as mentalmente deficientes, as prejudicadas fisicamente, as emo-

No Brasil, a preocupação oficial com a educação dos excepcionais aconteceu a partir de 1935, quando o Deputado Cornélio França apresentou um Projeto de Lei que objetivava a criação da função de Professor de Primeiras Letras para o Ensino de Cegos-Mudos, na capital do Império e nas capitais das províncias. (CENESP/MEC, 1979, p. 13). o regular, proporcionando-lhes tratamento especial, segundo a espécie e

O primeiro Instituto foi criado a 12 de setembro de 1854, pelo Imperador D. Pedro II, que ficou impressionado com



as possibilidades de aproveitamento de um jovem cego, José Álvares de Azevedo, que estudara na França durante seis anos. Este Instituto tem hoje o nome de Instituto Benjamim Constant e fica no Rio de Janeiro. (CENESP/MEC, 1979, p. 13). Essas pessoas e, visa ainda possibilitar, segundo suas próprias condições pessoais de pleno desenvolvimento,

Somente em 1926, setenta e dois anos depois da criação do referido Instituto é que surgiu o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. De lá para cá, muito se tem procurado fazer em benefício dos deficientes visuais, mas os esforços nem sempre são entendidos e atendidos pela sociedade, tanto que, para fortalecer a necessidade que tem da atenção principalmente dos governantes, a Proposta Curricular elaborada em 1979 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em convênio com a CENESP/PREMEX, cita a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Declaração dos Direitos da Criança, exigindo propostas concretas e soluções práticas, especialmente em se tratando da criança deficiente. Destacamos aqui alguns itens da citada Declaração:

O governo brasileiro atento a seus compromissos internacionalmente assumidos, traçou diretrizes para a Educação Especial, convicto das necessidades de atendimento à criança excepcional, entendida como as mentalmente deficientes, as prejudicadas fisicamente, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todas as que precisem, de atenção especial no lar, na escola e na sociedade.

Do ponto de vista da qualidade da educação a ser ministrada, além da preocupação de integrar os deficientes, sempre que possível no ensino regular, proporcionando-lhes tratamento especial, segundo a espécie e o grau de deficiências que apresentem, conjugando a área de educação com a da saúde, a da assistência so-



cial e a do trabalho', visa também proporcionar iniciação para o trabalho e a formação ocupacional e profissional para os alunos deficientes ao nível da aprendizagem escolar que possam alcançar, segundo suas condições pessoais e, visa ainda possibilitar, segundo suas próprias condições pessoais de pleno desenvolvimento, acesso à autonomia, aquisição de instrumentos de comunicação, conhecimentos gerais, profissionais e normas de vida que lhes permitam integrar-se à sociedade. (MEC, 1972, p.12:13, apud CENESP-MEC, 1979, p.10:11).

6. A dignidade do aluno excepcional, como pessoa humana. Como já dissemos anteriormente, a Educação Especial é parte integrante da educação comum e deve atender a legislação em vigor, levando-se em conta a realidade sócio-econômica do Estado e as necessidades biopsicossociais dos alunos.

7. O aluno com características excepcionais tem direito a um. Apesar disso, dado às características peculiares de sua clientela, ela tem sido regulamentada por Decretos, Resoluções, Artigos e Instruções que visam a garantia do adequado atendimento ao excepcional. De uma forma geral se constituem em princípios norteadores que visam a integração do deficiente ao mundo social dos que chamamos "normais" e também manter a luta constante que se vem travando há muitos anos, que é a da profissionalização e, conseqüentemente, a de se empregar um deficiente, o que ainda é muito difícil, não só pela situação crítica que o país atualmente atravessa, mas também pela formação educacional e profissional que os deficientes recebem e que nem sempre os capacita para o desempenho da profissão pretendida.

8. É preciso que haja uma atenção constante a estes princípios. Destacamos, a seguir, alguns dos princípios norteadores da Educação Especial, quais sejam: professores especializados e comuns e pelos próprios alunos que são os interessados diretos.



1. A criança com características excepcionais tem direito à educação.

2. A Educação Especial deve ser oferecida a todos os grupos de excepcionais que dela possam se beneficiar.

3. Os objetivos gerais da Educação Especial são os fixados para a Educação Nacional.

4. A Educação Especial vincula-se ao contexto do sistema educacional.

5. A Educação Especial deve propiciar a integração do excepcional nos grupos de sua comunidade.

6. A dignidade do aluno excepcional, como pessoa humana, é a mesma dignidade do aluno de classe comum.

7. O aluno com características excepcionais tem direito à educação ministrada ou dirigida por professores habilitados para tal fim.

8. O aluno com características excepcionais tem direito a uma assistência individual da parte do professor.

9. Qualquer aluno só poderá ser considerado excepcional, para fins educacionais, após avaliação médica, psicológica, social e pedagógica, procedida por profissionais credenciados.

10. O direito aos serviços de Educação Especial deve perdurar enquanto o aluno deles tiver necessidade.

11. Revisão constante do atendimento em Educação Especial.

12. A Educação Especial exige uma base sólida de participação e apoio da comunidade e do sistema educacional. (SLE/CENP, 1977, p. 19:24).

É preciso que haja uma atenção constante a estes princípios, não só da parte de órgãos estaduais e federais, mas também da parte da escola, família, professores especializados e comuns e pelos próprios alunos que são os interessados diretos.



2.0 Finalmente é importante ressaltar que o aspecto essencial da educação dos excepcionais, provavelmente, consista na compreensão e aceitação da criança e de suas diferenças individuais. A Lei Federal nº 5692/71, levando em conta as diferenças individuais, salvaguarda essa assertiva em seu artigo 4º, quando estabelece:

"os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos".

O processo educacional envolve uma estrutura ampla e o reconhecimento de que cada indivíduo é diferente do outro, com sua própria gama de características, sugere a individualização dos programas de ensino e de técnicas utilizadas, a fim de que seja possível o atendimento das necessidades específicas de cada um. Por isso, será solicitada à organização escolar uma maior flexibilidade, o que a levará a mover-se da seriação rígida para o ensino de grupo em escolas não seriadas, ao mesmo tempo capazes de proporcionar os meios necessários para o atendimento das necessidades de alunos que apresentem desvios acentuados do padrão considerado "normal".

Nerici (1983, p.56), se refere ao professor como sendo "quem fornece algo que o aluno precisa, e que é necessário para sua aprendizagem e para a sociedade".

2 O Educador. O mesmo autor, destaca algumas características do professor que se evidenciam em função do nível de ensino em que atua: "Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar, a sua coragem de denunciar e anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina" PAULO FREIRE. O Educador: Vida e Morte. (Lelis, 1989, p.17).

O processo educacional envolve uma estrutura ampla e complexa em termos de órgãos burocráticos e recursos humanos. Não há dúvida, porém, que o papel de maior destaque fica com o professor, uma vez que ele é o último elo da cadeia, e o responsável direto pelo educando.

Delinear as funções específicas do professor é tarefa difícil, e mais ainda, desempenhá-las. Tem sido muito difícil para o professor, o educador, o pedagogo e para todo trabalhador da educação, desempenhar apenas a função de educador, pois eles acabam abraçando todos os problemas da escola e de seus alunos: se envolvem na área do trabalho, na social, na comunitária, na de saúde, etc., quando na realidade deveriam se dedicar muito mais à educação, e à aprendizagem propriamente dita.

Nérici (1983, p.50), se refere ao professor como sendo "quem professa algo que julga verdadeiro, necessário e útil para seus semelhantes e para a sociedade"



com Este mesmo autor, destaca algumas características do professor que se evidenciam em função do nível de ensino em que atue. sociedade, aperfeiçoando-se, criando em si e nos seus semelhantes. O professor pode ser definido como "quem se

Ao nível de ensino de 1º grau cita o entusiasmo e o paternalismo. Considera que o entusiasmo por tudo que existe é fator importantíssimo neste nível, pois deve-se empolgar o educando pelo homem, a sociedade e a natureza, transmitindo-lhe otimismo e alegria de viver. Quanto ao paternalismo, esclarece que o mesmo deve ser exercido não no sentido de impedir que o educando não faça nada e tenha tudo às mãos. A paternidade à qual o autor se refere é aquela que envolve confiança e segurança para se recorrer ao professor em qualquer situação. dizagem, introduzindo tecnologias novas (gravadores, projetores, toca-discos, vídeos) de outro, está o

Ao nível de ensino de 2º grau destaca a não passividade diante do fenômeno da natureza e da sociedade, o que leva à experimentação e a aceitação das sugestões do educando, estimulando-o a traçar novos planos no intuito de conhecer melhor a realidade. que lhe garanta outra forma de atuação ou através do uso da nova tecnologia disponível.

Ao nível de ensino de 3º grau, são duas também as atitudes que devem orientar a ação didática do professor, ou seja, a reflexão que ocorre quando o educando deve entregar-se ao procedimento científico-filosófico, buscando profundo conhecimento da realidade e a universalidade quando o educando é orientando para ampliar sua visão, para olhar mais longe e assim compreender o todo da realidade, uma vez que as partes muitas vezes a deformam. (Nérici, 1983, p.51: 52).

Seja qual for o nível de ensino em que o professor atue, espera-se que apresente uma série de peculiaridades que levem o educando a adquirir bons hábitos; estimular suas potencialidades; tomar consciência de si mesmo; participar



com decisão na sua própria formação, refletindo, enfrentando situações problemáticas, conhecendo e praticando o sentido de reciprocidade, aperfeiçoando-se, crendo em si e nos seus semelhantes. O professor pode ser definido como "quem se dispõe a orientar a aprendizagem de outrem para que alcance objetivos que sejam úteis à sua pessoa ou à sociedade ou mesmo a ambos. (NÉRICI, 1983, p. 50:51).

Atualmente a situação em que o professor é colocado é muitas vezes de conflito entre as diversas expectativas em relação ao seu papel. Disto surge um impasse: de um lado estão segmentos da sociedade pressionando-o para que seja um perito em educação, empregando meios mais eficientes no processo de aprendizagem, introduzindo tecnologias novas (gravadores, projetores, toca-discos, vídeos) de outro, está o professor se recusando a usar de tais meios por não saber manuseá-los, ainda que os mesmos estejam ao seu alcance pois receia ser substituído pelas máquinas. Por sentir-se desprestigiado ele busca alguma forma de compensação através de uma especialização que lhe garanta outra forma de atuação ou através do uso da nova tecnologia disponível.

Delimitar o papel do educador no entanto, não é suficiente como garantia de um bom ensino. O professor só exercerá convenientemente o seu papel se for bem formado. Cabe então, aqui, a pergunta: Quem educa o educador?

GRAMSCI nos leva a uma séria reflexão sobre o tema quando ressalta que "a educação do educador não pode ser considerada sem uma ligação íntima e explícita com a educação como um todo, e esta sem sua referência à realidade sociopolítica da cultura". (SILVA, 1989, p.39). Para este autor, criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais", significa também, e so-



bretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral". O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" de que a descoberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. (GRAMSCI, 13:14, apud SILVA, p.39).

A formação do educador portanto, é um tema que vem ocupando lugar de destaque dentro dos problemas da educação brasileira. Esta formação vem deixando os próprios educadores bastante preocupados, clamando por mudanças. Há grupos e comissões formados para estudar o problema e apresentar propostas. O número de Universidades e Faculdades isoladas envolvidas é grande, porém os trabalhos não ultrapassam os limites das Faculdades. "A consequência é a ineficiência quase total com relação à transformação mais sólida e ampla". (SILVA, 1989, p. 6:7).

A preocupação com a formação do professor de 1º grau (anteriormente conhecido como professor primário) é antiga, remontando ao período do Império e mesmo assim, pouco se tem feito concretamente para que a qualificação do mesmo seja aprimorada. A fundação da primeira escola normal do Brasil aconteceu em 1835, em Niterói, e, após meio século, apenas mais quatro foram criadas.

Com o passar dos anos estas Escolas de Formação se expandiram e a normatização das mesmas passou por várias reformas à medida que a sociedade brasileira adquiria novas características tais como a industrialização e a urbaniza-



vista e empresarial de deformação dos docentes que contribui para relativizar o valor daquela conquista". (MELLO, apud Lélis 1989 p.12).

Atualmente a formação do professor, a pedagogização propriamente dita, acompanha o processo de industrialização e o papel do professor vai se desenvolvendo de acordo com as diferentes sociedades e épocas.

A sociedade atual se transforma, tem um ritmo muito acelerado e a educação vai ficando para trás, uma vez que não há interesse em que acompanhe paulatinamente o progresso social, embora muitos continuem na luta, para que a educação desperte e vá ocupar seu espaço desempenhando um papel atuante, enquanto formadora dos futuros cidadãos brasileiros.

É evidente que a formação do professor de Educação Especial não está desvinculada da formação dos demais, pois, nesta habilitação, ele é antes de tudo um professor comum que fez cursos adicionais para se especializar na área de deficiência pela qual optou, ou seja, ele passa por toda a formação geral antes de chegar a especialização propriamente dita.

No entanto, faremos a seguir algumas considerações à respeito da formação dos mesmos, por tratar-se de uma especialidade que sugere habilidades específicas.

Como não poderia deixar de ser, é bom lembrar que todo pessoal profissional que atua na Educação Especial deve se preocupar com a qualidade da preparação do professor. CRUICKSHANK diz que "a mediocridade não pode ser tolerada e que a preparação do professor é um dos elementos que tanto



deve possuir um bom embasamento em áreas de conhecimento 14
facilitaram quanto retardaram a penetração da Educação Especial no início do século XX nos Estados Unidos". (1974, p.24). Lembra ainda que: "O mestre é o pivô do sucesso de qualquer programa educacional. Sua competência é talvez um fator significativo na organização de um bom programa educacional para os portadores de deficiências visuais do que para as crianças de visão normal." (CRUICKSHANK, 1975, p.29).

Esta posição é reforçada por DUNN ao afirmar que: "Se cada aluno excepcional deve utilizar plenamente seu potencial, não há fator isolado mais importante do que a existência de professores de classes comuns e de Educação Especial bem preparados e competentes". (LLOYD M. DUNN, p. 410).

Quanto às características dos cursos de formação CRUICKSHANK afirma "Em geral, os profissionais têm esperança de que os professores de Educação Especial, primeiro fiquem familiarizados tanto teoricamente quanto em termos de experiência com a criança e o jovem física e intelectualmente normais. É difícil, senão impossível, compreender a criança excepcional, sem antes ter uma boa perspectiva da criança normal. Conceitos básicos de crescimento e desenvolvimento da criança, conceitos de saúde mental, métodos de ensino, experiência prática com crianças normais e outras questões concernentes a um bom programa de educação elementar e secundária, são essenciais para o professor que, finalmente, irá ensinar crianças excepcionais. Dessa maneira, o programa de educação do professor para Educação Especial deveria tornar-se uma extensão do preparo básico, seja em educação elementar ou secundária". (1974, p.14).

É importante enfatizar que um professor bem formado além de compreender em profundidade, as discrepâncias acarretadas ao aluno pela excepcionalidade de que é portador,

deve possuir um bom embasamento em áreas de conhecimento voltadas para os aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e de recursos auxiliares implícitos neste tipo de educação. Mesmo assim, ele não deverá trabalhar sozinho. O Ministério de Educação e Cultura salienta que deverão trabalhar entrosadamente com o professor especializado além do professor de classe comum, os professores de Educação Física, de Música e de Artes, e o Assistente Social, etc., sendo que a cada um caberá, não uma parte no todo da aprendizagem, mas o todo enfocado por uma de suas partes. É importante ainda contar com a assessoria do psicólogo que enriquecerá as avaliações pedagógicas com suas próprias avaliações, criando oportunidades para se prevenir possíveis distúrbios emocionais e de aprendizagem. (MEC/CENESP, 1979, p.14).

Para GERALDINE SCHOOL (1973, p.32), "o programa de preparação de professores deve incluir um amplo fundo de educação geral e a formação profissional comum especializada. Além disso, devem ser-lhes proporcionadas experiências práticas integradas com a teoria". (MEC/CENESP 1979, p.15).

A motivação para o trabalho na área de ensino do deficiente é outro aspecto que a maioria dos estudiosos da educação comum e especial ressaltam em seus trabalhos. Esta preocupação encontramos em ASCROFT, que chama a atenção para o tipo de motivação que não é indicado para o bom trabalho do profissional. O autor diz: "os que estão motivados a procurar tal trabalho para ir ao encontro de suas próprias necessidades, não conseguirão resultados efetivos com essas crianças". (apud DUNN, 1974, p.410).

A formação acadêmica, mesmo que dentro de um nível desejável, não é garantia absoluta de um bom desempenho por parte do professor pois ele pode sair-se bem em uma deter-

minada atribuição e fracassar em outra, dependendo do tipo de clientela e considerando-se as diferenças individuais que surgirão na realização da cada tarefa.

Nérici (1983, p.50:58), arrolou um conjunto de condições intrínsecas e extrínsecas que, na sua opinião, delineiam o perfil de um bom professor no desempenho adequado de sua função.

As condições intrínsecas são: capacidade de adaptação; equilíbrio emocional; senso do dever; sinceridade e coerência de comportamento; respeito pela criatura humana em todas as situações de vida; admiração pelo ser humano; disposição de mais dar do que receber; forte senso de responsabilidade; entusiasmo e otimismo.

As condições extrínsecas são: preparo em conteúdo de uma área de conhecimento; cultura geral, principalmente referente a atualidade; suficiente preparo em pedagogia a fim de poder perceber o processo educativo em seu conjunto e dependente da ação de mais de uma pessoa e de todas as áreas de atividades e conhecimentos; suficiente preparo em didática a fim de tornar o educando cada vez mais consciente de si e da realidade que envolve e cada vez mais independente do próprio professor.

Além dessas condições, NÉRICI coloca como importantes para ser um "bom professor" determinadas funções. Assim, temos:

- **função técnica:** que consiste em o professor estar convenientemente preparado em conhecimentos para o exercício do magistério. Segundo o autor, este preparo deve sofrer constante atualização, daí a necessidade do professor estar



se reciclando através da literatura que lhe permita atualizar-se, fazer cursos referentes à sua especialidade e estar em dia com as modificações que possam ocorrer.

- **função didática:** nesta função o professor deve estar preparado para melhor orientar a aprendizagem do educando, utilizando métodos e técnicas ativas que exijam a participação do mesmo na aquisição e elaboração dos conhecimentos, habilidades, atitudes e idéias. Este trabalho deve orientar o ensino de modo que favoreça a reflexão, a criatividade e a disposição para a pesquisa.

- **função orientadora:** esta função vem tendo sua importância aumentada e se tornando cada vez mais indispensável. A família, a cada dia que passa, encontra maiores dificuldades para exercer a sua função educadora, devido à crescente complexidade da vida social. Nesta função a ênfase está em compreender o educando e sua problemática de vida, a fim de ajudá-lo a encontrar algumas saídas para as suas dificuldades. Ela não permite que o professor se desincumba de suas aulas e se desligue dos seus alunos, pois a orientação continua fora da sala de aula, sendo tal ocasião, a mais oportuna para que o professor mantenha contato individual com seus alunos, orientando-os sobre a situação de vida de cada um.

- **função não diretiva:** o professor deve confiar no aluno e estimulá-lo a tomar iniciativas, a refletir, a fazer opções e a realizar tarefas que sejam de sua iniciativa e responsabilidade. Esta função representa a ação do professor para levar o educando a "caminhar com suas próprias pernas e a pensar com a sua própria cabeça".

6. Garantir a continuidade de estudos dos alunos excepcionais de acordo com suas particularidades.



- **função facilitadora:** esta função complementa a não diretiva. O professor cria condições para que o aluno tome iniciativas e leve adiante suas experiências educativas. O aluno aprende a aprender, a partir das condições criadas pelo professor.

Em se tratando de um professor especializado no atendimento ao deficiente espera-se que ele observe os seguintes pontos: adequação das instalações físicas conforme legislação em vigor. Manter atualizada a legislação referente à Educação Especial para facilitar a orientação de pais, professores e demais elementos da comunidade. Máquina Braille, lupas, repositores, etc.)

2. Garantir o direito à matrícula a todas as crianças excepcionais que tenham condições de se beneficiar no processo educacional. os alunos que não apresentem condições de alcançarem a terminalidade geral;

3. Orientar pais ou responsáveis das crianças que, pelas necessidades específicas que apresentam, não têm condições de frequentar as escolas públicas, mesmo em classe especial, quanto aos recursos existentes na comunidade, especialmente quanto às entidades particulares conveniadas com a Secretaria de Educação para o atendimento dessa clientela.

4. Verificar se todos os alunos a serem encaminhados para as classes especiais foram avaliados nos termos da lei em vigor.

5. Garantir a permanência do aluno suspeito de deficiência na classe comum, enquanto aguarda os resultados de avaliação diagnóstica para um possível encaminhamento em classe especial.

6. Garantir a continuidade de estudos dos alunos excepcionais de acordo com suas particularidades.

7. Garantir a continuidade de estudos dos alunos excepcionais de acordo com suas particularidades.

7. Assegurar a integração do aluno excepcional proporcionando-lhe oportunidade de participação em todas as atividades desenvolvidas na escola, de acordo com suas possibilidades reais e desde que não fira sua integridade e dignidade enquanto pessoa.

8. Procurar observar as condições de funcionamento das classes especiais no que se refere a:

- . adequação das instalações físicas conforme legislação em vigor;

- . exigências e condições de funcionamento do material permanente específico tais como: Máquina Braille, lupas, regletes, etc.;

9. Orientar pais e professores no sentido de preparar para o trabalho os alunos que não apresentem condições de alcançarem a terminalidade geral;

10. Assegurar a participação dos professores de classe especial nas reuniões de planejamento pedagógico e em outros eventos que envolvam a participação do corpo docente;

11. Divulgar a realização de encontros, cursos, seminários e outros eventos que envolvam a Educação Especial. (SEE/CENP, 1987, p.17:18).

A necessidade de aptidões específicas, além da formação acadêmica, pode ser um dos fatores que contribuem para a falta de professores especializados face à demanda de portadores de deficiência e a necessidade da criação de Salas de Recursos. Em razão destas dificuldades, o Governo Estadual através da Deliberação CEE 13/73, especifica no Parágrafo Único do Artigo 8º que: "enquanto a oferta de professores com habilitação em nível superior não bastar para atender as

3 A Deficiência (disability) e 3) Incapacidade (handicap).

É realmente complexo escrever sobre as pessoas deficientes, uma vez que quando tentamos dar "noção" ou "definição" de deficiência podemos induzir o leitor ou o ouvinte a formar antecipadamente um estereótipo sobre o mesmo. A incapacidade diz respeito aos obstáculos encontrados pelas def. Poderíamos dizer apenas que pessoas deficientes são as não eficientes, mais isso é muito geral e não as define com coerência. Podemos dizer, então, que pessoas deficientes são aquelas que têm alguma limitação que as impede de realizar uma ou mais atividades. Essas pessoas não podem desempenhar adequadamente funções que dependem de suas perdas, de sua limitação ou deficiência. Em função dos padrões, regras, normas, e expectativas de um determinado grupo a precisão na conceituação de deficiência é muito importante, principalmente para os educadores, pois uma interpretação errônea poderá reverter em prejuízos para o escolar que poderá receber um tratamento indevido. Na década de 70 já se começou a pensar, principalmente fora do Brasil, que os "termos" ou "definições" empregados não davam conta da realidade total e concreta do que é uma pessoa deficiente. "formado" é muitas vezes essencial para conquistar o sucesso. (KIBAS, 1983, p.16).

Alguns órgãos da ONU se preocuparam em que houvesse uma padronização internacional para o conceito de deficiência. O termo passou a referir-se a "qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais". Por outro lado, a OMS publicou, em 1980, uma Classificação Internacional: 1) Impedimento (impedi-



ment), 2) Deficiência (desability) e 3) Incapacidade (handicap).

O impedimento diz respeito a uma alteração (dano ou lesão) psicológica, fisiológica ou anatômica em um órgão ou estrutura do corpo humano. A deficiência está ligada a possíveis seqüelas que limitam a execução de uma atividade. A incapacidade diz respeito aos obstáculos encontrados pelos deficientes em sua interação com a sociedade, levando-se em conta a idade, sexo, fatores sociais e culturais. (RIBAS, 1985, p.10)

A conceituação de "deficiência" ou incapacidade está atrelada a valores culturais o que pode resultar em algumas variações de uma sociedade para outra. Em função dos padrões, regras, normas, e expectativas de um determinado grupo social o indivíduo poderá ser, ou não, considerado um deficiente.

Um valor muito destacado em nossa sociedade é o valor do sucesso. As pessoas estão dispostas hierarquicamente de tal forma que, quanto maior for o êxito maior será o status. Existe uma pré-noção que determina o que é o êxito, o que é o sucesso, e o que as pessoas terão que fazer para alcançá-lo. Um corpo "bem formado" é muitas vezes essencial para conquistar o sucesso. (RIBAS, 1985, p.16).

Falar em deficiência no Brasil é entrar de chofre na questão do social, uma vez que somos um país em desenvolvimento (Terceiro Mundo), o que torna maior a incidência da deficiência e, como afirma a Rehabilitation International (entidade internacional de reabilitação, com sede em Nova Iorque), os deficientes do Terceiro Mundo são "gente para quem as únicas condições de vida são a pobreza, a fome, a



ignorância, a miséria e a falta de perspectiva". (RIBAS, 1985, p.25:40).
 No Brasil, uma grande parte da população é subnutrida, o que leva a diversos tipos de carências, tais como proteína, vitaminas e calorias, imprescindíveis para o desenvolvimento do organismo e para a geração de filhos saudáveis. No nordeste, por exemplo, o índice de cegueira causada por falta de vitamina A é alarmante.
 De acordo com a O.M.S. o número exato de deficientes em nosso país, atinge a 10% da população. Sendo assim 15 milhões de brasileiros têm deficiências e o número de deficientes visuais é de 0,5% ou seja, 750.000 habitantes. (In: Revista da Associação Paulista de Medicina, 1983, p.8).
 É importante reforçar que a pessoa portadora de uma deficiência pode não se enquadrar perfeitamente nos padrões e expectativas sociais de uma determinada cultura, podendo vir a ser estigmatizada.

Segundo Goffman "o termo estigma surgiu entre os gregos que recorriam à marcação de sinais corporais naqueles que pretendiam evidenciar alguma coisa de extraordinário ou de mau sobre o status moral (de quem os apresentava). Estes 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 lugares públicos". (GOFFMAN, 1982, p.10).

Goffman lembra ainda que "o indivíduo estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividades consideradas, geralmente, como fechadas,



por motivos físicos e circunstanciais, a pessoa com o seu defeito. Isto é ilustrado pelo aleijado que aprende ou reaprende a nadar, montar, jogar tênis ou pilotar aviões, ou pelo cego que se torna perito em esquiar ou escalar montanhas". (GOFFMAN, 1982, p.19). É um aprendizado que o autor chama de tortuoso.

É importante saber que o estigma não está na pessoa e sim na deficiência que ela possa apresentar. No sentido inverso, são os valores culturais estabelecidos que permitem identificar quais pessoas são as estigmatizadas. Um deficiente traz em si o estigma social da deficiência, porque se estabeleceu que ele possui uma marca que o distingue pejorativamente das outras pessoas. Devido a nossa sociedade dividir-se estruturalmente em classes sociais, aqueles considerados "iguais" colocam-se num pólo da sociedade e aqueles considerados "diferentes" introjetam essa divisão como se ela fosse absolutamente natural. Aceitam a consideração de "diferentes" e admitem até a condição de "inferiores". (GOFFMAN, 1982, p. 28:31).

Sabemos que, a nível da natureza, todos nós, seres humanos, apresentamos características diferentes uns dos outros. Sabemos também que as diferenças biológicas não podem jamais ser transportadas para as diferenças sociais, as quais são construídas culturalmente pela organização social.

A aparência não deve ser tão dominante e incidir arbitrariamente sobre interpretações subjetivas, que levem a ações discriminatórias ou paternalistas, assistencialistas e caritativas.

É preciso que estejamos conscientes de que a pessoa deficiente é, acima de tudo, uma pessoa que possui uma defi-



ciência, mas que raramente todos os aspectos de seu comportamento ou de seu corpo estão comprometidos, ainda que tenha alguns comprometimentos. O que acontece na família, escola e comunidade em relação ao deficiente e/ou à deficiência, e também. Estamos sempre prontos a conceituar o deficiente, como o "cego", o "mudo", o "retardado", etc, nos esquecendo de considerar as diferenças individuais bem como as potencialidades de cada um.

3. Além das considerações acima, é preciso saber nestes estudos é bom lembrar ainda que apesar das deficiências apresentarem características que as diferenciam entre si, na realidade, os problemas decorrentes do fato do indivíduo ser portador de uma determinada deficiência não são tão diferenciados, ou, em outras palavras não existe um rol de sequelas - principalmente de natureza social - referentes a uma deficiência em particular.

Finalmente, concordamos com Shakespeare, que o estudo das deficiências deve basear-se em informações fidedignas que possibilitem o conhecimento dos efeitos da deficiência sobre o seu portador, tendo como meta a melhoria das condições de vida do mesmo, quando diz:

1. "É preciso se conhecer os efeitos dos vários tipos de deficiência sobre a pessoa que a possui: o modo que afeta o seu desenvolvimento mental, seu progresso escolar, sua personalidade, sua conduta social, suas reações emocionais e o seu ajustamento ao trabalho, assim como as exigências da vida como adulto na comunidade a que pertence. Precisamos saber sobre as reações dos familiares de um deficiente e o que determina as atitudes positivas ou negativas frente à deficiência.



4. O 2.1. As informações adquiridas sobre o deficiente devem ser fidedignas, sem interpretações pois, só assim é que poderemos concluir sobre o que acontece na família, escola e comunidade em relação ao deficiente e/ou à deficiência, e também procurar os fatores inter-relacionados numa tentativa de se descobrir o que poderia causar mudanças, se necessárias.

3. Além das considerações acima, é preciso saber nestes estudos, se podemos melhorar alguns dos efeitos indesejáveis da deficiência, frente à modificação das atitudes públicas e o assunto das oportunidades a que os deficientes possam ter acesso". (SHAKESPEARE, 1951, p.13:21).

Perda total de visão ou acuidade visual central não excedente a 6/60 (0,1) após correção óptica pelos ópticos de SNELLEN; ou acuidade visual central superior a 6/60, porém, campo visual não excedente a 20 graus no maior meridiano do melhor olho, após correção óptica.

Os indivíduos do grupo de Visão Subnormal são aqueles que: têm 20/70 (0,3) pelo menos no melhor olho após correção óptica, tratamento cirúrgico ou auxílios ópticos.

Segundo VENTURINI, (1938) deverão beneficiar-se de programas de Educação Especial, pessoas com desvio visual em tal grau que, na opinião de oftalmologistas, possam ter ganhos com os mesmos; pessoas que foram submetidas a operações de olho, em caso de enucleação e que farão a readaptação do olho remanescente; pessoas com problemas oculares do músculo, especialmente estrábicas que farão a readaptação do resíduo visual.

4 O Deficiente Visual

Quando falamos em deficiência visual estamos nos referindo a dois tipos de perdas que são a cegueira, quando o indivíduo não enxerga nada; ou tem apenas percepção luminosa, ou ainda quando vê vultos e a visão subnormal, quando a pessoa tem um resíduo visual que lhe possibilite efetuar treinamento com ou sem auxílios ópticos, aprendendo a usar melhor o seu resíduo.

A definição oftalmológica de cegueira recomendada pela Conferência Interamericana para o Bem-Estar dos Cegos, realizada em 1961, é a seguinte:

Perda total de visão ou acuidade visual central não excedente a 6/60 (0,1) após correção óptica pelos optótipos de SNELLEN; ou acuidade visual central superior a 6/60, porém, campo visual não excedente a 20 graus no maior meridiano do melhor olho, após correção óptica.

Os indivíduos do grupo de Visão Subnormal são aqueles que têm 20/70 (0,3) pelo menos no melhor olho após correção óptica, tratamento cirúrgico ou auxílios ópticos.

Segundo VENTURINI, (1968) deverão beneficiar-se de programas de Educação Especial, pessoas com desvio visual em tal grau que, na opinião de oftalmologistas, possam ter ganhos com os mesmos; pessoas que foram submetidas a operações de olho, em caso de enucleação e que farão a readaptação do olho remanescente; pessoas com problemas oculares do músculo, especialmente estrábricas que farão a reeducação do resíduo visual.



Os indivíduos portadores de deficiência visual, foram durante muito tempo vítimas da crença generalizada de que este tipo de deficiência os tornava quase que absolutamente incapazes. Hoje dá-se muita ênfase ao aproveitamento máximo de suas potencialidades e à possibilidade de superação da deficiência. "A deficiência visual se caracteriza pela incapacidade total ou parcial de seus portadores utilizarem o sentido da visão nas atividades normais da vida e pela capacidade de superarem sua deficiência". (BAGATINI, 1987, p.197). "Uma filosofia atual encoraja a criança com limitações severas a fazer tudo de sua visão residual". (VENTURINI, apud MLC/CENESP, 1979, p.15).

Essa ênfase serve para derrubar o preconceito das pessoas leigas que pensam que quando se tem um problema visual em um olho, o outro tem que ser poupado para não ficar ruim. Atualmente, as pessoas portadoras de visão subnormal são treinadas e se esforçam para ler em tipos de imprensa comum, deixando o Braille e os caracteres bem ampliados para as totalmente cegas e as que possuem um mínimo resíduo visual, respectivamente. Unidos, Japão e Brasil, em decorrência natural de seu alto custo.

O deficiente visual portanto, é perfeitamente educável e para isso não é preciso lançar mão de métodos especiais. O que é necessário para se atingir os objetivos educacionais propostos é dar instruções verbais, textos redigidos em Braille, ou ampliados, com tecnologia adequada e dispor dos recursos materiais necessários para promover seu desenvolvimento educacional.

O método de ensino não é diferente, apenas deve ser adaptado ao tipo de aluno, considerando sua idade, sexo, deficiência (cego ou portador de visão subnormal), suas experiências, conhecimentos e principalmente as diferenças indi-



viduais.

A Educação Especial está prevista também no artigo 9º da Lei 5.692/71. O grau de deficiência visual não é o único fator que deve ser considerado entre as variáveis importantes na educação do deficiente visual, mas também a história dessa deficiência, a idade em que ocorreu, como ocorreu e as possíveis sequelas de natureza social e psicológica, o que leva muitas vezes à elaboração de um plano educacional no qual se lança mão de auxílios psicoterapêuticos. Uma vez trabalhado em seus problemas emocionais, o deficiente, mesmo no caso de situação traumáticas de perdas, pode vir a frequentar escolas regulares. de 1º grau é uma alternativa que os deficientes têm tido.

Outros critérios podem ser considerados quando se pensa na educação do deficiente visual, e um deles é quanto a necessidade ou não, de ir para escolas especiais segregadas. (VENTURINI, 1968, apud, MEC/CENESP, 1979, p.16).

do D.F.E.. O ingresso dos mesmos nas Universidades vem acontecendo. A educação de deficientes visuais é vista como de encargo público em alguns países como França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Japão e Brasil, em decorrência natural de seu alto custo. deficiente - um dos pontos que tem recebido bastante destaque entre os profissionais da área - é

1980 No Brasil a educação do deficiente visual e dos deficientes em geral está prevista no Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) onde são traçadas as diretrizes para a Educação Especial através do Projeto Prioritário nº 35 que podem ser assim resumidas: proporcionar ou ampliar progressivamente oportunidades de educação - no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, no ensino superior e no ensino supletivo - para os deficientes da visão, da audição, da fala, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta e para os que tenham deficiências múltiplas. (MEC, 1974, p.10).amento social do educando inexistiria.



A Educação Especial está prevista também no artigo 9º da Lei Federal nº 5692/71, que diz: "integração desejada, constituindo-se esta na normalização crescente do excepcional e não nos

"Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável, quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação".

O atendimento do aluno deficiente visual em classe comum do ensino de 1º grau é uma alternativa que os deficientes têm tido.

A educação dos deficientes visuais no ensino de 2º grau e superior vem sendo realizada, mesmo sem um planejamento prévio, e foi inclusive reconhecida pelo Parecer nº 3763/74 do C.F.E.. O ingresso dos mesmos nas Universidades vem acontecendo sem que haja orientação profissional e sua aceitação vai depender da decisão dos diretores do ensino superior.

A integração do deficiente - um dos pontos que tem merecido bastante destaque entre os profissionais da área - é lembrada no Parecer nº 842/74 no qual o Egrégio Conselho Federal de Educação clarifica os aspectos doutrinários do conceito de integração do deficiente. (CENESP/MEC, 1979, p.11).

O deficiente visual precisa ser visto como parte dos alunos do ensino regular e a diminuição das instituições segregadoras corrobora para que a integração, um dos principais objetivos da Educação Especial seja ampliada, até porque, o tratamento especial que os alunos deficientes recebem, não surgiu em detrimento do normal. Se assim fosse, o ajustamento social do educando inexistiria.

5 Integração do Deficiente Visual

O Parecer insiste que é no plano técnico da execução, e não no legislativo, que se fará a integração desejada, constituindo-se esta na normalização crescente do excepcional e não na sua marginalização.

"A integração é um processo dinâmico e orgânico que assegura a inteireza de um grupo social ou de uma instituição". (CENP, 1987, p.31).

Os deficientes são membros de um grupo social e por isso não devem ficar à margem; porém, é preciso que tenham condições para fazer parte integrante dele. Todas as pessoas e não só o deficiente precisam estar conscientes de sua participação na sociedade.

A escola exerce papel de agente integrador num processo integrativo, pois é ela que antes de tudo busca conscientizar todo seu pessoal a respeito dos deficientes que recebe, informando que os mesmos devem atuar em atividades comuns, frequentando classes comuns ou especiais. O aluno participando de diferentes atividades estará trocando experiências com outros, o que fará com que seus colegas se adaptem a conviver com ele e vice-versa, dentro da maior ou menor aceitação.

Há comprovadamente crianças que sofrem sérios distúrbios físicos e mentais devido ao afastamento do lar. Em se tratando de crianças cegas, as sequelas da separação não têm fim, pois elas precisam de muito mais apoio familiar, que uma criança vista. Uma criança desprovida de visão precisa encontrar em seus pais, educadores e na comunidade um apoio total, estímulos para que possa ser um indivíduo confiante, equilibrado e capaz de encontrar soluções para os seus problemas.



5 Integração do Deficiente Visual

"A Educação é integral ou já não é Educação".
(Claparède)

"A integração é um processo dinâmico e orgânico que assegura a inteireza de um grupo social ou de uma instituição". (CENP, 1987, p.31).

Os deficientes são membros de um grupo social e por isso não devem ficar à margem, porém, é preciso que tenham condições para fazerem parte integrante dele. Todas as pessoas e não só o deficiente precisam estar conscientes de sua participação na sociedade. A escola exerce papel de agente integrador num processo integrativo, pois é ela que antes de tudo busca conscientizar todo seu pessoal a respeito dos deficientes que recebe, informando que os mesmos devem atuar em atividades comuns, frequentando classes comuns ou especiais. O aluno participando de diferentes atividades estará trocando experiências com outros, o que fará com que seus colegas se adaptem a conviver com ele e vice-versa, dentro da maior ou menor aceitação. Há comprovadamente crianças que sofrerão sérios distúrbios físicos e mentais devido ao afastamento do lar. Em se tratando de crianças cegas, as sequelas da separação não têm fim, pois elas precisam de muito mais apoio familiar, que uma criança vidente. Uma criança desprovida da visão precisa encontrar em seus pais, educadores e na comunidade como um todo, estímulos para que possa ser um indivíduo confiante, bem ajustado, equilibrado e que possa sozinho encontrar soluções para os seus problemas.



A integração e a auto-realização dos educandos deficientes visuais só se fará por meio da criação de currículos adequados às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos no momento em que tiver início sua escolarização, operacionalizados por professores especialistas em educação especial, com metodologia adequada e recursos materiais selecionados criteriosamente. A integração vem se tornando uma prática normal, planejada de forma global, *para as crianças videntes.*

Para que o trabalho de integração se constitua em sucesso é preciso que a Educação Especial desenvolva um projeto educacional, onde os professores itinerantes, de classe especial e de Sala de Recursos, nunca sejam estranhos a ela, devendo contar com a participação efetiva de todos os professores especializados, o que contribuirá muito na ação integradora. *para que o cego possa usufruir de sua integração no decorrer normal de sua vida.*

Outro fator de grande importância para que haja atuação eficaz da criança e sua perfeita adaptação às classes são as atitudes que ela encontra na turma, as atitudes que ela assume em relação a si própria e o clima geral de aceitação que se desenvolve. (DUNN, 1974, p.327). *seu maior medo de ser deixado isolado, segregado.*

JACOB VEN BROEK diz que: em alguns países da Europa e mesmo nos Estados Unidos, a integração chega a ser uma questão política, expressada pelo Congresso e pelas Câmaras, não apenas uma vez, e não simplesmente no que diz respeito ao setor de atividade social, econômico, educacional apoiado por numerosas agências especialmente criadas e por outros tipos de instrumentos do governo, com assistência afirmativa e proibições negativas, sem contar com a grande soma de recursos financiadores que chegam a centenas de milhões de dólares que se gasta a cada ano. (Apud LOWENFELD, 1974, p.4). *deficientes visuais, acabando com o período da filantropia*



Os estudos feitos a respeito da integração do aluno deficiente visual são quase sempre os mesmos. A preocupação com as pessoas que atuam junto aos deficientes continua sendo um aspecto que merece ser considerado, uma vez que estas pessoas, por desconhecerem, não acreditam no potencial que o deficiente possui. Há casos, e não raros, em que o professor de classe comum é quem coloca mais obstáculos para integrar um deficiente, que os próprios diretores de escola e as crianças videntes.

Sobre a integração, LOWENFELD (1974, p.2) diz: já não se mantêm tantas instituições que prestam serviços para cegos, como antes, pois, hoje, graças a estas instituições terem cessado suas atividades, o cego tem ficado mais com seus familiares. Ele afirma a importância da mobilidade e da reabilitação para que o cego possa usufruir de sua integração no decorrer normal de sua vida.

Integração não significa, porém, apenas a colocação física da criança deficiente em escolas regulares, nem é resposta a todos os problemas. A criança precisa estar pronta para ser integrada, caso contrário as sequelas serão até maiores do que se ficasse isolada, segregada.

Há educadores, políticos e pais de excepcionais que, por motivos variados, específicos ou não, defendem o ensino segregado, como sendo a modalidade mais adequada de atendimento.

O autor diz ainda que as pessoas cegas assumiram um lugar dentro das organizações que cuidam dos interesses do cego e isso contribuiu até para que profissionalmente tivessem notáveis progressos e esforços em prol do trabalho para os deficientes visuais, acabando com o período da filantropia



benfeitora que era de responsabilidade social. Os orientadores de suas crianças, fornecendo 'suportes' adequados ou não. Felizmente, a maioria dos educadores de hoje pensa como ROUCEK (1968, p.137), quando há algumas décadas já sugeria a integração do deficiente visual ao afirmar que:

"Crianças com visão parcial não deveriam ser educadas juntamente com crianças cegas porque: 1) elas vêem, e o principal de seu aprendizado é através da vista; 2) a maioria das crianças com visão parcial nunca ficará cega; 3) espera-se que vivam junto a companheiros com visão normal; 4) a institucionalização deve ser evitada para evitar-se o estigma da cegueira etc. Infelizmente, há ligeira tendência para organizar, nas escolas de cegos, classes destinadas a crianças com visão parcial".

Acreditamos que o grau máximo de integração da criança deficiente visual, na escola e na comunidade, constitui a situação mais desejável, o que implica em afirmar que as crianças podem ser educadas em classes comuns e não segregadas. A procura da Sala de Recursos deve ocorrer apenas quando houver a necessidade de apoio do professor especializado.

É preciso lembrar ainda que nenhuma educação tem seu início na escola. Desde bebê, a estimulação deve estar presente para que não haja defasagem no desenvolvimento. O deficiente visual, por não ter as referências visuais, é praticamente impedido de por si só, se estimular. Os pais têm que iniciar seu papel de educadores desde que ele nasce, por isso, em muitos casos, precisam ser ajudados antes que seus filhos.



6 0 Para os psicólogos, os pais são os melhores orientadores de suas crianças, fornecendo 'suportes' adequados ou meios para fazer com que as crianças participem do mundo". (VYGOTSKY, 1978, apud CHEN e outros, 1991, p.3). devidamente preparados para esse fim. Sua participação, contudo, é não poucas vezes recusada pelos profissionais, sob as mais diversas alegações". (Léo F. Buscaglia, Correio da UNESCO apud Bagatini, 1997 p.192).

Seja talentosa, deficiente ou normal, cada criança é produto de muitos fatores recíprocos, e a família é o fator mais importante que está envolvido em todo o processo de sua vida desde a concepção até a terminalidade existencial.

Os efeitos psicológicos que o nascimento de um filho deficiente trás à família tendem a variar de acordo com o momento em que reconhecem seu estado, surgindo daí a surpresa que pode desestruturar toda a organização familiar, pois a excepcionalidade nunca é prevista pela família por tratar-se de uma ocorrência acidental de natureza biológica, ou ambiental.

Mesmo quando a mãe é avisada sobre a deficiência que seu filho possa vir a ter ao nascer, a expectativa e a esperança acabam superando a angústia, o que faz com que os pais deixem de pensar num provável acontecimento tão desastroso.

A aceitação da criança no convívio familiar não é um acontecimento definitivo. Há casos em que ela só é aceita enquanto bebê, desde que sua deficiência não seja visível, mas, quando cresce, o relacionamento dela com os irmãos é muito diferenciado, o que perturba os membros da família. A rejeição pode se manifestar com a preferência dos pais em manter seus filhos deficientes em instituições permanentemente, ou ainda só retornando ao lar para morrer.

6 O deficiente e a família

"Os pais estão capacitados a realizar um grande trabalho em favor dos filhos deficientes, quando devidamente preparados para esse fim. Sua participação, contudo, é não poucas vezes recusada pelos profissionais, sob as mais diversas alegações". (Léo F. Buscaglia. Correio da UNESCO apud Bagatini, 1987 p.192).

Seja talentosa, defeituosa ou normal, cada criança é produto de muitos fatores recíprocos, e a família é o fator mais importante que está envolvido em todo o processo de sua vida desde a concepção até terminalidade existencial.

Os efeitos psicológicos que o nascimento de um filho deficiente trás à família tendem a variar de acordo com o momento em que reconhecem o seu estado, surgindo daí a surpresa que pode desestruturar toda a organização familiar, pois a excepcionalidade nunca é prevista pela família por tratar-se de uma ocorrência acidental de natureza biológica, ou ambiental.

Mesmo quando a mãe é avisada sobre a deficiência que seu filho possa vir a ter ao nascer, a expectativa e a esperança acabam superando a angústia, o que faz com que os pais deixem de pensar num provável acontecimento tão desastroso.

A aceitação da criança no convívio familiar não é um acontecimento definitivo. Há casos em que ela só é aceita enquanto bebê, desde que sua deficiência não seja visível, mas, quando cresce, o relacionamento dela com os irmãos é muito diferenciado, o que perturba os membros da família. A rejeição pode se manifestar com a preferência dos pais em manter seus filhos deficientes em instituições permanentemente, ou ainda só retornando ao lar para pernoitar.

Se a criança nascer deficiente no seio de uma família onde já há casos semelhantes, esta irá suportar com mais brandura o acontecimento, mas, se isso acontecer num lar onde nunca se conviveu com a deficiência, a rejeição será maior e, perdurando, trará graves consequências ao seu desenvolvimento. *sem que é devido à sua deficiência, mas sim "porque há tantos pais de crianças normais que não sabem".*

Os pais, portanto, precisam ter as informações necessárias para se posicionarem frente ao filho excepcional com atitudes dignas, que cheguem a ele como um gesto de força, de confiança, sem superproteção ou subestimação de suas possibilidades e sim enxergá-lo através de sentimentos humanitários, não permitindo que a própria natureza do defeito da criança torne suas vidas confusas, difíceis de viver. *assis-*

tência a ambos é dificultada pois nunca há disponibilidade de um A proteção é um dever dos pais em relação aos filhos - toda criança precisa ser impedida de realizar atividades que contenham riscos para a sua segurança - a superproteção, porém, pode ser decorrência da preocupação dos pais sobre "o que vão pensar os outros se o meu filho deficiente vier a se machucar". Com certeza, as pessoas os acharão negligentes e que a "pobre criança" é mesmo indesejada, etc. *uma outra, di-*

ficilmente vai rejeitá-la. Para Shakespeare "de um modo ge- Não há dúvida que a responsabilidade dos pais em relação à criação de seus filhos é sempre uma árdua tarefa, porém, em se tratando de crianças excepcionais isto pode se tornar ainda mais difícil devido a algumas características das mesmas. *a relação conjugal, se o casamento for estável,*

poderá não haver problemas, mas em alguns casos de relações instáveis Shakespeare (1977, p. 66:74), levanta algumas destas dificuldades tais como: *ando até a concretização da separação do casal* idade da mãe: se o primeiro filho de uma mãe jovem nascer deficiente, ela terá maiores problemas que aqueles que se tem comumente para cuidar de um bebê normal. *ocorren-*



. **vida social:** sair com a criança, principalmente em caso de deficiência em mobilidade ou comportamento desordenado, é bastante complicado. Deixar a criança e sair sem ela só é possível se houver a ajuda de terceiros, que possam cuidar dela. Muitos pais não saem com seus filhos, mas também não assumem que é devido a sua deficiência, mas sim "porque há tantos pais de crianças normais que não saem".

O contato do deficiente com outras crianças também é difícil (Shakespeare, 1977, p.71), em seu estudo, apurou que a porcentagem de crianças deficientes que estavam muito limitadas em seus contatos com outras crianças atingia 13%, em comparação com os 7% de crianças normais de 4 anos. Até mesmo no caso de necessidade de hospitalização da mãe a assistência a ambos é dificultada pois nunca há disponibilidade de um parente para cuidar, porque não sabe lidar com o deficiente. O mesmo ocorre com os vizinhos.

- **relacionamento familiar:** em relação aos irmãos, a situação pode ser complicada, se o adulto a todo momento reforçar a deficiência do outro filho. Em geral, a criança que percebe por si a diferença que há entre ela e uma outra, dificilmente vai rejeitá-la. Para Shakespeare "de um modo geral parece que os sentimentos dos irmãos são heterogêneos, em vez de serem claramente tolerantes ou claramente despeitados". (1970, p.70).

Quanto a relação conjugal, se o casamento for estável, poderá não haver problemas, mas em alguns casos de relações instáveis, a presença de uma criança excepcional acrescenta mais divergências, chegando até a concretização da separação do casal. O relacionamento dos pais com os filhos excepcionais apesar de não ser apenas de pura insatisfação é menos reforçador pois crianças deficientes tem problemas decorren-



tes da deficiência: recompensam menos quando começam a andar e falar, sorriem e falam menos. Quando na escola, também serão mais lentas no aprendizado, etc. Até mesmo a necessidade de corrigir as crianças é conflituosa já que muitas vezes parece injusto aos pais punirem o filho deficiente que comete travessuras. HEWETT (1970) no entanto, apurou que as mães de crianças portadoras de paralisia cerebral apresentaram opiniões bem semelhantes às dos normais, sendo que uma grande parte delas afirmou que aprovavam uma palmada no filho quando abusasse em portar-se mal. (apud SHAKESPEARE, 1977, p.68). Orientadores sociais e amigos estão, seja por bem ou mal, firmemente implantados no lar.

Cuidados físicos: Cuidar da criança excepcional é mais difícil, podendo causar o stress, principalmente no caso de incontinência prolongada. Quanto mais idade tiver o deficiente mais difícil se torna garantir-lhe a higiene corporal.

Há uma série de outras questões que foram relatadas, mas as que citamos são, ao nosso ver, as mais relevantes e as que os professores especializados observam mais de perto, o que faz com que suas atribuições não sejam um mero "dar aulas", mas também de acompanhar o desenvolvimento global dos alunos.

Sumarizando, o que as famílias precisam para lidar melhor com seu filho deficiente é de um número maior de informações, participação em grupos de pais, onde irão encontrar respostas às suas indagações, ansiedades e frustrações, uma vez que em contato com seus pares passarão a conhecer problemas comuns aos demais, e, talvez, outros até maiores que os seus.



7. Os familiares de um deficiente, principalmente seus pais, podem não ser perfeitos, podem não saber fazer, "o que deviam", mas sem dúvida, ainda assim, sempre saberão e farão mais do que qualquer outra pessoa, pois sempre dedicarão mais tempo e energia a seu filho". (BAGATINI, 1987, p.195).

De acordo com Bledson (1971), no século XVII, surgiu a importância do ambiente familiar recebe cada vez mais atenção dos responsáveis pela educação e pelo treinamento da criança excepcional. De acordo com ROUCECK (1968, p.211), as raízes que guiam as reações da criança deficiente aos educadores, orientadores sociais e amigos estão, seja por bem ou mal, firmemente implantadas no lar.

Os pais necessitam de ajuda para que possam aprender a conviver com seu filho excepcional, sem que haja mudanças perceptíveis, principalmente para a criança.

- o tipo hospital - escolas especializadas em servir as crianças com impedimentos múltiplos. Estas escolas respondiam às exigências das situações emergenciais. (Bledson, 1971, apud LOWENFELD, 1974, P. 7:10)

As primeiras escolas públicas daquele período eram chamadas "classes braille". (LOWENFELD, 1974 p.9). Ainda segundo aquele autor, FRANK H. HALL, defendia desde o início que às crianças cegas fosse permitido tomar parte das classes comuns ou normais até o máximo de suas possibilidades. JOHN M. CURTIS, que se graduou na Escola Illinois para Cegos, converteu-se no primeiro supervisor de classe em Chicago. Ele colocou as crianças cegas em locais situados em vários



7 O atendimento educacional ao deficiente visual. Professores especializados os assistiam no desenvolvimento de suas habilidades. O atendimento educacional ao deficiente visual nem sempre teve as características que hoje apresenta.

De acordo com Bledson (1971), no século XVII, surgiram as primeiras instituições que se ocuparam com deficiente visuais. Foram as escolas residenciais segregadas que o autor classificou em três tipos: 1º em 1920.

- o tipo clássico - escolas em que a maioria das modificações se mantinham estritamente com seu propósito original de educar as crianças e jovens cegos, ou seja, a parte específica não era alterada com as modificações realizadas;

- o tipo centro - escolas que haviam modificado seu modelo original com o propósito de se converterem em tipo de centros com serviços especiais para crianças e jovens cegos, mas com o básico dos serviços centrados na estimulação de qualquer tipo de experiência de ensino; de Ensino Itinerante ou formas combinadas destas modalidades.

- o tipo hospital - escolas especializadas em servir as crianças com impedimentos múltiplos. Estas escolas respondiam às exigências das situações emergenciais. (Bledson, 1971, apud LOWENFELD, 1974, P. 7:10) que a mesma apresenta características especiais de adequação ao deficiente. Este é o atendimento. As primeiras escolas públicas daquele período eram chamadas "classes braille". (LOWENFELD, 1974 p.9). Ainda segundo aquele autor, FRANK H. HALL, defendia desde o início que às crianças cegas fosse permitido tomar parte das classes comuns ou normais até o máximo de suas possibilidades. JOHN B. CURTIS, que se graduou na Escola Illinois para Cegos, converteu-se no primeiro supervisor de classe em Chicago. Ele colocou as crianças cegas em locais situados em vários

edifícios escolares de diferentes distritos, e professores especializados os assistiam no desenvolvimento de suas habilidades e na aprendizagem dos temas que não poderiam conseguir na classes comuns (LOWENFELD, 1974, p.7).

No Brasil as primeiras classes destinadas a deficientes visuais acompanharam o padrão de escolas já em funcionamento em outros países, como é o caso do Instituto de Cegos "Padre Chico", fundado em São Paulo em 1928.

Atualmente o Instituto de Cegos "Padre Chico", que funciona ainda no mesmo local como Escola residencial, recebe crianças em idade escolar de acordo com suas necessidades, em regime de internato, semi-internato e externato.

No Estado de São Paulo, através da Deliberação CEE nº 13/73, e da Resolução 247/86 e Instruções Complementares, estão previstas apenas as seguintes modalidades de atendimento ao aluno portador de deficiências: Classe Comum, Classe Especial, Sala de Recursos, Unidade de Ensino Itinerante ou formas combinadas destas modalidades.

Classe comum: o aluno deficiente visual poderá matricular-se e frequentar uma classe da rede de ensino, compatível com seu nível de escolaridade, sem que a mesma apresente características especiais de adequação ao deficiente. Este é o atendimento que o educando com necessidades específicas e diferenciadas, mas com condição de desenvolver as atividades curriculares programadas, recebe nesta modalidade. Neste caso o deficiente necessita apenas de apoio pedagógico especializado.

O princípio básico da Filosofia da Educação da Criança Excepcional "é prover oportunidades, experiência e facilidade



de para a pessoa tornar-se funcional em seu ambiente, baseado em suas habilidades PINELLAS, (1975),” e se operacionaliza na classe comum, à medida que o professor: “de seus colegas” promove oportunidades para o desenvolvimento contínuo do educando; “uma modalidade alternativa de atendimento a educandos que respeita as diferenças individuais, adequando os conteúdos curriculares ao ritmo, interesse e necessidade de cada aluno; que deve atender ao educando em suas necessidades específicas; diversifica a apresentação de estímulos sob outras fontes perceptivas, visando a atingir todos os alunos; a portadora procura desenvolver atitudes positivas de respeito às características próprias de cada indivíduo; provê os educandos de conhecimentos e informações visando a prepará-los para vivências futuras; é indireto ao aluno. O professor preocupa-se com a formação de hábitos e atitudes adequados, visando sua integração à realidade social”. (apud SEE/CENP, 1987, p.14). Devido a sua deficiência e conscientizá-lo gradativamente quanto às suas reais condições e possibilidades de real. A flexibilidade é ponto importante para que estes programas tenham êxito e a eficiência do atendimento será maior quanto melhor for o nível de integração e cooperação entre o professor de classe comum e o aluno excepcional.

Quanto aos materiais, o didático e escolar comum devem prevalecer e, quando necessário, usar o material adaptado ou específico de escolaridade.

Classe especial: se caracteriza pelo atendimento na escola regular para educandos com necessidades especiais, em ambiente físico adequado, com professor, equipamentos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados. Não há classe especial para portadores de deficiência visual.

Todo atendimento realizado na Sala de Recursos é individual e a periodicidade e duração será de acordo com as ne-



Sala de Recursos: nesta modalidade o aluno deficiente visual conta com um recurso adicional para vencer as suas dificuldades específicas e manter-se ao nível de seus colegas videntes no cumprimento das tarefas escolares. Esta é, portanto, uma modalidade alternativa de atendimento a educandos que frequentam classes comuns. Neste tipo de sala a permanência de um professor especializado é obrigatória, uma vez que deve atender ao educando em suas necessidades específicas. É necessário também que haja materiais e recursos pedagógicos adequados ao atendimento da clientela portadora de deficiência visual.

Nesta modalidade o professor especializado tem dupla função: prestar atendimento **direto** e **indireto** ao aluno. O atendimento **direto** consiste em dar-lhe orientação e apoio quanto aos aspectos de escolaridade que apresente maior dificuldade devido a sua deficiência e conscientizá-lo gradativamente quanto às suas reais condições e possibilidades de realização no mundo do trabalho. O **indireto** ocorre através da orientação e assistência aos professores de classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola.

Para frequentar a Sala de Recursos é necessário que o aluno esteja matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade.

Embora haja a exigência acima descrita, nesta modalidade são recebidos também, excepcionalmente, alunos que não estão matriculados em classes comuns e necessitem de atendimento que satisfaça as suas necessidades específicas.

Todo atendimento realizado na Sala de Recursos é individual e a periodicidade e duração será de acordo com as ne-



cessidades específicas de cada aluno. Convém, porém, que os professores tenham o cuidado de não manter os alunos na Sala de Recursos por períodos além do estritamente necessário, para que a classe não perca a característica de seu atendimento, que é essencialmente a integração, passando a ser uma sala de reforço. Espera-se que esta modalidade contribua para o desaparecimento da segregação, através da integração dos alunos.

O objetivo primordial da Sala de Recursos é, portanto, a integração física, funcional e social do aluno à classe comum ou especial e à comunidade, por meio do desenvolvimento de comportamento e atitudes satisfatórias e de técnicas específicas adequadas à utilização máxima de suas potencialidades.

O trabalho da Sala de Recursos, supõe ainda um esforço conjunto do professor especializado e o da classe comum para o planejamento e atuação cooperativos em busca do melhor aproveitamento educacional dos alunos.

A Sala de Recursos destinada a deficientes visuais deve atender às seguintes atribuições:

- . desenvolvimento dos processos perceptuais e conceituais;
- . domínio da leitura e escrita Braille;
- . desenvolvimento de técnicas de orientação e mobilidade no ambiente escolar;
- . treinamento de visão subnormal;
- . transcrição de escrita Braille para comum e vice-versa, amplificação de textos e adaptação de material necessário à concretização do ensino.

Dentre os serviços diretos podemos destacar:

. instrução suplementar de aulas.



Unidade de Ensino Itinerante: embora os objetivos desta modalidade sejam os mesmos daqueles da Sala de Recursos, a diferenciação de ambas se faz pelo modo de funcionamento. Neste caso, como o próprio nome diz, o professor especializado, apesar de sediado em uma Unidade Escolar, se desloca para prestar atendimento aos deficientes nas escolas onde estes estudam, para prestar-lhes o apoio necessário.

Também nesta modalidade a programação é individualizada e adequada às necessidades de cada aluno. Essa necessidade é que vai determinar com que frequência o professor deverá atendê-los.

Para alguns educadores, o Ensino Itinerante, ao prestar apoio sereno e firme, constitui uma estrutura real que faz com que o aluno deficiente visual se mantenha mais em seu lar, frequentando a escola com seus amigos e irmãos.

De acordo com MAZZOTTA, (1979, p.20) esse programa é de suma importância e deve permanecer junto à Rede Escolar Pública, pois possibilita à criança frequentar a escola de seu bairro, mesmo como única deficiente visual matriculada. Ela será atendida por uma união de esforços do professor itinerante, do de classe comum, do pessoal técnico-administrativo, dos demais discentes e dos pais, o que contribuirá para que se capacite a participar das atividades escolares e a se manter no mesmo nível de seus colegas de classe.

O professor especializado presta serviços diretos e indiretos aos seus alunos, tendo como colaboradores, todos os profissionais da escola.

Dentre os serviços diretos podemos destacar: que é o de propiciar instrução suplementar de aulas;



dades, alfabetização pelo Sistema Braille; o que visa proporcionar orientação no uso de equipamentos e materiais; e a integração social com a classe regular a que pertence.

• aconselhamento em casos de problemas pessoais, sociais e vocacionais; os, deve-se elaborar os programas com treinamento sensorial e perceptivo; condições individuais. AVD (Atividades de Vida Diária); o, prever condições de reorientação e mobilidade; efetiva aprendizagem, em virtude de iniciação no ensino de datilografia comum; e, em comum ou no ensino de datilografia Braille. culado.

Dentre os serviços indiretos, destacamos: os que permitem a preparo de material especializado para uso do professor da classe; o os pontos fracos constatados pelo professor, consulta e planejamento educacional, com a equipe da escola; e, as atividades que devem ser mais exploradas, a orientação aos pais e familiares dos deficientes, visando suas capacidades e desenvolvimento, bem como a transcrição para o Braille de textos, provas, apostilas, etc.

• transcrição para tinta de trabalhos em Braille; através a ampliação de textos e provas. ento, ou seja, o aluno portador de uma determinada deficiência associada a uma outra. Nas diretrizes da Educação Especial encontramos algumas observações quanto ao atendimento nas Salas de Recursos e nas Unidades de Ensino Itinerante que serão reproduzidas a seguir: no Ensino Itinerante, as quais cabe assessorar e suplementar. é importante lembrar que o aluno atendido nestas modalidades de ensino é, geralmente, matriculado e frequenta regularmente a classe comum ou especial (quando tem mais comprometimento);

• em relação a este aluno, o professor especializado tem dois objetivos específicos. Um já mencionado, que é o de propiciar experiências necessárias à superação das dificul-



dades impostas por sua limitação; outro é o que visa proporcionar o apoio necessário à manutenção do nível de aprendizagem compatível com a classe regular a que pertence.

Devido a estes objetivos, deve-se elaborar os programas com muito cuidado, visando a atender às condições individuais e necessidades específicas do aluno, prever condições e recursos que conduzam a uma efetiva aprendizagem, em virtude dos objetivos e conteúdos propostos para a classe comum ou especial, onde o aluno esteja matriculado.

a questão da interação social do deficiente vi-

Faz-se necessário também o registro de dados que permitam a qualquer momento analisar e avaliar o desenvolvimento do aluno, identificando os pontos fracos cometidos pelo professor, ou, da programação estabelecida, suas dificuldades, em espécie e grau, as aptidões que devem ser mais exploradas, adequação do ritmo de trabalho e das aprendizagens propostas à sua capacidade de apreensão e desenvolvimento, bem como de outros elementos norteadores da ação do professor.

o apoio oferecido ao deficiente visual pela fami-

Finalmente, lembramos que é possível trabalhar-se através de **Formas Combinadas de Atendimento**, ou seja, o aluno portador de uma determinada deficiência associada a uma outra limitação, é matriculado na classe especial, onde desenvolverá uma programação curricular adequada a essa deficiência e é, também, inscrito para o atendimento em Sala de Recursos ou Ensino Itinerante, as quais cabe assessorar e suplementar com recursos específicos as necessidades decorrentes da outra limitação.

Bibliográfico referente à Educação Especial: previamente realizado, encontramos estudos que abordam a formação dos professores, o atendimento educacional através das Salas de Recursos e Ensino Itinerante e a interação do excepcional, entre outros. Tais estudos porém, não tiveram partido de pesquisa de campo que incluisse os segmen-

8 Metodologia

8.1 Objetivo

O presente estudo tem como finalidade levantar alguns dados junto a portadores de deficiência visual atendidos pela Rede de Ensino Público, bem como junto a diretores, professores e familiares, que permitam analisar:

- . questões educacionais apontadas pelos segmentos analisados;
- . a questão da interação social do deficiente visual;
- . a questão das expectativas do deficiente visual em relação à comunidade;
- . a questão das expectativas do diretor em relação ao apoio externo;
- . a questão da integração dos portadores de visão subnormal e dos cegos nas classes comuns e no meio;
- . o apoio oferecido ao deficiente visual pela família.

8.2 Instrumento

A coleta dos dados utilizados neste trabalho foi feita através de questionários estruturados, cujas questões eram abertas.

Em levantamento bibliográfico referente à Educação Especial, previamente realizado, encontramos estudos que abordavam a formação dos professores, o atendimento educacional através de Salas de Recursos e Ensino Itinerante e a integração do excepcional, entre outros. Tais estudos porém, não haviam partido de pesquisa de campo que incluísse os segmen-



tos mais diretamente envolvidos, ou seja, o próprio aluno, a sua família, o professor e o diretor.

As questões direcionadas aos professores foram elaboradas tendo como base os itens referentes a avaliação do professor propostos nas "Diretrizes da Educação Especial" (SEE/CENP - 1987, p.16) abaixo relacionados:

1º "Todos os alunos atingiram os objetivos que lhe foram propostos ou avançaram no sentido de atingi-los?

2º Em que aspectos apresentaram melhor aproveitamento e maiores dificuldades?

3º As dificuldades apresentadas em relação a um mesmo aspecto (ou mais de um) foram gerais?

4º Os instrumentos de registro utilizados para acompanhamento e controle do desenvolvimento do aluno nos aspectos essenciais do processo educacional o satisfazem? Em que podem ser melhorados?

5º Seus alunos são procurados pelos demais alunos da escola? Participam de atividades comuns?

6º O professor discute seu trabalho com os colegas das classes comuns?

7º No desenvolvimento das atividades curriculares de seus alunos, as Diretrizes referentes à preparação para o trabalho são atendidas?

Acrescentamos duas outras questões que julgamos pertinentes quais sejam:

8º Quantos alunos cegos e portadores de visão subnormal há em sua escola?

9º Como está a integração e quais são as maiores dificuldades que vem encontrando para promover a integração (matrícula e permanência nas Salas Comuns)?

10º Como você sente o desenvolvimento do seu filho na vida educacional com o apoio que recebe na Sala de Recursos?



O questionário dos alunos foi elaborado após análise do formulado para os professores, na tentativa de traçar um paralelo. Uma relação coerente entre as respostas, o que permitiria a reflexão pretendida. Decidimos então pelas seguintes questões:

1º Qual o apoio que você recebe na Sala de Recursos o tem ajudado educacionalmente?

2º Com que frequência, estando integrado você procura a Sala de Recursos e é atendido?

3º Qual a sua interação com seus colegas videntes?

4º Qual a sua interação com os outros professores e diretores de sua escola?

5º Qual a sua deficiência visual?

6º Você participa de todas as atividades extra-classe? é dispensado ou se recusa a participar?

7º O que você deseja conseguir dos órgãos públicos de sua cidade no sentido de abrir mais campo para o deficiente visual se profissionalizar?

8º O que você deseja que seja feito em sua cidade e escola para enriquecer o atendimento ao deficiente visual?

9º Além das atividades acadêmicas, o que você faz na vida social? Como interagem com os professores, os pais e os alunos deficientes de sua escola.

O questionário direcionado aos pais dos alunos participantes do estudo, também manteve a preocupação com o elo de ligação entre as respostas, portanto, elaboramos as questões abaixo:

1º Qual o seu grau de parentesco com o aluno por nós entrevistado?

2º Você acompanha de perto o apoio que seu filho recebe da professora especializada da Sala de Recursos?

3º Como você sente o desenvolvimento do seu filho na vida educacional com o apoio que recebe na Sala de Recursos?



4º Qual a interação da família com a escola e principalmente com os professores especializados e comuns?

5º Como o seu filho interage com os colegas videntes da escola e da comunidade?

6º A família tem restrições no tratamento com o filho deficiente visual?

7º O seu filho deficiente visual o acompanha em festas, supermercados, cinemas, igrejas, etc.?

8º O que você gostaria que fosse melhorado no setor educacional e profissional para que seu filho e os demais deficientes visuais tivessem melhores oportunidades?

9º Como membro da família de um deficiente visual o que tem feito para enriquecer as oportunidades de seu filho na escola e na sociedade?

10º Você auxilia seu filho na escrita Braille e/ou na ampliação de textos?

11º Gostaria de aprender a datilografia Braille para auxiliar os deficientes visuais?

Ao colocarmos os diretores de escola em nossa amostra, tínhamos em mente completar o quadro de informações, analisando como eles interagem com os professores, os pais e os alunos deficientes de sua escola. Não houve a necessidade de transcrição para o Braille, pois, não se tratando de As questões abaixo surgiram desta preocupação: necessário. Obtivemos 98% de retorno do material enviado.

1º Qual foi o seu interesse ao criar uma Sala de Recursos para deficientes visuais em sua Unidade de Ensino?

2º Como a direção da escola interage com os professores e alunos da Sala de Recursos?

3º Em reuniões com os professores, quando surge um problema ou solicitação da Sala de Recursos, qual o seu posicionamento?



4: Como a direção da escola interage com a família do deficiente visual?

5: O que a direção da escola tem feito no sentido de melhorar o atendimento desta clientela?

6: Como você vê e como vem lidando com a Sala de Recursos de sua Unidade?

7: Você tem conhecimento dos critérios exigidos pelas Diretrizes da Educação Especial e observa se estão sendo seguidos a rigor?

8: Ao seu ver, o que precisa mudar nesta modalidade de ensino para que o deficiente visual seja melhor atendido?

9: Em sua cidade há colaboração municipal apoiando adequadamente a Sala de Recursos em suas necessidades?

Localidade: J. J. do Rio Preto-SP E.E.P.B. "José Conti"

Os questionários acima descritos foram aplicados individualmente. Os sujeitos residentes em Marília foram contatados pelo autor do trabalho que após agendamento, efetivou a aplicação.

Localidade: J. J. do Rio Preto-SP E.E.P.B. "Cardel Leme"

Para a coleta de dados nos demais municípios contamos com a colaboração dos professores que atuavam nas Salas de Recursos. Neste caso enviamos o material através dos Correios. A devolução deu-se da mesma forma. Não houve a necessidade de transcrição para o Braille, pois, não se tratando de aplicação coletiva, as questões foram orais, sempre que necessário. Obtivemos 98% de retorno do material enviado.

Localidade: J. J. do Rio Preto-SP E.E.P.B. "Cardel Leme"

Marília	5 (*)	5 (*)
Presidente Prudente	1	1
J. J. do Rio Preto	1	2 (*)

(*) Nota: nas cidades de Marília e Campinas encontramos maior número de professores. O único município no qual havia a modalidade de Ensino Itinerante era o de Marília.

9 Amostra

Os professores têm formação em diversas áreas tais como: Participaram deste estudo professores especializados, alunos, familiares e diretores. São licenciados em Pedagogia, com Habilitação em Educação Especial, área de deficientes visuais. Os professores sujeitos de nosso estudo têm a seguinte distribuição, conforme a localidade em que lecionam: de seus vencimentos e com período integral para dedicação à área.

CIDADES	ESCOLAS
Araçatuba - SP	E.E.P.G. "Cristiano Olsen"
Baururu - SP	E.E.P.G. "Rodrigues Alves"
Campinas - SP	E.E.P.G. "Carlos Gomes"
Garça - SP	E.E.P.S.G. "Lydia Yvone Gomes Marques"
Igarapu do Tietê-SP	E.E.P.S.G. "José Conti"
Jau - SP	E.E.P.G. "Major Prado"
Marília - SP	E.E.P.S.G. "Profa. Carlota de N. Rocha"
Marília - SP	E.E.P.S.G. "Amílcare Mattei"
Pres. Prudente-SP	E.E.P.G. "Maria Formosinha Ribeiro"
S.J.do Rio Preto-SP	E.E.P.G. "Cardeal Leme" - UNESP - Campus de Marília, só havia habilitações nas áreas de Deficientes

CIDADES	Nº SALAS	Nº PROFESSORES
Araçatuba	1	1
Baururu	1	1
Campinas	1	1
Garça	1	1
Igarapu do Tietê	1	1
Jau	1	1
Marília	5 (*)	5 (*)
Presidente Prudente	1	1
São José do Rio Preto	2 (*)	2 (*)

(*) Apenas nas cidades de Marília e Campinas encontramos maior número de professores. O único município no qual havia a modalidade do Ensino Itinerante era o de Marília.



Os professores tem formação em diversas áreas tais como: Psicologia, Letras, Assistência Social, Matemática e Educação Física, porém, todos eram licenciados em Pedagogia, com Habilitação em Educação Especial, área de deficientes visuais. Estes professores haviam se afastado de suas salas comuns para fazerem a habilitação, sem prejuízo de seus vencimentos e com período integral para dedicação à área. Todos eram do sexo feminino e com idades entre 25 e 50 anos.

Questionamos estes professores sobre o motivo que os levou a optarem pela habilitação na área de deficientes visuais e deparamos com apenas um caso de uma professora que se interessara por ter em sua família um deficiente visual, as demais optaram após obterem informações da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) que lhes chamaram atenção, quando da oportunidade de escolherem, qual área cursar e também por não haver tantas opções. Naquela oportunidade na Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, só havia habilitações nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais. Estas professoras após concluírem a habilitação deveriam prestar serviços na área por 5 anos, o que não aconteceu com algumas delas, por estarem próximas da aposentadoria e por não haver Salas de Recursos em suas cidades.

O quadro abaixo nos mostra o número de alunos cegos e portadores de visão subnormal que os professores sujeitos deste estudo atendiam e o número "ideal" de professores que deveria ter nas escolas de cada cidade, supondo cerca de 8 (oito) alunos para cada professor, com apenas uma jornada de trabalho.



CIDADES	Cegos	V.SBN	Total	nº de prof.	nº ideal de professores
Aracatuba	9	15	24	1	3
Bauru	3	14	17	1	2
Campinas	22	14	36	1	4
Garça	2	14	16	1	2
Jau/Igaracu do Tietê	14	4	18	1	2
Marília	23	25	48	5	6
São José do Rio Preto	11	8	19	2	2
Presidente Prudente	8	9	17	1	2
Total	92	103	195	13	23

O número total de alunos matriculados nas diversas localidades permitia que todas elas, segundo a Legislação contassem com dois ou mais professores, pois, o mínimo é de 6 alunos e com mais de 12 há necessidade de outro professor, até porque o ensino é totalmente individualizado. Observamos, no entanto, que muitos professores trabalhavam com um número excessivo de alunos, alguns deles, certamente, com dupla jornada em função dos baixos salários pagos por Jornada Única.

Os alunos sujeitos são aqueles que responderam questionários por indicação dos professores e a distribuição dos mesmos de acordo com a cidade em que residem aparecem na Tabela 1 abaixo:

total	33	48,53	33	51,47	49	100,0
-------	----	-------	----	-------	----	-------



Tabela 1 - Distribuição dos alunos sujeitos, de acordo com a cidade (localidade) em que residem.

Cidades	número de alunos	%
Araçatuba	5	7,35
Bauru	5	7,35
Campinas	11	16,18
Garça	7	10,29
Jau/Itaragu do Tietê	10	14,71
Marília	15	22,06
São José do Rio Preto	10	14,71
Presidente Prudente	5	7,35
Total	68	100

Algumas características relacionadas a estes alunos são apresentadas a seguir, nas tabelas de 2 a 5.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por idade e sexo

Idade/anos	sexo				total	
	masc		fem			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- 7	2	2,94	4	5,88	6	8,82
7 a 10	10	14,71	8	11,76	18	26,47
11 a 18	7	10,29	11	16,18	18	26,47
19 a 45	11	16,18	10	14,71	21	30,89
acima de 45	3	4,41	2	2,94	05	7,35
total	33	48,53	35	51,47	68	100,0

Como a tabela acima indica, a idade dos alunos era bastante variada indo de menores de 7 anos, (9%) a adultos com mais de 45 anos (7%) com uma ligeira predominância de sujeitos na faixa de 19 a 45 anos (30,89%). A maioria dos sujeitos (62%) apresentava idade inferior a 19 anos, sendo mais ou menos 28% do sexo masculino e mais ou menos 34% do sexo feminino.

Os deficientes da faixa etária acima dos 19 anos, em sua maioria, apresentaram características bem diferenciadas dos demais, sendo que alguns eram moradores de Institutos de Cegos como o Luiz Braille (Marília) e dos Cegos Trabalhadores (São José do Rio Preto) e outros ainda que queriam estar com os amigos para não se sentirem sozinhos em seus lares.

Quanto ao sexo, embora com uma pequena margem, predominou o feminino (51,47%) em relação ao sexo masculino (48,53%).

Em relação ao nível de escolaridade, como a tabela 2 indica, a maioria dos deficientes visuais desta pesquisa (69,12%) ainda cursam o 1º grau, embora muitos deles apresentem idade acima dos 19 anos, o que, cronologicamente, os localizaria no 2º grau ou no superior.

Dentre os sujeitos incluídos na categoria outros, 6 (seis) eram bebês que recebiam estimulação global, 2 cursavam supletivo a nível de 2º grau e 1 se preparava para o vestibular. Esta categoria é composta por bebês (66,67%) e (33,33%) de sujeitos na faixa etária dos 19 aos 45 anos.

Observamos ainda que (70%) dos alunos sujeitos desta pesquisa, se locomovem independentemente em suas escolas, residências, o que os torna mais seguros, úteis a si, aos



Tabela 3 - Distribuição dos alunos por idade e nível de escolaridade.

Idade/anos	Nível de Escolaridade						total	%
	1ºg	%	2ºg	%	outros	%		
- 7	-	-	-	-	6	8,82	6	8,82
7 a 10	18	26,47	-	-	-	-	18	26,47
11 a 18	16	23,53	2	2,94	-	-	18	26,47
19 a 45	8	11,76	10	14,71	3	4,41	21	30,88
acima de 45	5	7,35	-	-	-	-	5	7,35
total	47	69,11	12	17,65	9	13,23	68	99,99

Como a tabela 3 indica, entre os deficientes visuais sujeitos desta pesquisa predomina ligeiramente a cegueira (41,18%) enquanto que a visão subnormal atinge a (38,23%) dos sujeitos e em outros estão os demais sujeitos que mencionaram suas patologias sem discriminar cegueira ou visão subnormal (20,59%).

Não observamos nenhum dado significativo no que diz respeito ao tipo de deficiência e a escolaridade.

Tabela 4 - Distribuição dos alunos por nível de escolaridade e tipo de deficiência

nível de escolaridade	tipo de deficiência						total	%
	V.SBN	%	cegueira	%	outros	%		
1º grau	16	23,53	20	29,42	11	16,18	47	69,13
2º grau	4	5,88	6	8,82	2	2,94	12	17,64
outros	6	8,82	2	2,94	1	1,47	9	13,23
total	26	38,23	28	41,18	14	20,59	68	100,0

Observamos ainda que (70%) dos alunos sujeitos deste trabalho, se locomovem independentemente em suas escolas, residências, o que os torna mais seguros, úteis a si, aos

outros e a sociedade, uma vez que mostram a todos que a cegueira ou a deficiência visual não os impede de serem pessoas comuns.

Tabela 5 - Distribuição dos alunos por idade e integração em salas comuns.

Idade/anos	Integração					
	sim		não		total	
	nº	%	nº	%	nº	%
- 7	-	-	6	8,82	6	8,82
7 a 10	18	26,47	-	-	18	26,47
11 a 13	15	22,06	3	4,41	18	26,47
19 a 45	18	26,47	3	4,41	21	30,88
acima de 45	5	7,36	-	-	5	7,36
total	56	82,36	12	17,64	68	100,0

Quanto à integração em classes comuns, como podemos observar na tabela 5, a maioria dos nossos sujeitos (82%) estava integrada, incluindo casos que apresentavam idade cronológica bem acima da esperada para o seu nível de escolaridade. (acima de 45 anos). O quadro abaixo é de 65.

Dentre os 12 sujeitos (18%) identificados como não integrados, seis (6) eram os bebês mencionados anteriormente e que recebiam estimulação global na Sala de Recursos, por ser este, em geral, o único serviço disponível na comunidade.

Os 8 diretores participantes da pesquisa foram, evidentemente, aqueles das escolas onde funcionavam Sala de Recursos e/ou Ensino Itinerante. No caso de indisponibilidade do diretor, o mesmo foi representado pelo Assistente de Direção.

Observe-se que a participação do pai, neste tipo de situação. Os sujeitos participantes representaram todas as cidades mencionadas anteriormente, sendo que um deles, trabalhava em duas cidades.

Quanto aos familiares, a intenção original era entrevistar os pais (pai e mãe) do deficiente, ou um dos dois quando houvesse impedimento de serem os dois, mas dado a diversas dificuldades relativas inclusive à idade de alguns dos participantes e, em função da disponibilidade dos mesmos, optamos por uma forma mais ampla, incluindo, além dos pais, os avós e irmãos.

Mesmo assim não foi possível entrevistar representantes familiares de todos os alunos, sujeitos desta pesquisa, uma vez que alguns tinham seus familiares residindo em outras cidades ou na zona rural, o que dificultou o contato. Houve ainda casos de alguns familiares que não aceitaram colaborar, por isso tivemos 68 alunos e 44 familiares. Considerando que houve 3 famílias em que havia mais de um portador de deficiência visual, o número total para efeito de cálculos, como aparece no quadro abaixo é de 65.

O quadro abaixo indica o número de alunos - sujeitos cujos familiares deram respostas aos questionários aplicados.

pai	%	mãe	%	avó	%	irmã	%	(pais)	não partici-	total	%
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	10,77	125	38,46	13	4,62	15	7,69	14	6,15	121	32,31
										65	100

10 Resultados

Observe-se que a participação do pai, neste tipo de situação, está em torno de 17% e a da mãe é cerca de 44%, enquanto cerca de 32% não participaram do preenchimento dos questionários.

considerando-se separadamente, cada uma das categorias envolvidas.

Assim sendo, a medida que os resultados forem apresentados faremos as reflexões que os mesmos permitirem e/ou sugerirem.

10.1 Questões educacionais

As questões educacionais dirigidas aos professores especializados foram:

... todos os alunos atingiram os objetivos que foram propostos ou avançaram no sentido de atingi-los?

... em que aspectos os alunos deficientes visuais apresentam melhor aproveitamento e mais dificuldades?

... os instrumentos de registros utilizados para o acompanhamento e controle do desenvolvimento do aluno nos aspectos essenciais do processo educacional o satisfazem? Podem ser melhorados? Por que?

... o professor especializado discute seu trabalho com o professor da classe comum?

... no desenvolvimento das atividades curriculares de seus alunos as Diretrizes referentes ao seu trabalho são seguidas?

As questões educacionais dirigidas aos alunos foram:

... o apoio que você recebe na Sala de Recursos o tem ajudado educacionalmente?



10 Resultados de frequência estando integrado você procura a Sala de Recursos e é atendido?

Os resultados obtidos neste trabalho foram analisados a partir das questões anteriormente discriminadas no objetivo, considerando-se separadamente, cada uma das categorias envolvidas. Você acompanha de perto o apoio que seu filho recebe da professora especializada da Sala de Recursos?

Assim sendo, à medida que os resultados forem apresentados faremos as reflexões que os mesmos permitirem e/ou sugerirem. Você gostaria que fosse melhorado no setor educacional e profissional para que seu filho e os demais deficientes tenham mais oportunidades?

10.1 Questões educacionais

A família tem restrições no tratamento com o filho deficiente? As questões educacionais dirigidas aos professores especializados foram:

Finalmente, as questões educacionais dirigidas aos diretores, todos os alunos atingiram os objetivos que foram propostos ou avançaram no sentido de atingi-los?

. em que aspectos os alunos deficientes visuais representam melhor aproveitamento e mais dificuldades?

. os instrumentos de registros utilizados para o acompanhamento e controle do desenvolvimento do aluno nos aspectos essenciais do processo educacional o satisfazem? Podem ser melhorados? Porque? A escola tem feito no sentido de melhorar. o professor especializado discute seu trabalho com o professor da classe comum? O que vem lidando com a Sala de Recursos? no desenvolvimento das atividades curriculares de seus alunos as Diretrizes referentes ao seu trabalho são seguidas? da Educação Especial e observa se estão sendo seguidas a rigor?

As questões educacionais dirigidas aos alunos foram: melhorar o atendimento da clientela?

. o apoio que você recebe na Sala de Recursos o tem ajudado educacionalmente?

. com que frequência estando integrado você procura a Sala de Recursos e é atendido?

As questões educacionais dirigidas aos pais dos alunos foram:

. você acompanha de perto o apoio que seu filho recebe da professora especializada da Sala de Recursos?

. como sente o desenvolvimento do seu filho na vida educacional com o apoio que recebe na Sala de Recursos?

. o que você gostaria que fosse melhorado no setor educacional e profissional para que seu filho e os demais deficientes visuais tivessem melhores oportunidades?

. a família tem restrições no tratamento com o filho deficiente visual?

Finalmente, as questões educacionais dirigidas aos diretores foram:

. qual foi o seu interesse ao criar uma Sala de Recursos para deficientes visuais em sua Unidade de Ensino?

. em reunião dos professores, quando surge um problema ou solicitação da Sala de Recursos, qual o seu posicionamento?

. o que a direção da escola tem feito no sentido de melhorar o atendimento desta clientela?

. como você vê e como vem lidando com a Sala de Recursos de sua Unidade?

. você tem conhecimento dos critérios exigido pelas Diretrizes da Educação Especial e observa se estão sendo seguidos a rigor?

. o que a direção da escola tem feito no sentido de melhorar o atendimento da clientela?

Quanto às dificuldades os professores num percentual de (39,46%) disseram que os alunos encontravam mais dificuldades



Quanto aos objetivos propostos os professores nos responderam que seus alunos os estavam atingindo, pois, os mesmos estavam integrados, alguns cursando o colegial, outros da 1ª a 5ª série do 1º grau, e apenas em uma das cidades é que havia dificuldade de alfabetizar alguns alunos pelo Sistema Braille. O quadro abaixo ilustra numericamente as respostas obtidas na questão: todos os alunos atingiram os objetivos que foram propostos ou avançaram no sentido de atingí-los?

todos	%	quase todos	%	total	%
3	23,08	10	76,92	13	100%

Em relação aos aspectos em que os alunos apresentavam melhor aproveitamento, (38,46%) dos professores nos informaram que o bom resultado na área acadêmica ocorria mais em humanas. No aspecto de socialização (38,46%) dos professores nos informaram que os alunos iam muito bem e os poucos que se mantinham isolados, não chegavam a preocupá-los, considerando-se ser um comportamento normal o isolar-se, afastar-se de um grupo, devido a própria natureza da interação do deficiente com o meio social. Um melhor aproveitamento nas disciplinas gerais oferecidas nas classes comuns, foi apontado por (23,08%) dos professores.

O quadro abaixo ilustra numericamente os resultados obtidos na questão: em que aspectos apresentam melhor aproveitamento?

socialização	%	área de humanas	%	disciplinas da sala comum	%	total	%
5	38,46	5	38,46	3	23,08	13	100

Quanto às dificuldades os professores num percentual de (38,46%) disseram que os alunos encontravam mais dificul-

dades nas disciplinas ligadas à área de Exatas, enquanto que (15,38%) indicaram a socialização; (15,38%) nos horários para frequentarem a Sala de Recursos, seguidos de (23,08%) com dificuldades em Orientação e Mobilidade (O.M.) e (7,70%) em Atividades da Vida Diária (A.V.D.).

O quadro abaixo ilustra numericamente os resultados obtidos na questão: em que aspectos apresentam mais dificuldades?

Área de exatas	%	O.M.	%	A.V.D.	%	socialização	%	horário para frequentar S.R.	%	total	%
5	30,46	3	23,08	1	7,70	2	15,38	2	15,38	13	100

Quanto aos instrumentos de registro, (61,53%) dos professores afirmaram que em geral a elaboração dos mesmos fica a seu critério, havendo (15,39%) que não faziam o registro por acharem complicado registrar atividades tão esporádicas e diferenciadas de alunos que só compareciam à Sala de Recursos para algum apoio às dificuldades encontradas na classe comum; (23,08%) registravam alguns aspectos. Em relação a serem melhorados (7,69%) responderam que sim; (15,39%) disseram que não podem ser melhorados e (76,92%) não responderam.

O quadro abaixo ilustra numericamente os resultados obtidos na questão: os instrumentos de registro utilizados para o acompanhamento e controle do desenvolvimento do aluno nos aspectos essenciais do processo educacional o satisfazem?

sim	%	um pouco	%	não	%	total	%
18	61,53	3	23,08	2	15,39	13	100

podem ser melhorados?

sim	%	não	%	não responderam	%	total	%
11	7,69	12	15,39	10	76,92	13	100

No que diz respeito à troca de informações com os professores das classes comuns, os resultados indicam que embora havendo uma série de atividades a serem desenvolvidas com os deficientes visuais, (92,30%) dos professores não deixam de informar, orientar, auxiliar o professor da classe comum que tem entre seus alunos "normais", um portador de deficiência visual. Eles preparam material em Braille, passam do Braille para o negrito; escrevem, transcrevem e corrigem as provas para o professor comum, etc.

O quadro abaixo, nos mostra com precisão as respostas obtidas diante da questão: o professor especializado discute seu trabalho com o professor da classe comum?

sim	%	quando necessário	%	total	%
112	92,31	1	7,69	13	100

Em relação às Diretrizes da Educação Especial, os dados indicam que não há muita preocupação com as mesmas. Os professores em sua maioria, ou seja (69,23%), a conhecem profundamente, e à medida do possível, desde que traga benefício aos seus alunos, a seguem. Não há, porém, preocupação com o rigor pois, já a incorporaram na rotina do trabalho que desenvolvem, assim como fizeram assumindo funções que devem ser desempenhadas por outros profissionais, o que leva muitas pessoas a adjetivá-los como paternalistas. No entanto, como diz SCHOOL (1973, p.34) eles não podem ser vistos desta forma, mas sim como um elemento importante na educação

do deficiente, cuja participação é exigida em todas as situações onde quer que haja um deficiente. Correm até duas vezes por semana ou então só quando precisam.

Neste sentido (paternalismo), o professor acaba tendo o seu papel distorcido, e, preocupado em tentar cobrir todas as necessidades do deficiente, acaba acobertando os desvios que o próprio sistema educacional produz.

O quadro abaixo nos informa sobre a análise feita acima diante da questão: no desenvolvimento das atividades curriculares de seus alunos as Diretrizes referentes ao seu trabalho são seguidas?

sim, quando é possível	%	1	não	%	1	total	%	1
9	69,23	1	4	30,77	1	13	100	1

Nas questões educacionais dirigidas aos **alunos** obtivemos os resultados que serão analisados a seguir.

No que diz respeito ao possível ganho obtido pelo apoio que recebem nas Salas de Recursos, os 68 alunos (100%) informaram que os serviços que esta modalidade presta aos deficientes, os ajuda muito pois, aprendem e lidam melhor com os conteúdos desenvolvidos na classe comum. Elogiaram muito seus professores, dizendo que nunca deixaram de ser atendidos em suas necessidades específicas. Talvez por isso a presença destes alunos na Salas de Recursos, seja tão constante.

Em relação à frequência com que os alunos procuram as Salas de Recursos, o número também foi surpreendente e reforça a observação feita na análise acima, pois a metade dos alunos disseram frequentá-la diariamente, enquanto que os outros (50%) nos informaram que só vão à sala em horários

disponíveis (recreio, aulas vagas, períodos diferentes aos da classe comum etc), e que estas idas ocorrem até duas vezes por semana ou então só quando precisam. (apud BAGATINI

1987, p. 92).

Em relação aos pais, (84,09%) deles informaram que não estão omissos quanto ao acompanhamento que o filho recebe na Sala de Recursos, (15,91%) não têm muita preocupação, pois os professores especializados fazem tudo e por isso nos responderam que acompanham a distância atribuindo a isso também a falta de instrução para lerem, por não terem tempo, por trabalharem demais, etc. Alguns desses pais, mesmo com seus filhos "normais" mantêm-se alheios à situação escolar.

profissionalização e (25%) acrescentaram que é preciso haver

trans. O quadro abaixo nos informa numericamente o resultado obtido: você acompanha de perto o apoio que seu filho recebe da professora especializada da Sala de Recursos?

O quadro abaixo nos mostra com mais precisão os resul-

sim	%	um pouco	%	total	%
137	84,09	7	15,91	44	100

tunidades?

Quanto à questão da percepção que os pais e/ou familiares têm sobre o desenvolvimento do filho na escola, parecem-nos contraditório que (100%) deles tenham afirmado que melhorou muito, uma vez que alguns não moram nas mesmas cidades que seus filhos, porém disseram ter notícias dos filhos e devido a isso há afirmação de que vão bem na escola.

Os familiares dos deficientes também foram questionados

BAGATINI (1987, p. 193), nos diz em relação a ação dos pais, que a paternidade talvez seja a mais difícil responsabilidade, sendo ainda muito complexa quando são pais de uma criança deficiente, pois eles sempre esperam o nascimento do filho como uma dádiva, uma benção e por isso, é absurdo que esperar que eles aceitem com naturalidade. Diz ainda que devido a isso é que em muitos casos, os pais têm que ser aju-

dados antes de seus filhos. BUSCAGLIA, é de opinião que os pais estão devidamente capacitados a realizar um bom trabalho desde que sejam preparados adequadamente. (apud BAGATINI 1987, p. 92).

Questionados sobre a melhoria do setor educacional e profissional para que os deficientes visuais obtenham melhores oportunidades os pais ficaram bem divididos, tanto que (13,64%) nos disseram que gostariam que houvesse mais trabalho; (6,82%) desejavam mais Salas de Recursos; (27,27%) disseram que está bom; (4,55%) desejavam que o número de professores especializados aumentasse, (22,72%) falaram sobre profissionalização e (25%) acrescentaram que é preciso haver transporte gratuito para os deficientes e que a sociedade precisa aceitá-los, etc.

O quadro abaixo nos mostra com mais precisão os resultados obtidos na questão: o que você gostaria que fosse melhorado no setor educacional e profissional para que seu filho e os demais deficientes visuais tivessem melhores oportunidades?

mais trabalho	X	mais salas de recursos	X	está bom	X	mais professores especializados	X	profissionalização	X	outros	X	total	X
6	13,64	3	6,82	12	27,27	2	4,55	10	22,72	11	25	44	100

Os familiares dos deficientes também foram questionados à respeito de terem ou não restrições no tratamento com o filho deficiente e (86,36%) informaram que não têm e aceitam seus filhos como são; (11,37%) disseram que têm um pouco e apenas uma família disse que tem restrições. Observando o quadro abaixo, podemos constatar as afirmações obtidas diante da questão: a família tem restrições no tratamento com o filho deficiente visual?

Não	%	um pouco	%	sim	%	total	%
138	86,36	3	11,37	1	2,27	44	100

Os diretores de escola que colaboraram conosco neste estudo elogiaram muito seus professores, falando sobre a dedicação, o trabalho incansável que vai desde a criação das Salas de Recursos até as campanhas comunitárias para adquirirem mais equipamentos para seus alunos. Todos afirmaram estarem satisfeitos com o desempenho dos professores, mas se queixaram da baixa remuneração dos mesmos, falta de docentes especializados, de recursos materiais, do descaso das autoridades governamentais, dos empregadores e da sociedade em geral, que ainda insiste em permanecer alheia a situações tão evidentes.

Entre esses diretores, há os que saem com seus professores, alunos e familiares em busca de melhorias para o atendimento da clientela especial, que quase sempre é muito carente e precisa por exemplo, de recursos ópticos que são caríssimos.

A maior parte dos diretores, ou seja, (87,5%) nos disseram que solicitou a criação da Sala de Recursos, em suas Unidades, para atender melhor ao deficiente visual, pois conheciam a problemática que os envolve dentro da carreira acadêmica e profissional. Uma outra razão para a criação de Salas de Recursos apresentada por um dos diretores foi a solicitação do Assistente Técnico de Educação Especial (A.T).

Essas solicitações foram feitas ao professor especializado e ao comum para que recebam mais alunos portadores de deficiência visual.

O quadro abaixo ilustra este resultado diante da questão: qual foi o seu interesse ao criar uma Sala de Recursos para deficientes visuais em sua Unidade?

para atender ao próprio D.V. %	solicitação do A.T. %	total %
7 87,5	1 12,5	8 100

A postura de (75%) dos diretores quando algum problema surge com a Educação Especial, seja nas Salas de Recursos ou no Ensino Itinerante, é a mesma que a mantida com as classes comuns mas, se houver urgência na solicitação, a prioridade de atendimento ocorrerá. Um dos diretores afirmou que atende a Sala de Recursos com mais rapidez e um outro informou que o tratamento é diferenciado nos casos emocionais.

O quadro abaixo ilustra numericamente estes resultados diante da questão: em reuniões dos professores quando surge um problema ou solicitação da Sala de Recursos qual o seu posicionamento?

atendimento com as demais %	atendimento mais rápido %	tratamento diferenciado em casos emocionais %	total %
6 75,0	1 12,5	1 12,5	8 100

Indagados sobre a melhoria no atendimento desta clientela, os diretores, em sua maioria (87,5%) informaram que fazem tudo o que é possível sempre de acordo com os recursos financeiros de que dispõem. Um deles acrescentou que colabora inclusive para a integração e também procura dar condições ao professor especializado e ao comum para que recebam mais alunos portadores de deficiência visual.

As Salas de Recursos de suas escolas são muito bem visitadas por (75%) dos diretores que afirmaram colaborar com os professores e alunos, até no sentido de informar aos colegas de outras Unidades sobre o atendimento ao deficiente visual. Em Marília, ficamos até surpresos quando entrevistamos um diretor de escola devido ao seu profundo conhecimento sobre Educação Especial e, em particular, sobre o funcionamento das modalidades existentes, do nome de cada aluno, etc., devido ao mesmo estar na direção da escola há menos de um ano. Apenas um dos diretores busca muito apoio na Delegacia de Ensino e Divisão Regional de Ensino. Um outro disse confiar muito em seus professores e por isso não se envolve com os problemas existentes.

Para analisar a interação, elaboramos as seguintes questões. A família é um segmento que também pode contar com a colaboração dos diretores que estão sempre à disposição das mesmas para discutir problemas educacionais, afetivos, de interação social, etc., e até mesmo as suas angústias. Para (75%) dos diretores esta postura de lidar bem com a Educação Especial é normal.

O quadro abaixo ilustra numericamente os resultados obtidos na questão: como você vê e como vem lidando com a Sala de Recursos de sua Unidade?

Tratamento normal	% IDE/DRE + apoio	% confiando nos professores	% total	%
6	75,0	12,5	12,5	100

Os critérios traçados nas Diretrizes da Educação Especial, não são aspectos que preocupam os diretores quanto a cobrança, uma vez que os mesmos confiam em seus professores e consequentemente em seu desempenho profissional.

Em relação às mudanças que as modalidades podem ter no sentido de melhorar o atendimento ao deficiente visual, as respostas foram bem variadas, refletindo o ponto de vista de cada um. como seu filho interage com os colegas videntes da escola e da comunidade?

Os pontos levantados foram os seguintes: é preciso haver mais recursos financeiros; há falta de transporte; é preciso remunerar melhor o professor; limitação de salas; necessidade de centros profissionalizantes; pequeno número de professores especializados. e da escola com os professores e alunos da Sala de Recursos?

10.2 Interação da escola interage com os familiares dos deficientes visuais?

Para analisar a interação, elaboramos as seguintes questões abaixo discriminadas, dirigidas aos segmentos participantes: inham toda liberdade de participarem das atividades extra-classe e que esta participação ficava a critério de cada. Professores: saber de quais querem, podem e devem participar. seus alunos são procurados pelos demais alunos da escola? Participam de atividades comuns extra-classe? em um bom nível. mantêm contato com os pais dos alunos para orientá-los ou trocar idéias sobre seu filho e estimulá-los? que seus alunos não interagem com os demais e nem participam de atividades. Alunos: e-classe.

. qual a sua interação com seus colegas videntes?

. qual a sua interação com os outros professores e diretores de sua escola? manter contato com os pais dos alunos ou . você participa de todas as atividades extra-classe? é dispensado ou se recusa a participar? mesmo no desenvolvimento. além das atividades acadêmicas, o que faz na vida social? buscam insistentemente contato com os pais: (30,77%) o fazem quando surge a necessidade. A minoria deles (23,08%) limita-se a interagir com os pais nas reuniões as quais am-



Familiars:

. qual a interação da família com a escola e principalmente com os professores especializados e comuns?

. como seu filho interage com os colegas videntes da escola e da comunidade?

. o seu filho deficiente visual o acompanha em festas, supermercados, cinemas, igrejas, etc.?

Diretores:

. como interage a direção da escola com os professores e alunos da Sala de Recursos?

. como a direção da escola interage com os familiares dos deficientes visuais?

Os professores, em sua maioria responderam que seus alunos tinham toda liberdade de participarem das atividades extra-classe e que esta participação ficava a critério de cada um, devendo saber de quais querem, podem e devem participar. Nada é obrigatório. Por vezes os professores sugerem alguma atividade e incentivam muito a que mantenham um bom nível de interação e esta participação é uma boa oportunidade para que ela se dê. Apenas dois deles disseram que seus alunos não interagem com os demais e nem participam de atividades extra-classe.

Uma necessidade que os professores buscam atender incansavelmente é a de manter contato com os pais dos alunos no sentido de orientá-los, trocar idéias e até mesmo de cobrar a participação mais efetiva dos mesmos no desenvolvimento global de seus filhos e por esta razão é que (46,15%) deles buscam insistentemente contato com os pais; (30,77%) o fazem quando surge a necessidade. A minoria deles (23,08%) limita-se a interagir com os pais nas reuniões as quais am-



bos comparecem.

No quadro abaixo podemos observar os resultados acima apresentados, de acordo com a questão: mantém contato com os pais dos alunos para orientá-los ou trocar idéias sobre seu filho e estimulá-los?

sim	%	quando necessário	%	só em reunião	%	total	%
16	46,15	4	30,77	3	23,08	13	100

No que diz respeito aos **alunos** (73,53%) disseram interagir muito bem com os colegas videntes ligando isto ao fato de brincarem, conversarem e saírem juntos; (11,76%) nos responderam que a interação é regular e (14,71%), um número expressivo no nosso entender, disseram que só falam de vez em quando com seus colegas videntes.

Representamos os resultados no quadro abaixo após a questão: qual a sua interação com seus colegas videntes?

boa/ótima	%	regular	%	insatisfatória	%	total	%
50	73,53	8	11,76	10	14,71	68	100

Quanto a interação com os professores e diretores o resultado é significativo quando analisamos as respostas e verificamos que (50%) dos alunos mantêm boa interação com todos os professores e diretores; e (22,06%) se limitam aos professores, o que representa um número considerável, partindo da importância da interação que deveria acontecer entre esses segmentos. Dos 68 alunos entrevistados, (11,76%) só interagem com seus próprios professores, não mantendo nenhuma interação com o diretor e outros professores. Este po-

rém, é um grupo diferenciado que não frequenta classes comuns por não se interessarem devido a faixa etária. O grupo frequenta a Sala de Recursos que funciona junto a Biblioteca Pública Municipal e que foge às características normais de atendimento, funcionando mais como um centro de convivência.

O quadro abaixo ilustra o que relatamos diante da questão: qual a sua interação com os outros professores e diretores de sua escola?

Ampla	%	só com professores especializados	%	com professores em geral	%	outros	%	total	%
64	94,01	8	11,76	15	22,06	11	16,18	68	100

Em relação a participação em atividades extra-classe (94,12%), ou seja, 64 alunos responderam que participavam quando desejavam selecionando aquelas que queriam ou mais gostavam. Apenas (5,88%) dos alunos quase não participavam por não sentirem vontade.

Pudemos ainda constatar nesta questão, que os alunos, gostavam de participar de atividades extra-classe, o que é muito comum entre os que possuem um bom nível de desenvolvimento e entrosamento.

O quadro abaixo ilustra os resultados obtidos na questão: você participa de todas as atividades extra-classe? é dispensado ou recusa a participação? (13,64%) só atendiam aos

sim	%	as vezes	%	total	%
64	94,1	4	5,88	68	100

Na vida social, todos os alunos participavam efetivamente em algumas atividades como: esporte (10,29%), porém não mencionaram os preferidos; (25%) gostavam de frequentar igrejas de acordo com suas religiões ou crenças; (16,18%) participavam de grupos de jovens de seus bairros ou suas cidades, pois muito deles moravam em cidades pequenas; nos (33,82%) que classificamos na categoria outros, constam os que gostavam de viajar, ir a barzinhos, cantar, passear em casa de amigos e parentes, ir a festas, ouvir rádio, etc., (5,88%) dos alunos não responderam a questão e (8,82%) consideraram trabalhar em casa uma atividade prazerosa por se sentirem bem sendo úteis.

O quadro abaixo ilustra numericamente os resultados obtidos na questão: além das atividades acadêmicas, o que você faz na vida social?

praticar	%	trabalhar em casa	%	ir a igreja	%	participar de	%	outros	%	não respondeu	%	total	%
esporte						grupos de jovens							
7	10,29	6	8,82	17	25,0	11	16,18	23	33,82	4	5,88	68	100

No que diz respeito aos familiares a interação dos mesmos com a escola e com os professores especializados e comuns era satisfatória, pois (75%) deles, mantinham um bom relacionamento com os professores; (13,64%) só atendiam aos professores quando solicitados e (11,36%), não mantinham nenhuma interação com os professores e, não deram maiores informações sobre esta atitude.

Os filhos deficientes, segundo seus familiares, os acompanham a muitos lugares, e têm total liberdade de saírem sozinhos desde que esteja com a mãe.

Observemos o quadro com as informações obtidas na questão: qual a interação da família com a escola e principalmente com os professores especializados e comuns?

Boa/ótimo	%	Nenhuma	%	Atendem quando	%	Total	%
Boa	75,0	5	11,36	6	13,64	44	100

O relacionamento de seus filhos com os alunos videntes da escola e da comunidade é visto assim pelos familiares: (25%) consideram normal; (34,10%) disseram ser bom; (4,54%) responderam que os filhos não interagem com alunos videntes da escola ou da comunidade e (36,36%) nos disseram que a interação é regular.

O quadro abaixo ilustra estas afirmações diante da questão: como seu filho interage com os colegas videntes da escola e da comunidade?

Normal	%	Bom	%	Não interagem	%	Regular	%	Total	%
11	25,0	15	34,10	2	4,54	16	36,36	44	100

Muitos dos familiares que participaram desta pesquisa disseram que quando seus filhos nasceram sem a visão ou a perderam depois, foi um choque, havendo um longo período de resistência e rejeição. Alguns deles já conviviam bem com a deficiência dos filhos e os viam como crianças comuns, principalmente desde que ingressaram na escola.

Os filhos deficientes, segundo seus familiares, os acompanham a muitos lugares, e têm total liberdade de saírem sozinhos desde que aptos para isso.

O quadro abaixo confirma os resultados obtidos com a questão: Dos 44 familiares dos deficientes visuais que entrevistamos, 32 (72,73%) responderam que os filhos os acompanham em festas, supermercados, cinemas, igreja, etc. Dentre esses alguns ressaltaram que os levam quando estes querem e um familiar disse que leva seu filho aos lugares possíveis de levá-lo.

Entre os que responderam negativamente, ou seja, 12 familiares (27,27%) alguns disseram que os filhos preferem sair com os amigos e o outros que sentem vergonha de saírem com seus filhos porque as pessoas perguntam e ficam olhando.

O quadro abaixo ilustra numericamente estes resultados obtidos diante da questão: o seu filho os acompanha em festas, supermercados, cinemas, igrejas, etc.

sim	%	não	%	total	%
32	72,73	12	27,27	44	100

Os diretores em sua maioria, (87,50%) nos informaram que a interação entre eles, os alunos e os professores é a melhor possível, havendo um bom relacionamento, o que favorece o trabalho dos mesmos e da direção, predominando um desempenho tranquilo. Apenas um diretor só interage com o professor. Encontramos entre os diretores que interagiam bem com seus alunos, um que os conhecia pelos nomes e até relatou episódios pitorescos vividos entre eles.

A questão das expectativas foi investigada somente junto aos alunos e diretores.

As questões dirigidas aos alunos foram:

O quadro abaixo confirma os resultados obtidos com a questão: como interage a direção da escola com os professores e alunos da Sala de Recursos? O campo para o deficiente visual se profissionalizar?

bem com os dois	%	bem só com professores	%	total	%
7	87,50	1	12,50	8	100

Quanto aos familiares dos deficientes a situação não é muito diferente que a dos alunos. Muitos deles participam das reuniões de pais promovidas pelos professores, e nesta ocasião os diretores, se procurados, os atendem. O número de diretores que apoiavam desde que a família os procurasse era de (37,5%); um dos diretores nos informou que há distância entre eles e a família do deficiente visual, e (50%) deles só intervêm junto aos professores especializados, que são pessoas de confiança e por isso não sentem necessidade de maior envolvimento. O quadro abaixo ilustra numericamente as respostas obtidas na questão: como a direção da escola interage com a família do deficiente visual?

se a família se interessa a direção dá todo apoio	%	há distância	%	intervém através do professor especializado	%	total	%
3	37,5	1	12,5	4	50,0	8	100

10.3 Expectativas

A questão das expectativas foi investigada somente junto aos alunos e diretores.

As questões dirigidas aos alunos foram:

... o que você deseja conseguir dos órgãos públicos de sua cidade no sentido de ampliar o campo para o deficiente visual se profissionalizar?

... o que você deseja que seja realizado em sua cidade e escola para enriquecer o atendimento ao deficiente visual?

As questões dirigidas aos diretores foram:

... ao seu ver o que precisa mudar na modalidade de ensino para que o deficiente visual seja melhor atendido?

... em sua cidade há colaboração municipal apoiando adequadamente a Sala de Recursos em suas necessidades?

Analisando as expectativas dos alunos, tivemos mencionados por (26,47%) deles o desejo de que houvesse mais escolas profissionalizantes. Neste aspecto podemos dizer que nem seria o caso de haver mais e sim de se criar estas escolas em cidades onde não existem. Em relação a empregos (23,53%) também se queixaram. Temos a informar que dos 26 alunos acima de 18 anos apenas 3 (11,54%) da cidade de São José do Rio Preto estavam empregados e bem ajustados à profissão. O número pequeno de escolas que atendem ao deficiente visual também foi tido como um ponto que deveríamos investigar para que outras surgissem e a esse respeito, (22,06%) se manifestaram, enquanto que (27,94%) incluídos na categoria "outros" gostariam que houvesse mais conscientização da população para que os visse como seres humanos e não como pessoas doentes; que se criassem mais cursos (não especificaram quais); que toda a sociedade confiasse nos deficientes, acreditando em seu potencial e que as cidades pudessem criar centros de reabilitação.

O quadro abaixo ilustra numericamente a situação descrita, quando formulada a questão: o que você deseja conseguir dos órgãos Públicos de sua cidade no sentido de abrir mais campo para o deficiente visual se profissionalizar?

mais escolas profissio- nalizantes	%	empregos	%	mais escola	%	outros	%	total	%
18	26,47	16	23,53	15	22,06	19	27,94	68	100

Em se tratando do aspecto profissional CARROL (1968, p. 335), faz um alerta em relação a profissionalização e consequente emprego de um deficiente visual dizendo que a cegueira não pode se constituir num empecilho para a admissão de um funcionário com estas características.

No intuito de diminuir o problema de profissionalização do deficiente, AMARAL (1989, p.36:38) diz que a Educação Especial deveria propiciar o desenvolvimento de processos de orientação profissional dentro do currículo da Educação Especial, o que possibilitaria a participação dos deficientes em cursos profissionalizantes comuns ou adaptados à sua realidade.

Menciona ainda a autora que "Tanto a educação como o trabalho da pessoa portadora de deficiência podem conter, em si, um enorme desencontro entre as expectativas individuais e sociais. Podem conter não menor desencontro entre a idealização e a realidade". (1989, p.38:39).

Nossa experiência junto aos deficientes visuais nos mostra que a citação da autora é importante, mas não é saída para diminuir o problema, pois são muitos os deficientes e no caso de nosso estudo, os deficientes visuais, que embora adequadamente profissionalizados, orientados quanto à loco-

moção e hábitos diários comuns desenvolvidos para ingressarem no trabalho, não têm tido a menor chance. De acordo com a Lei Orgânica dos Municípios, eles têm direito a 0,5% das vagas existentes, mas isto não tem sido cumprido, o que os coloca em grande desvantagem no mercado competitivo do trabalho.

Questionados sobre o que desejariam que fosse feito em suas cidades e escolas para enriquecer o atendimento ao deficiente visual, os sujeitos da pesquisa embora não divergindo muito da questão anterior, colocaram a problemática nos seguintes termos: (20,59%) pensam que deveriam ser criadas mais Salas de Recursos; (16,18%) disseram que está bom assim e que não precisa melhorar em nada; (2,94%) desejam que haja em suas cidades informativos em Braille; enquanto que (60,29%) querem mais transporte (gratuito), mais professores especializados, mais equipamento para Sala de Recursos e dentre estes, alguns que disseram apenas que está faltando muita coisa.

Apesar de não explicarem detalhadamente sobre algumas de suas expectativas futuras, minha vivência profissional e o contacto com estes alunos me levam a acreditar que as placas são referentes aos nomes das ruas, sessão de repartição, pontos de Ônibus, etc., o que facilitaria seu deslocamento. Estes alunos tinham conhecimento de que em algumas capitais do país existem estas placas bem como muitas outras fontes de informações que os auxiliam muito em sua independência.

O quadro abaixo ilustra melhor as colocações feitas diante da questão: o que você deseja que seja feito em sua cidade e escola para enriquecer o atendimento ao deficiente visual?

mais salas de recursos	X	nada/está bom	X	informativos em Braille	X	conscientização da sociedade/transportes centros de reabilitação/emprego	X	total	X
14	20,59	11	16,18	2	2,94	41	60,29	68	100

Analisando os dados relativos aos **diretores** observamos que no que diz respeito ao ensino, os mesmos se queixaram muito da falta de professores especializados; dos baixos salários, da falta de transportes e da escassez de materiais, que além do aluno, é utilizado também pelo professor itinerante.

Sobre a problemática que envolve recursos RODRIGUES (1990, p.32) nos informa que cada tipo de deficiência vai demandar custos e profissionais diferenciados, materiais e equipamentos específicos imprescindíveis, o que sem dúvida onera em muito os custos com a Educação Especial e, se para a Educação Regular as coisas estão ficando cada vez mais difíceis e os recursos mais caros e escassos, a dificuldade com a educação e o desenvolvimento do indivíduo excepcional é alarmante.

Falando sobre a colaboração municipal apoiando adequadamente as Salas de Recursos em suas necessidades (62,5%) dos diretores informaram que em suas cidades o que recebem do município é mínimo, e estes justificam que o problema é de competência do Estado; houve um diretor que disse não receber absolutamente nada; (25%) estão satisfeitos com o que recebem do município, e afirmaram que do Estado nada recebem e que se não fosse o apoio municipal a Sala de Recursos não sobreviveria.

O quadro abaixo ilustra a situação descrita diante da questão: em sua cidade há colaboração municipal apoiando adequadamente a Sala de Recursos em suas necessidades?

Pouca	%	nenhuma	%	sim e muitas mais que o	%	total	%
				Estado			
5	62,5	1	12,5	2	25,0	8	100

19.4 Integração

Perguntamos ainda aos diretores sobre o que, na opinião deles deveria mudar nas modalidades de atendimento ao deficiente visual, visando a melhoria dos serviços oferecidos. As respostas não foram muito diferentes das já mencionadas, pois, (25%) deles voltaram a destacar a crise financeira, os poucos recursos; um diretor pensa que se houvesse mais professores, o ensino poderia ser melhorado, já que a sistemática de trabalho com o deficiente visual deve ser individualizada; outros insistiram nos seguintes pontos: transporte gratuito aos deficientes mais carentes; melhor remuneração para o professor; verba e oportunidade para que o professor possa se reciclar participando de cursos ligados a área, sem que os dias sejam descontados; participação da comunidade num trabalho voluntário como o de leitores para os deficientes visuais e mesmo para datilografar textos em Braille, o que toma muito tempo do professor impedindo-o de desenvolver outras atividades com seus alunos.

Não elaboramos especificamente uma questão ao professor sobre suas expectativas, porém, elas estiveram presentes em toda nossa conversa no decorrer da aplicação dos questionários, assim como estão em todos os momentos que contactamos com eles seja nos Encontros bimestrais que o Centro de Orientação Educacional (COE); Divisão Regional de Ensino (DRE) e a Delegacia de Ensino (DE), de Marília realizam, se-

ja nos informais. Suas angústias e expectativas não diferem dos demais sujeitos participantes deste estudo, pois giram em torno de melhores salários, reconhecimento e valorização do trabalho que realizam com o deficiente visual, conscientização social, profissionalização e abertura do mercado de trabalho para que os deficientes sejam, se considerem cidadãos úteis, produtivos.

Os professores especializados, num total de (46,16%)

10.4 Integração

A questão da integração foi investigada somente junto aos professores que responderam as seguintes questões:

- . o professor especializado discute seu trabalho com o professor da classe comum?
- . como está a integração de seus alunos?
- . quais as maiores dificuldades que tem tido para promover a integração? (matrícula na classe comum).

Em relação à integração as queixas não foram muitas. Apenas uma professora não havia tido bons resultados com esta fase de seu trabalho pois, apesar de todos os esforços, informações, não conseguia passar aos diretores de escolas, a necessidade de se aceitar a matrícula de um aluno deficiente visual na classe comum.

Integração sem estes pré-requisitos o aluno correrá o risco de voltar para a Sala de Rec. Estando professores comuns e direção da escola informados sobre a necessidade e a potencialidade do aluno para se integrar na classe comum, grande parte das barreiras são vencidas.

Tratando de ter dificuldades ou não para promover a integração (61,54%) dos professores se pronunciaram dizendo:

Quanto à integração do professor especializado com o professor comum, todos, ou seja, (100%) deles nos informaram que discutem seu trabalho com os da sala comum sem maiores problemas e se colocam à disposição dos mesmos sempre que



necessário. Com esta atitude, ambos desenvolvem atividades que enriquecem o aluno, este por sua vez, encontra menos dificuldades em sua carreira acadêmica. Estes professores afirmaram, que sem o entrosamento e troca de experiências é impossível manter um bom nível de ensinamento ao deficiente visual.

Os professores especializados, num total de (46,16%) nos informaram que a integração acontece e vai indo bem; (15,38%) não responderam a esta questão; (23,08%) disseram que a integração é regular e (15,38%) informaram que está muito ruim.

O quadro abaixo ilustra as respostas obtidas diante da questão: como está a integração de seus alunos?

Boa	% regular	% ruim	% não responderam	% total	%
6	46,16	3	23,08	2	15,38
13					100

Para se integrar um aluno, não basta colocá-lo fisicamente numa classe comum. É preciso que ele esteja preparado acadêmica e psicologicamente, além de saber se locomover independentemente. Se ocorrer a integração sem estes pré-requisitos o aluno correrá o risco de voltar para a Sala de Recursos e isso o frustrará muito, trazendo prejuízos que poderão acompanhá-lo marcando-o por toda sua vida.

Em se tratando de ter dificuldades ou não para promover a integração (61,54%) dos professores se pronunciaram dizendo não terem dificuldades; (15,38%) disseram que promoviam dependendo da aceitação do professor comum; e um professor não respondeu. Houve casos de alunos que não queriam se integrar em classes comuns por serem de idade avançada.

O quadro abaixo ilustra esta situação, quando formulamos a questão: quais as maiores dificuldades que tem tido para promover a integração? (matrícula na classe comum).

nenhuma	aceitação do prof.comum	idade avançada	período preparatório	não responderam	total	%			
18	61,54	2	15,38	1	7,69	1	7,69	13	100

A integração dos alunos deficientes da Rede Estadual de Ensino, de acordo com o relato dos professores surgiu para lhes assegurar o direito à educação, em locais com condições e recursos adequados às suas necessidades específicas e esta tem sido a política educacional do Estado de São Paulo.

Os professores especializados citaram pontos importantes quando da aplicação dos questionários, na questão sobre integração, destacando-se entre eles:

... colocação do aluno deficiente devidamente preparado à convivência com crianças normais o que sem dúvida é um meio efetivo de diminuir preconceitos;

... atendimento dos interesses não só das crianças, mas também de seus familiares e sua permanência no lar, desfrutando da presença de pessoas de seu meio familiar e social;

... o aluno indo à escola, informa indiretamente a comunidade sobre seu potencial e sua limitação;

... observa-se e estuda-se os fenômenos provocados pela colocação da criança frente a frente com as não deficientes;

... a integração provoca a interação entre pessoas diferentes, o que destrói conceitos errôneos a respeito da deficiência visual, etc.

Para VAYER (1989, p. 29) que também se preocupa com a integração dos deficientes, a única diferença que ela provo-

ca, é que fornece ao sujeito os sentimentos de segurança de ser autônomo para agir, é que as crianças tidas como normais conseguem, mais facilmente encontrar caminhos para realização do seu Eu, enquanto que as deficientes, nesse mesmo contexto, principal e especialmente em relação à qualidade do relacionamento com as pessoas, têm valor vital. Em certos conceitos estigmatizantes. Quando elas percebem a diferença por Observando a integração entre professores, alunos cegos e portadores de visão subnormal de nosso estudo constatamos que nossa visão a respeito da integração é deformada e por isso afirmamos que não só as crianças deficientes buscam seus pares, as normais também o fazem, pois ambas têm comportamento espontâneo. relação as orientações e ajuda que o segundo pode lhe proporcionar.

Entretanto, consideramos pertinente e válido a observação que Thompson fez entre 113 crianças deficientes e não deficientes, todas de classes regulares de 1º, 2º 3º ano da escola elementar - o nosso 1º grau, avaliando as capacidades de atenção e de comunicação das crianças integradas e conclui que as capacidades de atenção das crianças deficientes melhoram muito quando elas têm aulas com as crianças normais, não chegando porém, a alcançar os níveis de respostas de seus colegas. quanto especializados, alunos deficientes e são diferentes e familiares, devem estar atentos, pois sa-

Neste mesmo estudo o autor constatou que as crianças normais, tiveram mais dificuldades de adaptação com as deficientes, e que a presença destes, ao que lhe parece, não melhorou suas próprias capacidades. (apud VAYER, 1989, p.68).

Segundo pudemos observar durante este trabalho, os deficientes provocam nas outras crianças espírito de coleguismo, solidariedade e um sentimento mais afetivo, humanitário, sem porém se permitir que os levem a superproteção ou rejeição total.



Pensamos ser importante salientar que, durante os anos em que atuamos na área dos deficientes visuais e em sua integração, percebemos que as crianças não são sensíveis às diferenças existentes entre elas e outras, desde que não lhe façam observações pré-conceituosas e lhes incuntem certos conceitos estigmatizantes. Quando elas percebem a diferença por si, já não há espaço para alteração de seus sentimentos de coleguismo, de cooperação, etc.

10.5 Apoio

Observando a integração entre o cego e o portador de visão subnormal, também percebemos a suscetibilidade que o primeiro possui em relação às orientações e ajuda que o segundo pode lhe proporcionar. luta pelo emprego continua e a busca de todos eles ao iram se alfabetizar em Braille, é comum entre as pessoas que têm um deficiente visual em suas famílias, dizerem que o sujeito que enxerga é quem faz tudo pelo deficiente, que é o seu "olho". Isso não existe, pois cego é cego e nenhum olho vai enxergar por ele. O que é permitido ao sujeito vidente é que auxilie o deficiente, mas sem dar condições para que isso seja tomado como uma escada para o cego subir. Neste aspecto, tanto professores comuns, quanto especializados, alunos deficientes e não deficientes e familiares, devem estar atentos, pois sabemos que todo o deficiente está em busca de sua independitização e a integração o leva a isto. filho desde o seu nascimento até enquanto ambos existirem, porém, precisa ser educado. O professor especializado é o ponto chave do processo integrativo, todavia, não há regras padronizadas para se integrar todos os deficientes, salvaguardando-se que não basta se integrar fisicamente para não provocar o "choque de integração". Se uma criança mal preparada retornar à Sala de Recursos, outras poderão ser impedidas de integrar-se a ela. to, é preciso que os profissionais envolvidos na Educação



Especial, bem como outros como médicos oftalmologistas, pediatras. As classes comuns devem permanecer abertas às crianças deficientes, pois elas, como todas as normais têm direito a educação, só assim vão adquirir confiabilidade comunitária, social, profissional, o que lhes garantirá senão uma carreira acadêmica, um bom emprego, dignidade e respeito.

Neste trabalho, a questão do apoio foi investigada somente junto aos familiares que responderam as seguintes questões:

10.5 Apoio

Como membro da família de um deficiente visual o que tem o deficiente visual recebe apoio de uma série de profissionais, órgãos públicos etc., mas sabemos que isto não é suficiente, uma vez que a luta pelo emprego continua e a busca de todos eles ao irem se alfabetizar em Braille, aprenderem a se locomover independentemente é com o objetivo de obter uma colocação no mercado de trabalho, o que os fará úteis a si, a seus familiares e à sociedade.

Pudemos verificar durante o nosso trabalho que nem todos. Nesta situação a família é o principal agente de apoio. É dela que se espera o primeiro gesto, a primeira atitude de cooperação, de participação. Obtidas nesta questão aos 44 familiares que participaram conosco da pesquisa ficaram assim:

A ação dos familiares e principalmente dos pais não deve acontecer só na fase de escolarização. Ela deve acompanhar o desenvolvimento global de seu filho desde o seu nascimento até enquanto ambos existirem, porém, precisa ser esclarecida sobre como pode cooperar e onde encontrará os segmentos fontes de cooperação. Devendo conscientizar outros parentes, etc.

Os familiares serão, sem dúvida os colaboradores essenciais em qualquer processo que seus filhos estejam envolvidos e sobretudo se houver uma criança deficiente. Para tanto, é preciso que os profissionais envolvidos na Educação



Especial, bem como outros como médicos oftalmologistas, pediatras, neurologistas, etc., não escondam nada deles, pois é sendo conhecedores profundos da problemática que envolve seus filhos, que despertarão para a participação com os profissionais e a escola visando beneficiar o desenvolvimento de seus filhos.

Neste trabalho, a questão do apoio foi investigada somente junto aos familiares que responderam as seguintes questões: familiares que têm de cargo em sua família ficam divididos como membro da família de um deficiente visual o que tem feito para enriquecer as oportunidades de seu filho na escola e na sociedade? Você auxilia seu filho na escrita Braille e/ou na ampliação de textos?

gostaria de aprender a datilografia Braille para auxiliar os deficientes visuais? Podemos verificar durante o nosso trabalho que nem todos os pais se preocupam como deveriam, em apoiar seus filhos deficientes no sentido de enriquecer suas oportunidades, tanto que as respostas obtidas nesta questão aos 44 familiares que participaram conosco da pesquisa ficaram assim: (25,0%), 11 pais disseram ajudar muito; (15,91%), 7 pais responderam que não fazem nada, que deixam por conta do professor e da escola; (31,82%), 14 pais disseram que ajudam no que é possível, sem maiores explicações e (12,77%), 12 pais nos responderam que dão incentivo para seus filhos estudarem, ajudam na integração social buscando conscientizar outras pessoas, etc. aos seus deficientes que respostas como "não sabemos datilografar Braille" iriam surgir e a questão seguinte foi para indagar o interesse dos mesmos em aprender Braille.



Para melhor ilustrar este resultado observemos o quadro abaixo com respostas da questão: como membro da família de um deficiente visual o que tem feito para enriquecer as oportunidades de seu filho na escola e na sociedade?

ajudam muito	%	nada	%	ajudamos no possível	%	outros	%	total	%
11	25%	7	15,9	14	31,82	12	27,27	44	100

Os familiares que têm um cego em sua família ficam divididos quanto ao auxílio da escrita Braille, e da ampliação de textos para aqueles que têm filhos portadores de visão subnormal. Indagados sobre este aspecto as respostas surgiram de forma bem variada, sem total apoio.

Os familiares se colocaram com a seguinte postura: (4,45%), 20 disseram auxiliar os deficientes tanto no Sistema Braille, quanto na ampliação de textos, (25%), 11 não auxiliam; outros (25%), 11 disseram que não colaboram por não saberem e (4,55%), 2 disseram que colaboram às vezes.

O quadro abaixo ilustra esta situação de acordo com a questão aplicada: você auxilia seu filho na escrita Braille e/ou na ampliação de textos?

sim	%	não	%	não sabemos	%	às vezes	%	total	%
20	45,45	11	25,0	11	25,0	2	4,55	44	100

Prevíamos quando elaboramos as questões referentes ao apoio dos familiares aos seus deficientes que respostas como "não sabemos datilografar Braille" iriam surgir e a questão seguinte foi para indagar o interesse dos mesmos em aprender Braille.

11 Conclusão

O quadro abaixo ilustra numericamente a situação descrita acima diante da questão: gostaria de aprender datilografia Braille para auxiliar os deficientes visuais?

Sim	%	Já sabemos	%	Não	%	Não temos tempo	%	Sou analfabeto	%	Total	%
20	45,45	11	25,0	7	15,91	5	11,37	1	22,7	44	100

Analisando nominalmente as respostas pudemos constatar que dentre aqueles pais que já prestavam ajuda quer no Braille quer na ampliação, houve interesse em aprender e/ou aperfeiçoar-se na escrita Braille.

Não há dúvida que ao longo dos anos de convivência com esta área nos foi possível adquirir algumas convicções e também formular muitas indagações e questionamentos.

Pareceu-nos, contudo, um exercício interessante e, supostamente, produtivo, compartilhar algumas dessas questões com alguns dos elementos participantes do processo educacional, que nele atuam na condição de facilitadores e de sujeitos.

A análise dos dados nos permitiu perceber no que diz respeito às questões mais diretamente relacionadas ao ato de aprender, ou de alcançar as metas propostas pela escolaridade, que há um certo consenso entre os participantes deste estudo. Os professores se mostraram cientes do trabalho que realizam quando afirmam que quase a totalidade de seus obje-

11 Conclusão

Analisar o atendimento educacional recebido pelo escolar brasileiro, não é uma ousadia, uma idéia original, ou uma preocupação inédita. Trata-se pura e simplesmente de decorrência natural da militância na área. O profissional que atua na educação vive o viver de seus alunos e é impossível alienar-se e deixar de refletir sobre o que encontra em seu caminho.

Este trabalho não pretendeu ser original, ou levantar questões teóricas-polêmicas ou não - nem ainda pretendeu discorrer sobre temas complexos. Ele apenas reflete a prática do autor e seus contatos com questões básicas, elementares, até, mas que permeiam e até definem a praxis do educador. A delimitação do tema ao deficiente visual, justificase pela atuação do autor nesta área específica, e que sob a orientação dos mesmos, o desempenho de seus filhos melhorou. Não há dúvida que ao longo dos anos de convivência com esta área nos foi possível adquirir algumas convicções e também formular muitas indagações e questionamentos, tais como Sala de Recursos, mais docentes, mais transportes gratuitos. Pareceu-nos, contudo, um exercício interessante e, supostamente, produtivo, compartilhar algumas dessas questões com alguns dos elementos participantes do processo educacional, que nele atuam na condição de facilitadores e de sujeitos.

A análise dos dados nos permitiu perceber no que diz respeito às questões mais diretamente relacionadas ao ato de aprender, ou de alcançar as metas propostas pela escolaridade, que há um certo consenso entre os participantes deste estudo. Os professores se mostraram cientes do trabalho que realizam quando afirmam que quase a totalidade de seus obje-



tivos são alcançados, discutem periodicamente sua atuação com o professor de classe comum e indicam as áreas de maior aproveitamento ou dificuldade de seus alunos. Por outro lado, não estão totalmente preocupados com os instrumentos oficiais padronizados tanto os de registro quanto os que contêm as diretrizes a serem seguidas. Suas diferenças diminuídas em relação à educação comum.

Tal posicionamento poderia parecer bastante pretencioso não fosse o aval a ele fornecido pelos alunos, pais e diretores. A totalidade dos alunos entrevistados só apontaram pontos positivos em relação à atuação dos professores das Salas de Recursos. De semelhante modo os diretores só lhes teceram elogios e alguns pais chegaram a afirmar que não têm preocupação com seus filhos porque "os professores fazem tudo". Os pais que responderam os questionários, em sua quase totalidade, afirmaram ainda que acompanham de perto o trabalho do professor especialista da Sala de Recursos e que sob a orientação dos mesmos, o desempenho de seus filhos melhorou muito. Os familiares, por sua vez, informaram interagir com a escola em geral, e, também com os especialistas, e pelo Os pais almejam algumas melhorias no setor educacional, tais como Sala de Recursos, mais docentes, mais transportes gratuitos e maior valorização do deficiente. Os alunos é a melhor possível.

Os diretores, por sua vez, clamam por melhor remuneração para os seus professores e queixam-se do alheamento das autoridades e da sociedade em geral. enfoque maior por parte dos mesmos no que diz respeito à profissionalização e ao esporte. Este quadro nos permite chamar de notável o trabalho que o professor especializado vem realizando apesar de toda a carência registrada e dos baixos salários, consequência do descuido governamental em relação à educação em geral. O professor, hoje não é um mero executor de currículos e programas pré-determinados, pois apresenta condições de optar



pelo que é mais adequado ao seu aluno mesmo que a educação continue a ser um desencontro entre o ideal e o real. O professor, principalmente o especialista continua sendo um baluarte, um idealizador de uma realidade que muitas vezes se apresenta distorcida, quando se trata de lidar com a Educação Especial, que a cada dia vem tendo suas diferenças diminuídas em relação à educação comum. Esta invejável atuação dos professores especializados em deficiência visual, provavelmente justifica a elevada frequência dos alunos às Salas de Recursos, encontrada neste estudo. e a troca de experiências asseguram um bom nível de ensino ao deficiente visual.

No que diz respeito à interação social do deficiente visual, os dados indicam que a mesma vem ocorrendo de forma altamente satisfatória, uma vez que a maioria dos docentes afirmou que seus alunos interagem com os colegas e participam de atividades extra-classe. Os alunos assumiram idêntica posição. Os familiares, por sua vez, informaram interagir com a escola em geral, e, também com os especialistas, e pelo menos a metade deles considera boa a interação observada em seus filhos. A maioria dos diretores também ratifica essa situação informando que a interação entre eles e os alunos é a melhor possível. Na questão das expectativas do deficiente visual em relação à comunidade observou-se um enfoque maior por parte dos mesmos no que diz respeito à profissionalização e às oportunidades de emprego. Isto se justifica pois sabemos da dificuldade que o deficiente visual, mesmo devidamente habilitado, encontra para ingressar no mundo do trabalho. Em relação ao apoio externo as expectativas dos diretores restringiram-se a recursos humanos e materiais, que per-



mitam uma melhor infra-estrutura para a situação do ensino através de mais docentes, mais recursos, transporte gratuito e participação voluntária da comunidade. Esperam ainda que Estado e Município sejam mais atuantes como provedores.

A questão da integração do deficiente visual nas classes comuns não é vista como problemática pelos professores especialistas, com a ressalva de que seja acompanhada pela conscientização dos diretores e demais professores. A totalidade dos professores sujeitos atestou a sua própria integração com os demais docentes, pois, segundo eles somente o entrosamento e a troca de experiências asseguram um bom nível de ensino ao deficiente visual.

No que diz respeito ao apoio que a família garante ao deficiente visual, apenas um quarto dos familiares entrevistados considera que é bom. Os demais assumem diferentes posições que vão desde os que afirmaram não fazer nada até aqueles que asseguraram fazer apenas o que lhes é possível, certamente, entendendo que não é o suficiente.

Finalmente entendemos que há muito o que investigar e refletir sobre a Educação Especial, porém há muito mais para ser feito visando dar melhores condições e oportunidades para que o deficiente visual mostre e explore a sua potencialidade.

Este trabalho sugere outros que possam surgir, visando se não modificar uma estrutura já montada e que caminha meio enviesada, ao menos valorizar o professor especializado, que muitas vezes é mantido distante geográfica, física e afetivamente de outros, face também à diversidade das atribuições que assume e desempenha em benefício do deficiente visual.



12 Referências Bibliográficas

- ABEL, Lee George & HATLEN, Philip H. LOWENFELD, B. **A Criança Cega Aprende a Ler.** Pesquisa realizada em São Francisco, Estados Unidos da América, 1966.
- AMARAL, Lygia Assunção. **Participação da Família e da Sociedade na Integração Social e no Desenvolvimento das Crianças e Adolescentes Especiais. Educação e Trabalho da Pessoa Portadora de Deficiência.** (texto mimeografado). Sua educação. V. 1 e 2. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico S/A.
- BAGATINI, Vilson. **Educação Física para Deficientes.** Porto Alegre. Saga, 1987.
- BRASÍLIA. **Proposta Curricular para Deficientes Visuais.** Convênio CENESP/PREMEN - MEC/Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília. Distrito Federal, 1979. Volume I
- CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais.** São Paulo. EPU, 1985.
- CARROL, Thomas J. (Rev.). **Cegueira.** Trad. e ed. patrocinados pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura. São Paulo, 1968.
- CEDES. **Educação Especial 23.** São Paulo. Cortez, 1989.
- _____. **A Formação do Educador em Debate 2.** São Paulo. Cortez, 1990.



CHEN, Débora e outros. **Aprendendo Juntos. Guias de Rotinas Diárias e Socializantes para Pais de Crianças Deficientes Visuais.** SEE/CENP. São Paulo, 1991. Trad. Stefania Con-
tessa Panico. SEE/CENP.

CRUICKSHANK, William M. **A Educação da Criança e do Jovem Ex-
cepcional.** Porto Alegre. Globo, 1974.

CUTSFORTH, D. R. Thomas. **O Cego na Escola e na Sociedade. Um
estudo psicológico.** São Paulo. MEC, 1969. Eirado Silva.
Rio de Janeiro, 1939.

DUNN, Lloyd M. **Crianças Excepcionais. Seus problemas. Sua
educação.** V. 1 e 2. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico S/A,
1974. Rio de Janeiro. Cortez, 1968.

ERIN, J. e outros. **Teachers of Visually Handicapped Students
with Multiple Disabilities: Perceptions of Adequacy.** Ar-
tigo do Journal of Visual Impairment & Blindness. Janei-
ro, 1990. v. 84. Number 1. pag. 16:20. Trad. Santília Apa-
recida dos Santos Kroll. (1990)

HERICI, Imideo Giuseppe. **Didática Geral Dinâmica.** São Paulo.
GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a Manipulação da Iden-
tidade Deteriorada.** Rio de Janeiro. Zahar, 1982.

Metodologia do Ensino. Uma Introdução. São Paulo.
HALLIDAY, Carol. **Crescimento, Aprendizagem e Desenvolvimento
de Criança Visualmente Incapacitada do Nascimento a Idade
Escolar.** São Paulo. Fundação para o Livro do Cego no Bra-
sil, 1975. III. n.º 19. (Folha de São Paulo). 28/03/93. pag.
B. Artigo: As Deficiências.

HUGONNIER, S. e outros. **As Deficiências Visuais. Deficiên-
cia. Readaptação.** São Paulo. Manole, 1989. deficientes.
São Paulo. Nova Cultural/Brasiliense, 1983.

KIRK, Samuel A. & CRUIKSHANK, Willian M. **Objetivos da educação dos retardados mentais educáveis.** São Paulo. SEE, 1972.

RODRIGUES, Neusa Aparecida. **Escolarização e profissionalização.** & GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional.** Trad. Marília Zanella Sanvicente. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

ROUCEY, & KARMES, M. & KIRK, M. **Crianças Excepcionais e sua Educação Familiar.** Trad. Maria Lúcia Eirado Silva. Rio de Janeiro. 1959.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria do Estado da Educação. Coordenação de Ensino.** LELIS, Alice Izabel. **A Formação do Professor Primário: da denúncia ao anúncio.** Rio de Janeiro. Cortez, 1968. Visuais. São Paulo. SEE/CENP, 1979.

LOWENFELD, Berthold. **El niño disminuido en la escuela.** Trad. Myrian Reid. American Foundation for Overseas Blind: Oficina Latinoamericana, 1974. Trad. parcial da obra: The Visually Handicapped Child in School.

_____. **Diretrizes da Educação Especial.** São Paulo. NÉRICI, Imideo Giuseppe. **Didática Geral Dinâmica.** São Paulo. Atlas, 1983.

_____. **O Deficiente Visual na Classe Comum.** Coordenadora de Ensino. **Metodologia do Ensino. Uma Introdução.** São Paulo. Atlas, 1986.

REVISTA, Associação Paulista de Medicina. **Informe Publicitário.** Ano III. nº 19. (Folha de São Paulo). 28/05/93. pág. 8. Artigo: **As Deficiências.** 1977.

RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes.** São Paulo. Nova Cultural/Brasiliense, 1985.



RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e Outras Lições.** São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1983.

RODRIGUES, Neusa Aparecida. **Escolarização e profissionalização do aluno portador de deficiência auditiva maior de 14 anos na rede estadual de ensino de 1º grau.** Tese de Mestrado. PUC/SP, 1990.

ROUCEK, Joseph. **A Criança Excepcional.** Coletânea de Estudos. São Paulo. Ibrasa, 1968.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Avaliação de um Programa de Ensino Itinerante para Deficientes Visuais.** São Paulo. SEE/CENP, 1979.

_____. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** São Paulo. 1971 (Lei 5692/71).

_____. **Diretrizes da Educação Especial.** São Paulo. SEE/CENP. 1987.

_____. **O Deficiente Visual na Classe Comum.** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. CENP/SEE. São Paulo. 1987.

_____. **Subsídios para Implantação de Programa de Educação Especial no Sistema Educacional do Estado de São Paulo. A Educação Especial.** SEE/CENP, 1977.

SHAKESPEARE, Rosemary. **Psicologia do Deficiente.** Rio de Janeiro. Zahar, 1987.



SILVA, José Ildefonso. **Ação Conjunta na Formulação de Propostas de Formação do Educador.** A Formação do Educador em Debate. 2. Cadernos CEDES. São Paulo. Cortez, 1989.

TELFORD, W. Charles & SAWREY, M. James. **O Indivíduo Excepcional.** Rio de Janeiro. Zahar, 1976.

VAYER, Pierre e outros. **Integração da Criança Deficiente na Classe.** São Paulo. Manole, 1989.



