

MARÍLIA ISAURA TELLES DE MELLO

Concepções acerca da deficiência física:
Estudo realizado com uma comunidade escolar

UNESP

Marília

1999

MARÍLIA ISAURA TELLES DE MELLO



*Concepções acerca da deficiência física:
Estudo realizado com uma comunidade escolar*

UNESP

Marília
1999



UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus de Marília

Faculdade de Filosofia e Ciências

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1410000988



CONCEPÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA FÍSICA:

Estudo realizado com uma comunidade escolar

Marília Isaura Telles de Mello

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração – Ensino na Educação Brasileira, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito para obtenção do grau de mestre, sob orientação do **Prof. Dr. Eduardo José Manzini**

MARÍLIA
-1999-



Nº cham. 371.916
M 527c

Nº Tombo 988-ten
Aquisição D
Preço R\$ 5,00
Data 12/11/01
Proced. autor

MELLO, Marília Isaura Telles de

Concepções acerca da deficiência física:

Estudo realizado com uma comunidade escolar. Marília Isaura
Telles de Mello. Marília, 1999.

Dissertação – Mestrado – Faculdade de Filosofia e Ciências –
Universidade Estadual Paulista.

1. Concepções 2. Comunidade escolar 3. Deficiência física



Agradeço primeiramente a Deus por ter me guiado no decorrer deste trabalho.

Meus agradecimentos às pessoas que contribuíram para a realização dessa pesquisa, ao Prof. Dr. Eduardo José Manzini, ao Prof. Dr. João Bosco da Costa Azevedo, à Prof^a Dr^a Rita de Cássia Tibério Araújo, ao Prof. Dr. Sadao Omote e ao CNPq.



*“Há tempo de plantar, e tempo de
arrancar o que se plantou”.*

Eclesiastes, 3: 2



Apresentação da Autora

De início, não avaliava a importância de se fazer um histórico de minha vida profissional. Mas, no transcorrer do meu trabalho como pesquisadora, refleti sobre como algumas coisas escritas aqui e que me levaram a escrever uma dissertação sobre a deficiência.

Quando me formei em 1984 em Pedagogia, com a habilitação na Educação Especial – área de deficiência mental – sentia-me apta a trabalhar com classe especial para deficientes mentais.

Durante o ano de 1985, ministrei aulas eventuais em classes especiais para deficientes mentais em várias escolas da Rede Estadual de Ensino. Em 1986, comecei a dar aulas na APAE de Marília, e lá permaneci por três anos.

Sempre imbuída com os estudos, voltei para a Faculdade em 1989, onde cursei mais uma Habilitação em Educação Especial, na área de deficiência física.

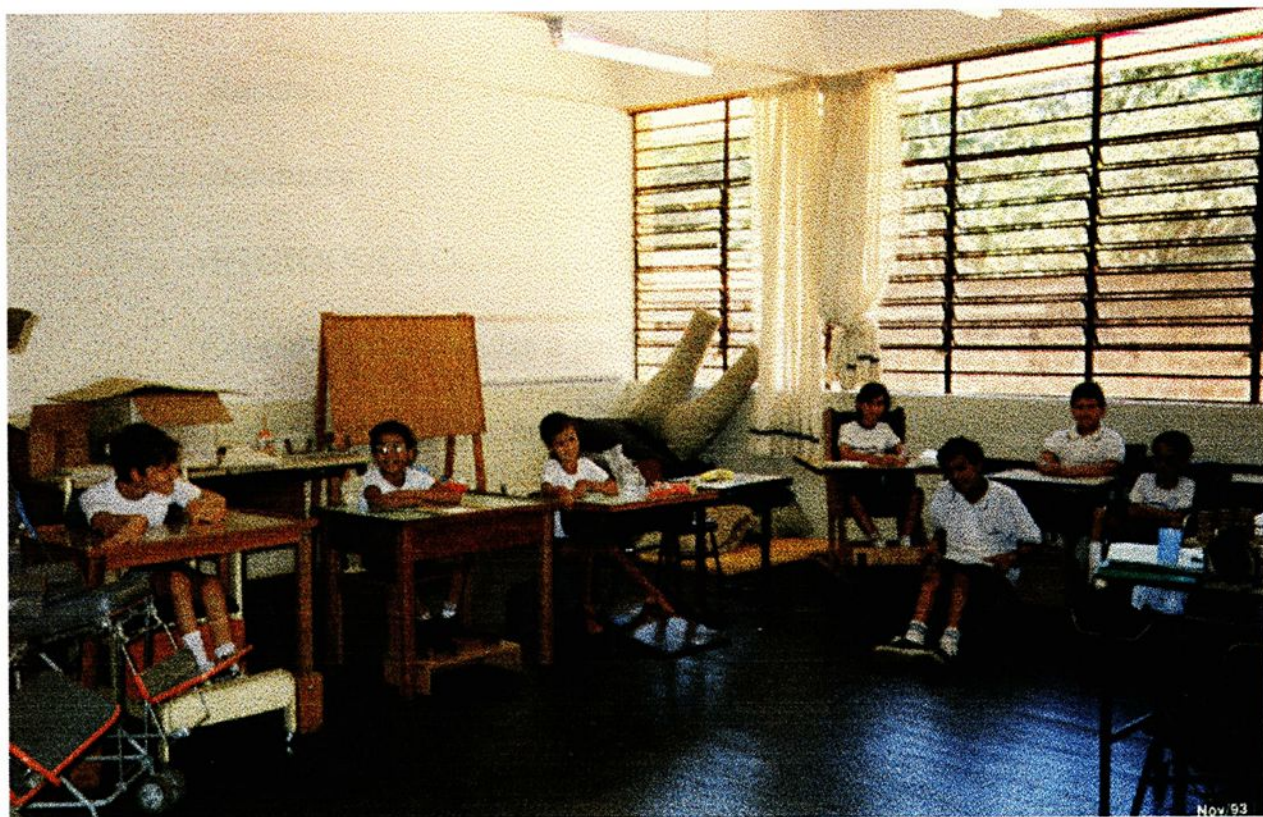
Em 1991, pudemos então, implantar duas classes especiais na E.E.P.G. “Bento de Abreu Sampaio Vidal”, as quais funcionam até hoje, tendo trabalhado lá como professora de deficientes físicos, por oito anos.

Creio que desde que me formei há 15 anos, tenho estado envolvida com a Educação Especial diretamente com alunos deficientes.

Algumas coisas aprendi trabalhando com os deficientes: primeiro, a paciência ativa e consciente, cada passo é uma conquista que só aos olhos do professor pode ser valorizada. Outra coisa que aprendi a valorizar foi a persistência; ela é necessária tanto por parte do aluno deficiente como por parte do professor. E por fim, aprendi a tratá-los como alunos, oferecendo sempre oportunidades para o seu crescimento.

Pude constatar que o professor que trabalha com a Educação Especial precisa ter uma formação pessoal diferente, porque é preciso mais do que gostar; é preciso amar e acreditar.





Classe Especial de Deficientes Físicos E.E. "Bento de Abreu Sampaio Vidal" – Marília – S.P.

*"Existe um atributo que deve ser valorizado
pelo professor de educação especial de
deficientes físicos, em relação a seus alunos:
O esforço..."*

(a autora)

SUMÁRIO

Resumo

Summary

INTRODUÇÃO.....01

Concepções atribuídas a pessoas com deficiência.....04

Aspectos históricos sobre a educação do deficiente físico.....12

Histórico sobre a implantação da classe especial para deficientes físicos na E.E.P.G. "Bento de Abreu Sampaio Vidal"..... 18

A classe especial para o deficiente físico.....24

Objetivo do estudo.....29

MÉTODO.....30

RESULTADOS E DISCUSSÃO.....34

CONCLUSÃO.....77

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....81

ANEXO

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer “o que” e “como” pessoas que fazem parte de uma comunidade escolar pensam acerca da classe especial para deficientes físicos e da deficiência física.

Participaram do estudo seis pessoas que trabalhavam em uma escola estadual de primeiro grau. Essa escola possui quatro classes especiais que atendem alunos deficientes físicos.

A coleta de informações foi realizada através de uma entrevista individual, composta por 17 perguntas. As entrevistas foram gravadas e as falas dos participantes, organizadas em classes e subclasses para análise.

As conclusões apontam que a comunidade escolar concebe a classe especial como um meio que auxilia os alunos deficientes na sua escolarização. Em relação à deficiência física, os entrevistados definem-na baseados em características físicas observáveis, e em alguns casos relacionam-na a recursos especiais.

SUMMARY

This research has for objective to know “what” and “how” people that belong to a school community think about the special class for handicapped and about the physical impairment itself.

There was six people that participated in this study, they work in a state first grade school. That school possesses four special classes that assist physically impaired students.

The collection of information was accomplished through and individual interview composed by 17 questions. The interviews were recorded and the participants' answers were organized in classes and subclasses for the analysis.

The conclusions suggest that the school community conceives the special class as a way to aid the handicapped students in their education. In relation to the physical impairment, the interviewees define it related to a set of physical characteristics observed or in some cases they relate it to the special resources been used by them.

INTRODUÇÃO

Como sabemos, a assimilação de novas informações e novos conceitos, visando à modificação de comportamento e atitudes, depende tanto do envolvimento cognitivo como do emocional das pessoas. Quando tratamos de um assunto como pessoas com deficiência e tipos de deficiência, é natural que sentimentos de pena, raiva, repulsa, medo estejam envolvidos. Essas emoções estão ligadas ao desconhecimento e às idéias preconcebidas que existem em relação às pessoas com alguma deficiência.

Para Glat (1995) a deficiência é uma condição incapacitante e dolorosa, não apenas por suas limitações orgânicas intrínsecas, mas principalmente pelas limitações sociais que ela acarreta. A sociedade avalia negativamente este tipo de característica, e conseqüentemente trata diferencialmente – de maneira depreciativa – os indivíduos que a possuem.

A escola, depois da família, é o espaço mais importante para o processo de socialização da criança. A criança com deficiência, no seu



processo de socialização, pode incorporar as crenças da sociedade e desenvolver uma auto-imagem de pessoa incapaz.

No contexto escolar, dar oportunidades de convívio com outros não deficientes, é possibilitar uma vida mais próxima da normalidade ao aluno deficiente, que pode se perceber como uma pessoa capaz de se desenvolver em todos os aspectos.

Esse processo, deve começar pela atuação dos professores da classe especial em esclarecer a equipe dirigente e aos demais membros da escola fornecendo informações sobre a deficiência. Nesse momento, o professor da classe especial pode se deparar com obstáculos como o desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas da escola em relação aos alunos deficientes. É fundamental que o professor adote procedimentos apropriados para atender às necessidades da comunidade escolar, em relação a esclarecimentos sobre os alunos deficientes.

Mas é fundamental também, para o professor de educação especial, saber como pessoas envolvidas numa escola entendem, concebem, definem, pensam, idealizam a deficiência.

Este trabalho partiu do meu interesse, como professora de classe especial de deficientes físicos, há oito anos, em entender como a

comunidade escolar da qual faço parte, concebe a classe especial e a deficiência física.

Desse modo concordamos com Glat (1995) quando relata que para assegurar um tratamento mais digno e desenvolver programas mais eficazes de inserção do deficiente na sociedade, precisamos primeiro entender o significado ou as representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.



Concepções atribuídas a pessoas com deficiência

Todos nós temos peculiaridades que fazem com que, embora sejamos semelhantes a muitas outras pessoas, em vários aspectos (idéias, posições, classe social cor da pele, formas de manifestar afetividade, etc), somos diferentes. É esse conjunto de características individuais e as diversas formas de pensar, sentir e agir que nos fazem únicos e singulares.

Dessa forma, a sociedade é constituída por indivíduos diferentes entre si, e dificilmente podemos dizer que as pessoas são todas iguais. Sabemos portanto que somos diferentes uns dos outros, temos preferências diferentes e temos necessidades diferentes. Tais diferenças dependem e são produto da interação das características biológicas que cada um de nós possuímos, do nível de desenvolvimento real em que cada um de nós se encontra e do significado que atribuímos às situações que vivemos em nosso cotidiano. A presença de tais diferenças tende, em virtude dos mitos e preconceitos existentes em nossa realidade social que incorporamos no nosso pensar acrítico, a conceituarmos como “diferente” a posição de inferior, de “menos valia”, “incapaz”, de cidadão

de segunda categoria. Ao olharmos para um grupo de pessoas, onde se encontra uma pessoa deficiente, constatamos que algumas diferenças destacam aquela pessoa em relação aos demais, seja pela aparência física, ou pela forma de comunicação.

Como apontam Manzini & Simão (1993, p.25):

“... o diferente seria então aquele que não se encaixa nos padrões gerais, pois sua forma de falar, andar, pensar desvia-se das normas: ele “possui algo” ou “algo lhe falta” e, em consequência, ele é diferente dos outros. Esse algo transforma-se em uma palavra que irá designar a pessoa, ou seja, num rótulo. Nessa rotulação a pessoa perde sua identidade individual enquanto percebida pelos outros e é inserida num grupo que é marginal com referência aos padrões valorizados: torna-se o deficiente”.

Para Omote (1994), algumas diferenças se destacam porque qualquer um pode prontamente descrevê-las verbalmente e conferir-lhes significações consagradas, enquanto outras se destacam pela própria singularidade e infamiliaridade.

De acordo com Mendes (1995), nossos primeiros contatos com a deficiência ocorrem, em geral, em situações interpessoais, ou através de

certos discursos verbais, ou mediante a interação direta com indivíduos rotulados como portadores desta condição. A partir destas experiências, cada indivíduo constrói sua própria concepção do fenômeno, partindo de informações particulares, ou ainda de informações compartilhadas por grupos sociais ou mesmo pelo aspecto cultural mais amplo, no qual ele está inserido.

Como ressalta Mendes (1995, p.6):

“As concepções envolveriam portanto um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história da vida das pessoas”.

As atribuições ao fenômeno da deficiência podem ser diferentes, de indivíduo para indivíduo, de grupo para grupo e de cultura para cultura em função da sobreposição das diferentes matrizes (pessoal, social e cultural) que definirão conseqüentemente concepções diferenciadas (Manzini & Simão, 1993).

Mendes (1995) parte do princípio de que a concepção estaria relacionada ao processo de construção do conhecimento sobre a deficiência e, define o termo concepção como o produto, ou o conjunto de informações acumuladas, em nível pessoal, social ou cultural, que



possibilitam ao indivíduo, grupo ou cultura, explicar como o fenômeno é determinado, especificar quais são as características diferenciadoras de seus portadores e os problemas que a deficiência acarreta.

Nas últimas décadas têm havido na área de educação especial no Brasil, uma evolução no que diz respeito ao estudo das atribuições, das percepções ou das concepções sobre a condição de deficiência e seus portadores. Essa evolução como apontam Manzini & Simão (1993), ocorreu a medida em que a deficiência deixou de ser vista como um atributo das pessoas e passou a ser analisada também sob a perspectiva social e cultural.

Alguns estudos investigaram a forma como os sujeitos atribuem uma causa para a condição de deficiência.

Manzini (1991) através de um estudo das concepções apresentadas por alunos de um curso de especialização sobre deficiência mental, constatou que na maioria das vezes, os participantes demonstraram conhecer características relacionadas à deficiência mental, ao considerar por exemplo, o QI reduzido e atributos individuais deixando de

considerar, a necessidade de atendimento especializado com o emprego de métodos , técnicas e recursos especiais.

Fontoura (1994) analisou relatos de professores de escola da rede pública, de 1ª a 4ª séries do município do Rio de Janeiro, que tinham alunos com dificuldades de aprendizagem em sua sala de aula. Pôde perceber que os professores atribuem a esses alunos uma conotação de deficiência intelectual, de dano, quando falam em “debilidade mental”, “retardo”, “excepcionalidade”.

Outros trabalhos investigaram a forma como as pessoas, geralmente pais, professores e profissionais concebem a deficiência e as intervenções necessárias para os problemas do deficiente

Manzini (1989_b) levantou as diferentes concepções sobre a utilização da profissionalização de deficientes mentais leves para promover a normalização e a integração dessas pessoas. Os resultados revelaram que as representações feitas pelo profissional se assemelharam ao que é preconizado pela literatura da área, porém diferiram das representações relatadas pelos egressos. Para o autor, a percepção do próprio indivíduo tido como deficiente mental, passa a ser importante

pois ao participar do processo de profissionalização pode construí-lo em sua vida e reconstruí-lo em suas representações.

Costa (1989) ao realizar um trabalho sobre a percepção que as mães de crianças deficientes mentais têm acerca das necessidades especiais de seus filhos e delas próprias, revelou que as mães percebem que, devido ao fato de terem crianças deficientes, precisam de ajuda, são mais tristes e preocupadas tendo que dar mais atenção à criança do que as mães de crianças normais.

Trindade (1991) ao investigar as representações sociais de paternidade e da maternidade, pôde constatar que as mulheres mais velhas assumiram mais do que as outras a responsabilidade pelo problema e também responsabilizaram mais seus maridos. Para essas mães, o filho com problema está presente na representação de todas elas e não foi percebido como fonte de mudanças conjugais positivas.

Ainda, analisando estudos realizados com famílias de deficientes, Terrassi (1993) investigou relatos de mães de crianças com deficiências auditiva e visual e concluiu que essas mães acreditavam que seus filhos teriam independência pessoal e profissional e que seriam pessoas integradas ao meio social.

Chacon (1995) discute em seu estudo, a relação mãe-filho deficiente mental e revela que algumas mães ao avaliarem o comportamento do filho, conseguem perceber suas necessidades, dificuldades e/ou capacidades, e a partir dessas percepções ou procuram ajuda especializada e atendem às orientações, ou tentam, a partir do conhecimento que possuem, interferir no desenvolvimento de habilidades consideradas básicas e necessárias (motoras e verbais).

Ao investigar as concepções que embasam a prática pedagógica de professores que atuam diretamente com a educação especial, Anversa (1997) concluiu que existe necessidade de reflexão sobre as concepções de aluno, de deficiência, de educador-educando no processo ensino-aprendizagem.

Esses estudos têm-nos trazido grandes contribuições para compreendermos como as pessoas concebem a deficiência, sendo a técnica utilizada pelos pesquisadores em sua maioria, a da análise dos relatos verbais.

A forma como compreendemos a deficiência é determinada pela linguagem que utilizamos, e neste sentido, uma das formas relevantes para se estudar como o homem tenta explicar a condição de deficiência

seria através da análise da linguagem utilizada para descrevê-la (Mendes, 1995).

Ao tratarmos da deficiência física como objeto de estudo dentro de um contexto escolar, podemos dizer que o deficiente físico pode ser facilmente identificado pela aparência física, falta de um membro, ou pela utilização de recursos especiais como cadeiras de rodas ou muletas, ou até pelo seu andar desajeitado. Para Manzini & Simão (1993) a percepção da deficiência física é mais imediata, não sendo necessário um maior conhecimento sobre a pessoa.

Portanto nosso interesse neste estudo é conhecer como as pessoas de uma determinada comunidade escolar, concebem a classe especial de deficientes físicos e a deficiência física, entendendo que a partir de uma reflexão sobre essas representações, motivações e atitudes a respeito da deficiência, é que efetivamente poderemos auxiliar esses deficientes a garantirem um lugar mais digno na sociedade.



Aspectos históricos sobre a educação do deficiente físico

A educação especial, que visa dar oportunidades educacionais aos alunos que necessitam de atendimento especial tem se desenvolvido em áreas distintas de excepcionalidade: deficientes visuais, deficientes mentais, deficientes físicos e alunos com altas habilidades educacionais.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em educação especial, mas na educação de deficientes (Bueno, 1993). Foi a partir dessa década que a educação especial passou por um processo mais intenso de ampliação, culminando na década de 70 com a instalação de um sistema educacional voltado para o deficiente.

Segundo Januzzi (1992), o atendimento escolar especializado a deficientes físicos foi iniciado em São Paulo, na Santa Casa de Misericórdia, provavelmente em 1600, portanto ainda no período do Brasil-Colônia.

Mazzota (1996) relata que foi possível encontrar registros no arquivo de relatórios anuais da Santa Casa de Misericórdia, indicando o movimento escolar para atendimento de deficientes no período de 01/08/1931 a 10/12/1932.



Em 1932, foi criada uma outra classe especial estadual, como Escola Mista do Pavilhão Fernandinho, e em 1948 foi instalada uma terceira classe. E em 1950 e 1969, respectivamente, foram criadas mais duas classes especiais para deficientes físicos junto ao Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (Mazzota, 1996).

O Lar-Escola São Francisco, entidade particular, foi fundado em 1943, como instituição especializada na reabilitação de deficientes físicos (Mazzota, 1996).

A Associação de Assistência à Criança Defeituosa -A.A.C.D. fundada em 1950, é uma instituição especializada no atendimento de deficientes físicos, de modo especial aos portadores de paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos (Mazzota, 1996).

Em 1960, teve início o atendimento educacional especializado para deficientes físicos em escolas estaduais, com a instalação de quatro classes especiais na Escola Estadual de 1º grau “Rodrigues Alves”, em São Paulo, mantendo convênio com a A.A.C.D. para prestação de serviços terapêuticos especializados, médico, psicológico,

fonoaudiológico, fisioterápico, terapia ocupacional e serviço social (Mazzota, 1981).

No ano de 1995, as quatro classes da Escola Estadual de 1º grau “Rodrigues Alves” foram removidas para a Escola Estadual “Victor Oliva”, onde permanecem em funcionamento em períodos normais de aula (comunicação pessoal obtida na própria escola).

Os dados mais recentes sobre o atendimento educacional ao deficiente físico no Estado de São Paulo foram fornecidos em 1997 pela Diretora de Serviço de Educação Especial da CENP Profª Walkíria de Assis, conforme podemos verificar na tabela a seguir.

Tabela 1- Modalidades de Atendimento Educacional para o Deficiente Físico

	São Paulo	Interior do Estado de São Paulo
Classes Especiais	17	07
Salas de Recurso	00	02
Classe Hospitalar	04	03
Total	21	12

Obs.- O atendimento no Interior do Estado de São Paulo é oferecido nas seguintes

cidades: 04 Classes Especiais em Marília, 01 Classe em Presidente Prudente , 02 Classes

em Assis; 01 Sala de Recursos em Penápolis e 01 em Fernandópolis; 02 Classes Hospitalares

em Ribeirão Preto e 01 Classe Hospitalar em Marília.

São considerados deficientes físicos todos os indivíduos que possuem algum tipo de paralisia, limitação do aparelho locomotor, amputação, malformação ou qualquer outro tipo de deficiência que interfira em sua locomoção, coordenação ou fala. Nesse grupo, alguns autores incluem os deficientes orgânicos, ou seja, indivíduos que por problemas de saúde têm algum tipo de limitação física (São Paulo, SE/CENP, 1987).

Para Connor (1983), os defeitos físicos manifestam-se de várias maneiras e resultam de diferentes fatores, tais como: anomalias congênitas, infecções, distúrbios metabólicos, traumatismos e causas diversas ou desconhecidas.

Portanto, os deficientes físicos constituem um grupo heterogêneo, composto por vários tipos de deficiências, cada uma delas com problemas específicos, variando em graus, desde os mais leves até os mais graves.

Telford & Sawrey (1983) confirmam esses dados ao indicar que essa categoria da excepcionalidade é extremamente heterogênea, dada a variedades das condições incapacitadoras em que ocorrem.



De acordo com a Resolução da SE. 247/86, para fins educacionais, são considerados deficientes físicos, os alunos “com limitação em sua capacidade de locomoção, postura ou uso das mãos ou falta de vigor, vitalidade ou agilidade, que comprometa significativamente o rendimento escolar” (São Paulo, SE/CENP, 1987).

Uma das condições orgânicas incapacitadoras mais comum encontrada em alunos de classe especial de deficientes físicos, é a paralisia cerebral que, segundo Leitão (*apud* Tabith, 1989), é uma enfermidade caracterizada por um conjunto de perturbações motoras e sensoriais, resultantes de um defeito ou de uma lesão no tecido nervoso contido dentro da caixa craniana que pode ocorrer antes, durante ou após o parto, até os oito anos de idade.

De acordo com Tabith (1989), na classificação da paralisia cerebral, pode-se levar em conta o tipo de envolvimento neuromuscular, os membros atingidos por este comprometimento e o grau de comprometimento.

De acordo com o tipo de envolvimento neuromuscular, os mais freqüentemente encontrados são: espásticos (rigidez muscular), atetóides



(presença de movimentos involuntários) e atáxicos (transtornos de equilíbrio).

De acordo com os membros atingidos a classificação é: paraplégicos (membros inferiores), triplégicos (três membros), quadriplégicos (quatro membros), hemiplégicos (dois membros do mesmo lado corporal) e monoplégico (um membro). Quanto ao grau de incapacidade podemos classificá-lo em: leve, moderado e severo.

Outras afecções como a distrofia muscular, mielomeningocele, osteogênese imperfeita, hidrocefalia, poliomelite, epilepsia, artrite reumatóide juvenil, são encontradas em crianças que freqüentam a classe especial de deficientes físicos.

Não é possível fazer generalizações sobre o que se pode esperar dessas crianças em desempenho escolar, já que a incapacitação física representa um obstáculo à educação e só pode ser avaliada numa base individual. Os profissionais habilitados na área devem estar atentos para que a maior parte dessas crianças possa freqüentar a classe comum e participar de quase todas as atividades escolares, devendo ser encaminhados à classe especial apenas aqueles com comprometimentos mais graves.



Histórico sobre a implantação da classe especial para deficientes físicos na E.E.P.G. “Bento de Abreu Sampaio Vidal”

No ano de 1989, foi criada no curso de Pedagogia da UNESP-Câmpus de Marília, pelo Departamento de Educação Especial a área de Deficiência Física. Esse foi o primeiro curso regular a ser oferecido em nível de ensino universitário. O último curso de especialização na área foi no ano de 1972, na cidade de São Paulo (Manzini & Pires Jr., 1992).

Até 1989 existiam apenas 21 classes especiais para deficientes físicos no Estado de São Paulo, sendo que todas essas classes localizavam-se na cidade de São Paulo.

A primeira turma de professores habilitados nessa área, foi formada pela UNESP, no final do ano de 1990.

Devido à carência do atendimento especializado no interior do Estado a preocupação da Universidade voltou-se para o estágio supervisionado, e perguntas como: Onde estagiar? Como iniciar esse estágio?, nortearam o trabalho dos supervisores de estágio na área de deficiência física.



Considerando-se essas preocupações, foi decidido que o estágio seria na Escola Estadual de Primeiro Grau “Bento de Abreu Sampaio Vidal”, onde uma criança deficiente física portadora de paralisia cerebral, freqüentava uma classe comum na 1ª série do 1º grau. A escola havia aceito a criança por entender que ela necessitava de atendimento educacional, mas, por outro lado, dificultava o trabalho da professora da sala comum que, por sua vez, tinha dificuldade em trabalhar com essa criança (Manzini & Pires Júnior, 1992).

Outro fator bastante importante que levou o estágio a ser desenvolvido nessa escola foi a existência de estrutura física mais adequada, com poucas barreiras arquitetônicas, sem escadas e uma sala disponível no período da tarde.

O estágio, no primeiro semestre de 1990, deu-se, então, nesta escola junto a esse aluno deficiente físico.

Após ter completado o primeiro semestre de estágio, a preocupação dos supervisores de estágio era de como as estagiárias poderiam atuar diretamente com essas crianças deficientes físicas, ou seja, como conduziriam uma classe especial.



Repensou-se então numa outra forma de estágio; idealizou-se um projeto experimental de atendimento pedagógico na área de deficiência física (Manzini et al., 1990).

Em julho de 1990, foi criado um cadastramento de crianças deficientes físicas na UNESP- Câmpus de Marília. Esse cadastramento tinha como objetivo verificar a existência de possíveis alunos para o serviço de atendimento na área de deficiência física.

Com os alunos cadastrados, foi feita uma triagem, observando-se os seguintes aspectos: tipo de deficiência, idade escolar e a elegibilidade de cada caso para o atendimento especializado.

O projeto prosseguiu com a abertura de dois núcleos de estágio, em agosto de 1990. Um deu-se no COE (Centro de Orientação Educacional) da UNESP - Câmpus de Marília com cinco alunos, e o outro núcleo de estágio foi na E.E.P.G. "Bento de Abreu Sampaio Vidal" onde criou-se uma "sala experimental" no período da tarde atendendo a mais cinco crianças com deficiência física (Manzini et al., 1990).

Esse projeto previa a implantação de duas classes especiais na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, em Marília, e foi desenvolvido por uma equipe de professores da UNESP, pela Direção da



E.E.P.G. “Bento de Abreu Sampaio Vidal”, pela Delegacia de Ensino de Marília e pelas estagiárias da área de deficiência física.

Como descrevemos anteriormente, no segundo semestre de 1990, o trabalho atendeu dois grupos de crianças. As atribuições desse serviço voltaram-se pedagogicamente para: reforço quanto aos aspectos da escolaridade que apresentavam maior dificuldade em razão de sua deficiência; orientação aos alunos, aos professores, à escola e à família; adequação de equipamento e material didático; desenvolvimento de atitudes, técnicas e postura adequadas às suas condições físicas (São Paulo, SE/CENP, 1987).

Ambos os serviços, tanto o da escola como o do COE, funcionaram até o final do ano de 1990. Em março de 1991, foi aprovada a criação das duas classes especiais para deficientes físicos na E.E.P.G. “Bento de Abreu Sampaio Vidal” (Manzini & Pires Jr., 1992).

Na implantação do projeto houve uma preocupação de como trazer ao conhecimento das pessoas que compunham a escola, informações sobre o fenômeno “deficiência”, “classe especial” e “professor de classe especial”. Para isso, uma primeira providência foi tomada antes de a

“classe experimental” começar a funcionar: informar a todo o pessoal da escola sobre deficiência física”.

Partindo do pressuposto de que o professor da classe comum não tem acesso a informações sobre o fenômeno “deficiência”, e quando sabe algo não leva a público, o objetivo principal foi o de tornar acessíveis às pessoas da escola, informações sobre um novo alunado, que possivelmente faria parte do corpo discente no ano seguinte (Manzini & Pires Jr., 1992).

Outros dois fatores seriam importantes para a preparação dos integrantes da escola. O primeiro foi o de que o professor da classe comum poderia confundir a criança deficiente física, em especial aquela com paralisia cerebral, por eventuais dificuldades de aprendizagem, colocando-a na categoria de deficientes mentais.

O segundo fator relevado pelos orientadores e estagiárias foi a inexistência de classes especiais para deficientes físicos no interior do Estado de São Paulo, fortalecendo, portanto, a necessidade dessa preparação dentro da escola.

O trabalho de preparação iniciou-se com a distribuição de folhetos e cartazes fornecidos pelo Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa

Deficiente. Os cartazes e os folhetos foram afixados na sala dos professores e nos corredores da escola e traziam informações sobre tipos de deficiência, prevenção, características e encaminhamentos.

A preparação dos alunos foi feita através de um desenho animado que abordava o tema “deficiências”. O filme foi desenvolvido pelo cartunista Ziraldo, a pedido da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência), sendo de apenas 5 minutos e havia sido feito para ser exibido nos cinemas nacionais, antes de filmes destinados ao público infantil.

Além da preparação dos alunos, havia o objetivo de tentar buscar dados sobre como as crianças entendiam a questão da deficiência (Manzini & Mello, 1992). Foram escolhidas algumas séries do período em que a classe experimental iria funcionar e apresentado o filme. Após os alunos terem assistido ao filme, perguntas como: Você conhece alguma criança deficiente?, Você acha que os deficientes podem freqüentar a escola?, O que é necessário fazer para que esses deficientes possam freqüentar a escola?, foram feitas com o objetivo de provocar discussão entre os alunos e muitos deles sugeriram “caminhos” para que as crianças deficientes pudessem freqüentar a escola.

Foi constatado que a preparação com os professores não atingiu os objetivos propostos. Poucos professores leram os cartazes ou se interessaram pelos folhetos informativos. Observou-se, no entanto que conversas informativas nas reuniões de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), sobre “deficiência” despertavam maior curiosidade, o que provavelmente tornaria o trabalho de preparação mais eficiente e interessante (Manzini & Pires Jr., 1992).

Em relação à preparação dos alunos, constatou-se que o filme apresentado foi um instrumento eficiente para que as crianças pudessem refletir sobre a questão da deficiência e encontrar soluções para ela (Manzini & Pires Jr., 1992; Manzini & Mello, 1992; Manzini, 1997).

Manzini & Pires Jr. (1992) concluíram que a preparação da comunidade escolar abrangeu de certa forma, as necessidades da comunidade, que não contava até então com o atendimento educacional na área de deficiência física.

A classe especial para o deficiente físico

A finalidade maior da classe especial é proporcionar o desenvolvimento global do aluno deficiente físico concorrendo para a



superação de suas dificuldades e, “eventualmente”, facilitando a matrícula em classe comum (São Paulo, SE/CENP, 1987).

Para Mazzota (1982), a classe especial, instalada em escola comum, é caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados em uma mesma categoria de excepcionalidade, que estão sob a responsabilidade de um professor especializado.

As classes especiais visam, portanto, ser um local de ensino para crianças diagnosticadas como deficientes ou superdotadas. São classes compostas de 10 a 15 crianças, agrupadas conforme seu diagnóstico e uma professora habilitada na área.

Os deficientes físicos que supostamente precisam de um trabalho diferenciado do trabalho ministrado na classe comum, podem ir para a classe especial se forem devidamente diagnosticados pelo médico neurologista, fisiatra, ortopedista e/ou clínico geral, inscrito no CRM (Conselho Regional de Medicina), que deverá realizar estudo do caso relatando o diagnóstico e prognóstico, orientação para a escola e família, em especial quanto à postura e coordenação motora.

Em se tratando de classe especial para deficientes físicos, algumas modificações importantes podem ser feitas na escola para um melhor



atendimento desses alunos. O ambiente educacional padronizado deverá ser adaptado com rampas, corrimão, piso antiderrapante. A sala de aula deve ser composta com mobiliários adaptados tais como cadeiras especiais e mesas recortadas, que ajudarão a criança a se levantar e a se sentar. Às vezes, tal mobiliário é confeccionado para atender uma única criança.

O transporte dos alunos deficientes físicos também requer cuidados especiais. Muitos dos alunos percorrerão longas distâncias de suas casas até a escola, e por isso, devem estar confortavelmente acomodados dentro do veículo, com cintos de segurança também adaptados para que não caiam e se machuquem.

Para o bom funcionamento da classe especial de deficientes físicos, é indispensável os serviços de uma atendente, que no período de aula, auxiliará tanto o professor como os alunos em suas necessidades.

O trabalho desenvolvido pela educação especial junto aos alunos deficientes deve fazer parte integrante do projeto educacional da escola. A classe especial não deve constituir-se num corpo estranho à escola. Todo o trabalho educacional voltado ao deficiente deve ser coerente e

compatível com as diretrizes de ação da escola, o que só se obtém quando há compreensão clara por parte de todos que compõem a escola.

Cabe, no entanto, ao professor da classe especial, boa parte da tarefa de esclarecer ao diretor e à equipe dirigente suas responsabilidades no que concerne à educação do deficiente.

Connor (1983) coloca que conhecer e compreender a criança e sua incapacidade ajudarão o pessoal da escola a aceitar aquelas que têm uma aparência diferente das outras, que caminham com dificuldades e necessitam de assistência física especial.

Como relatam Manzini & Simão (1993, p. 27):

“Enfocando a deficiência física, como objeto de estudo podemos constatar algumas características que a distinguem da deficiência mental. Em termos perceptivos a deficiência física é claramente observada”.

Justifica-se pelos recursos geralmente visíveis como muletas, cadeiras de rodas e andadores.

O problema faz-se presente quando tratamos do deficiente físico num contexto de classe especial dentro da rede estadual de ensino, em que pessoas direta ou indiretamente envolvidas com esses alunos



constróem suas concepções sobre deficiência. Essas concepções formadas com base no discurso cotidiano poderão estar repletas de estereótipos e preconceitos sobre a classe especial e os deficientes físicos.

Acreditamos que é fundamental para o professor de educação especial refletir sempre sobre as relações interpessoais que ocorrem entre as pessoas que compõem a escola e os alunos deficientes. Parte daí o nosso interesse em investigar como uma comunidade escolar, pensa, percebe, define, atribui conceitos a uma classe especial que atende alunos deficientes físicos.

Segundo Connor (1983), as pessoas despreparadas podem necessitar de tempo para aceitar a realidade de que braçadeiras e cadeiras de rodas não desvalorizam as pessoas que requerem tais recursos.

Entendemos que a escola cumpre a sua função envolvendo em sua dinâmica todas as partes que a compõem: especialistas, funcionários, professores e alunos, e entre estes, os alunos deficientes que devem participar de todas as atividades desenvolvidas na escola. Essa participação promove a troca de experiências e faz com que o aluno procure adaptar-se ao ambiente, à convivência com pessoas diferentes, ao ritmo dos colegas, a reconhecer o verdadeiro grau de suas habilidades e



limitações e, assim, aprender a conviver com os colegas apesar de sua deficiência.

Objetivo do estudo

Este estudo tem como idéia central identificar as concepções da comunidade escolar E.E.P.G. “Bento de Abreu Sampaio Vidal”, sobre a classe especial de deficientes físicos e sobre deficiência física.



MÉTODO

Participantes

Foram participantes deste estudo seis pessoas que compõem a comunidade escolar da E.E.P.G. “Bento de Abreu Sampaio Vidal”. Esta escola atende alunos de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental e possui quatro classes para deficientes físicos.

O critério de seleção para escolha dos entrevistados foi previamente estipulado como: ser pessoas que fizessem parte da comunidade escolar, ou seja, que atuavam de certa forma na escola, no período de realização da coleta de informações.

Esses seis participantes serão tratados por: P1, P2, P3, P4, P5, P6.

A seguir apresentaremos as características dos participantes da pesquisa.

P1 - Merendeira, sexo feminino, idade 45 anos, tendo como escolaridade o 2º grau, trabalhando na unidade escolar há quatro anos.

P2 - Secretária de escola, sexo feminino, idade 38 anos, escolaridade - 2º grau, trabalhando na unidade escolar há um mês.



P3 – Professora, sexo feminino, idade 47 anos, formada em nível superior, atuando na unidade escolar há oito meses.

P4 – Professora, sexo feminino, idade 51 anos, formada em nível superior, trabalhando na escola há dois anos.

P5 – Coordenadora Pedagógica, idade 38 anos, formada em nível superior, com quatro meses de atuação na escola.

P6 – Membro da APM da escola, tem 35 anos, possui o 2º grau completo e atua na escola há um ano.

Procedimento de coleta de informações

O procedimento utilizado foi a coleta de informações diretamente com os participantes do estudo. Como instrumento para realização da coleta de informações, optamos por uma entrevista semi-estruturada através de um roteiro com 17 perguntas. As perguntas que compuseram o roteiro, foram elaboradas a partir da experiência pessoal do pesquisador com o auxílio do orientador.

Ao escolhermos como instrumento de coleta de dados a entrevista, concordamos com Dias & Omote (1995) quando colocam que a

entrevista é reconhecida como um dos mais adequados meios para a obtenção de certos tipos de informações, tais como aqueles que dizem respeito a concepções que as pessoas têm acerca de um determinado objeto.

No segundo semestre de 1996, foram realizadas três entrevistas com o objetivo de corrigir e adaptar o roteiro e posteriormente acrescentar ou retirar perguntas significativas para o objetivo do estudo. Nesta fase três pessoas, uma oficial de escola, uma professora da segunda série e uma estagiária de escola, que também faziam parte da comunidade escolar, foram os participantes.

O período da coleta de informações foi iniciado em fevereiro de 1997 e teve seu término em dezembro do mesmo ano.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, em horário previamente marcado com os participantes, e tiveram em média 30 minutos de duração.

Antes das entrevistas foi comunicado aos entrevistados o objetivo do trabalho e foi-lhes informado que o entrevistador não poderia fornecer-lhes respostas, de modo a não interferir na coleta de informações.

É importante ressaltar que a direção da escola autorizou a realização do estudo e estava ciente do objetivo do estudo, bem como designou uma sala para a realização das entrevistas.

Análise e tratamento dos dados

As entrevistas que fizeram parte da nossa pesquisa, foram gravadas com permissão dos participantes, transcritas e revistas pelo pesquisador com todas as suas particularidades. Pela ordem de gravação das entrevistas, utilizamos um código para as mesmas (P1 a P6), procedimento adotado para assegurar o anonimato dos participantes.

Após as transcrições das falas, passamos a leitura dos textos e análise das verbalizações. Constatamos a importância de se identificar as verbalizações que eram significativas para o objetivo proposto, ou seja nossa unidade de análise foi composta por trechos de falas, agrupadas de acordo com o grau de semelhança que permeavam o assunto. Baseados nessa forma de analisar as repostas, chegamos a um conjunto de classes e subclasses que serão discutidas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As classes e subclasses obtidas a partir da análise das entrevistas foram:

CLASSE : Função da escola

Subclasses: - Função cultural

- Função social

- Função de ensino

CLASSE : Função da classe especial

Subclasses: - Função social

- Função de escolarizar

- Adaptar recursos e materiais pedagógicos

- Integrar o aluno na classe comum

CLASSE: Concepção de deficiência física

Subclasses: - Aspectos físicos

- Inteligência

- Aprendizagem

- Adaptações

CLASSE: Restrição imposta por fatores econômicos



CLASSE: Condições favoráveis para a integração

CLASSE: Concepção acerca do professor da classe especial

CLASSE: Relacionamento com os alunos da classe especial

CLASSE: Concepção de classe comum

CLASSE: Dificuldades para o atendimento do deficiente físico

nas escolas estaduais

A seguir apresentaremos uma análise de cada classe e subclasse obtida através da análise das falas e discutiremos os aspectos mais relevantes para identificação das concepções levantadas pela comunidade escolar.

CLASSE - Função da Escola

Pudemos constatar que os participantes identificaram que a escola deveria ter: uma função cultural e uma função de ensino como mostram as verbalizações :

“Mostrar para o aluno um grau de cultura”. (P1)

“A criança precisa adquirir conhecimentos”. (P1)

“A principal função... é a educação das crianças, do aluno”. (P2)

“A principal função da Escola é o ensino- aprendizagem”. (P3)

Também pudemos constatar que, um outro participante da pesquisa relatou que a escola deveria ter a função de planejamento de vida e a função de sedimentar o relacionamento com o próximo, ou seja, uma função social. A seguir apresentaremos algumas dessas verbalizações:

“ mostrar que uma vida bem planejada é importante...”. (P1)

“Tendo um bom tratamento ele aprende a tratar bem o próximo”.(P1)

É interessante notar que a literatura também determina a função da escola.

Mello (*apud* Mazzota, 1996) entende que a função principal da escola é ensinar e que, portanto, o resultado que dela deve ser esperado, avaliado e cobrado é a aprendizagem do aluno.

Cabe observar, ainda, que, nas verbalizações, os informantes não apontaram a educação especial como uma função da educação escolar, e nessa mesma linha de pensamento, Mazzota (1996) pontua que, à medida que a função escolar for sendo mais bem compreendida e explicada pela e para a sociedade (civil e política), o entendimento do que é a educação comum e da educação especial irá se tornando mais claro e generalizado.

Sendo a educação especial uma modalidade de ensino, sua clara definição e operacionalização implicam clareza e precisão no entendimento da educação escolar.

A nova LDB (1996) em seu art. 58 declara: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.



O que observamos é que a educação especial está melhor configurada como educação e não como terapia, psicopedagogia ou assistência, e nesse contexto de evolução, a escola teria como função assegurar também a educação do deficiente.

CLASSE -Função da Classe Especial

Uma outra classe identificada pelas falas dos participantes foi a função da classe especial. Esta classe foi subdividida em quatro subclasses. Para os participantes da pesquisa a classe especial tem uma função social, uma função de escolarizar, de adaptar recursos e materiais pedagógicos e uma função de integrar alunos na classe comum.

A seguir discutiremos cada subclasse e exemplos das verbalizações dadas pelos participantes.

Subclasse- Função Social

Para a comunidade da referida escola a classe especial tem uma função social:

“... ela serve para dar incentivo pra essas crianças, pra não se sentirem solitários, para poderem compartilhar com os demais dentro da escola”.(P1)

De acordo com Cruickshank & Johnson (1979), as experiências oferecidas para os alunos deficientes são de extrema importância e deveriam ser parte integral de qualquer programa escolar. As frustrações e fracassos sofridos em muitos contatos com crianças normais e com situações de classe regular privaram estas crianças de oportunidades de aprender a viver, trabalhar e brincar em cooperação com as outras.

À medida que passam a obter satisfações pessoais nas atividades da classe especial, essas experiências se estenderão aos outros alunos das classes comuns e eles poderão beneficiar-se de relações socialmente proveitosas.

As atividades devem ser planejadas de tal maneira que proporcionem, pelo menos uma hora de trabalho conjunto, de modo a permitir aos alunos oportunidades de conversação, troca de experiências, jogos, brincadeiras, o que facilitará a socialização do grupo.

Subclasse - Função de Escolarizar

Outra subclasse que foi identificada nas falas dos sujeitos, foi que a classe especial tem uma função de escolarização, como exemplificaremos;

“... dar iniciação pra esses alunos que nunca freqüentaram a escola...” (P3)

“Eu acho que também é alfabetizar”. (P2)

Nesse sentido podemos observar Omote (no prelo), quando diz que as classes especiais são importantes recursos de escolarização de deficientes, e a escola não pode abrir mão delas porque estão sendo mal utilizadas.

As classes especiais precisam cumprir sua função de escolarizar crianças deficientes, que, devido a suas condições, não podem ser ensinadas através dos recursos do ensino comum. Isto significa que a primeira função das classes especiais é a de trazer para a escola aquelas crianças que estão do lado de fora da escola por serem deficientes.

Como vimos no percurso histórico do atendimento ao deficiente físico, pudemos observar que as classes especiais que atendiam essa população eram um número muito pequeno no Estado de São Paulo. Podemos dizer que essas crianças não estariam sendo atendidas na rede outrora e que, a maioria delas permanecia em casa sem qualquer atendimento educacional. Hoje, havendo recursos na rede, estão ingressando na escola, já na idade adulta.

Certamente há muitas crianças e jovens que não são atendidos por nenhum recurso da educação especial.

A classe especial, enquanto função de escolarizar, deveria trazer para a escola essas crianças e jovens que permanecem fora da escola em casa ou em instituições para deficientes.

Esse caráter de escolarização apontado pelos participantes, implica uma visão de dar oportunidades a todos jovens e crianças deficientes de estarem freqüentando uma escola, ou como uma transição entre casa-escola, ou instituição-escola.

Subclasse - Função de adaptar recursos e materiais pedagógicos

Identificamos também nas falas dos sujeitos, que a classe especial tem uma função de adaptar recursos e materiais pedagógicos para o ensino do deficiente físico.

“ Porque lá, ele vai ter os ensinamentos próprios...” (P4)

“ Ela (a escola) tem que ter todo um material adequado pra essas classes especiais...” (P5)

Quando falamos em classe especial para deficientes físicos, revelamos uma classe “diferente” em relação aos materiais que compõem a sala.

Essa classe deve possuir material didático e equipamentos específicos adaptados às condições físicas dos alunos (São Paulo, SE/CENP, 1987).

O conteúdo programático é o mesmo das classes comuns e deve ser desenvolvido individualmente, obedecendo ao ritmo e às condições físicas e intelectuais de cada aluno.

O princípio da individualização do ensino deverá ser trabalhado para atender à necessidade do aluno, não se perdendo de vista a necessidade do trabalho em grupo e de compreensão do outro enquanto parceiro diário (São Paulo, SE/CENP., 1993).

Enfatizando a alfabetização concordamos com Cruickshank & Jonhson (1979) quando dizem que para algumas crianças é extremamente difícil aprender a ler, devido ao comprometimento neurológico, e para as crianças com sérias incapacitações físicas, o ato motor de escrever, passa a não ter importância.

Muitas das crianças da classe, são alfabetizadas, mas não possuem coordenação motora para representar a sua escrita com o lápis. O que normalmente fazemos é apresentar propostas alternativas como o computador, o caderno de madeira, ou o próprio aluno apontando letras ou palavras.

Connor (1983) reconhece que, a fim de aprenderem a escrever, as crianças fisicamente incapacitadas podem necessitar de um programa altamente seletivo para desenvolver uma coordenação visomanual eficaz (a capacidade de executar movimentos de acordo com um padrão especificado), relações espaciais (avaliar as distâncias), percepção visual



(capacidade de distinguir diferentes formas, tamanhos e direções) bem como a memória do que procedeu. A focalização e o acompanhamento visual podem também estar ausentes nos esforços dessas crianças para escrever.

Já para as crianças que sofreram amputação, ou não podem fazer uso das mãos, mas tem os pés relativamente livres, podem ser ensinados a usar os pés para escrever, datilografar, segurar um livro, ou mover uma página.

O material pedagógico utilizado com os alunos deficientes físicos não difere muito do que é utilizado para crianças não deficientes, porém muitas vezes sua utilização requer cuidados especiais e adaptações que facilitem o seu uso.

Para Araújo (1998), as adaptações são indispensáveis à vida do estudante quando suas condições funcionais impedem ou limitam a participação dele nas diferentes atividades escolares, sejam elas intraclasses ou extraclasses.

É importante ressaltar que numa mesma classe, os alunos podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento físico, mental, emocional e social, o que explica a necessidade de adequação de

estratégias de ensino e dos materiais pedagógicos. Podemos citar como exemplo uma criança com distrofia muscular progressiva, que deve utilizar materiais leves devido a perda da força muscular, enquanto que uma criança com paralisia cerebral do tipo atetóide deve usar materiais maiores e mais pesados. Para as crianças que não apresentam condições motoras para segurar o lápis, é indicado o uso de blocos de madeira com letras e números impressos, letras de plástico, com os quais poderão efetuar a escrita (São Paulo, SE/CENP., 1987).

Um dos procedimentos adotados, em nossa experiência como professor de alunos deficientes físicos, é pedir orientações ao terapeuta ocupacional dos materiais mais adequados aos diferentes tipos de deficiência física.

Como destaca Araújo (1993/94 p.155):

“ Para intervir educacionalmente na área de deficiência física é prioritário atuar diante da dificuldade do comportamento motor da criança portadora de déficit, o que suscita orientações específicas, dentre as quais destacamos as relacionadas à intervenção de terapia ocupacional. Para essa criança, procedem indicações apropriadas que previnam deformidades e facilitem o desempenho acadêmico – pedagógico, tais como recursos e estratégias para o equi-



librio do tronco, posicionamento dos membros superiores e inferiores, capa – cidade de preensão do lápis e coordenação motora”.

O professor também poderá criar e confeccionar outros materiais, inclusive com a ajuda dos próprios alunos, o que vem enriquecer o desenvolvimento das atividades escolares.

Subclasse - Função de integrar o aluno na classe comum

Observamos nas falas dos participantes que a classe especial tem a função de integração:

“...é bom ter essa classe para terem mais conhecimento dos demais e irem se integrando”.(P1)

“...fazer a integração numa classe comum”.(P3)

“depois que ele está na classe especial 1 ano ou 2 anos...eu acho que ele pode freqüentar a classe comum”. (P4)

“é um atendimento especial ao indivíduo inserindo ele num grupo normal”.(P5)

Omote (no prelo) também aponta que a função integradora da classe especial não está sendo compreendida. Para o autor, é através da classe especial que há possibilidade de trazer para a rede regular de ensino os deficientes que estão em casa ou em instituições para o ingresso posterior na classe comum.

Esta função de integrar o aluno da classe especial à classe comum vem sendo cumprida ao longo dos 08(oito) anos de implantação da sala de deficientes físicos, na E.E.P.G. "Bento de Abreu Sampaio Vidal".

Na realidade temos que vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a arquitetônica e a administrativa (Valente, 1997).

Mesmo que essas barreiras sejam superadas, existem outras, como por exemplo, no caso de uma criança com deficiência motora severa que só consegue escrever muito lentamente. Como ficaria esta criança para acompanhar as atividades da sala de aula regular?

Em nosso trabalho, orientamos os professores das salas comuns a exigir do aluno o mínimo de conteúdo escrito. Sempre ter um amigo que possa ajudá-lo na classe e uma pessoa da família para ajudá-lo em casa. Provas e exercícios orais são outros meios de livrar o aluno de grandes cópias à mão, e, ainda, sugerimos que os professores usem com esses

alunos fichas mimeografadas ou livros de exercícios para que possam ser poupados de extensivas cópias de lousa.

Em relação a essa função de integração que a classe especial cumpre, podemos dizer que os entrevistados falaram baseados em fatos reais. Os alunos deficientes físicos estão sendo integrados nas classes comuns, e portanto pudemos avaliar as respostas dadas por eles.

CLASSE- Conceção de Deficiência Física

Sobre a classe concepção de deficiência física pudemos identificar as seguintes subclasses: aspectos físicos, inteligência, aprendizagem e adaptações.

A seguir discutiremos cada subclasse com exemplos das verbalizações dos sujeitos.

Subclasse - Aspectos Físicos

Nesta subclasse, selecionamos os seguintes exemplos de verbalizações:



“...só não tem a parte motora”.(P1)

“...aquele com comprometimento completo, tanto na parte inferior, quanto na parte superior, que têm todos os membros comprometidos”.(P2)

“...pela própria coordenação motora dele que dificulta”.(P3)

“...um aluno que não possa andar, não possa se locomover ou tem dificuldade nas pernas, ou na mão...”(P4)

Pelos relatos dos participantes, podemos constatar que ao definir deficiência física, referem-se a parte motora do próprio aluno deficiente físico, ou membros comprometidos. Podemos notar que os participantes se baseiam para definir deficiência física em critérios puramente visuais, ou seja a deficiência física é claramente observada.

Manzini (1989_a) através de um estudo pôde identificar que alguns professores e diretores de escolas públicas de ensino comum também fizeram uso desses critérios (visuais e observáveis) para negar a admissão e a matrícula de uma criança deficiente física, em uma escola comum, não levando em conta, nem requisitando a avaliação de profissionais especializados.

Outros participantes da pesquisa trazem a seguinte definição para deficiente físico:

“Tudo aquilo que dificulta o acesso dele à escola e a outras atividades... seria o problema da mão...da perna...paralisia...”(P6)

“...a partir do momento que ele esteja limitado na sua parte motora ele precisa de uma classe especial”.(P5)

Percebemos que ao tentar encontrar uma definição para o que é a deficiência física, os participantes referem-se a uma variedade de condições não sensoriais que afetam o bem estar da criança e que provavelmente dificultariam o acesso do deficiente físico a uma classe comum.

Podemos notar que ao definir deficiência física há uma preocupação dos participantes em torno da parte motora (mãos) que está diretamente ligado à escrita, e portanto necessita de uma classe especial para “desenvolver” essa parte motora.

No geral, as verbalizações expressam variedades e graus de dificuldades, movimentação física, não sendo explícito aos informantes uma definição do que é a paralisia cerebral e suas implicações.

Subclasse - Inteligência

Dentro dessa subclasse, selecionamos as seguintes exemplos:

“...ele pensa..., mas é inteligente...”(P1)

“...eles tem o cérebro normal”.(P1)

“...mas eles têm um raciocínio rápido”.(P5)

Neste grupo, percebemos que os participantes ao tentarem elaborar uma concepção sobre deficiência física, destacam como favorável o aspecto intelectual. Parecem acreditar que são pessoas que, mesmo com limitações físicas, são inteligentes, ou seja não associam ao deficiente físico uma deficiência mental.

Nesse contexto, podemos citar que a maior parte dos deficientes físicos tem inteligência normal ou superior à média (São Paulo, SE/CENP, 1987).

Não podemos desconsiderar os problemas associados que muitos alunos apresentam como a fala, a audição, percepção, limitações intelectuais resultantes da falta de vivência, cansaço físico, incapacidade

de concentração, e instabilidade emocional como crises de riso ou choro, desânimo ou mau humor.

Telford & Sawrey (1983) colocam que a faixa de inteligência entre os indivíduos com paralisia cerebral é bastante ampla. Os defeitos sensoriais são comuns, e estas exibem variedades de incapacidades físicas e distúrbios de comportamento.

Para Connor (1983), as crianças com uma inteligência mediana ou superior à média devem seguir o currículo recomendado para todas as crianças.

Subclasse - Aprendizagem

Nesta subclasse, encontramos os seguintes exemplos de falas:

“Eu acho que ele aprende”.(P2)

“...ele é normal e aprende”.(P1)

“É lógico que aprende”.(P3)

“Eu acho que tem condições de aprender, nem que for o conteúdo mínimo”.(P2)

“Tem condição, mas a velocidade dele deverá ser mais lenta”.(P1)

“Lógico que a aprendizagem dele vai ser um pouco mais lenta que os outros, mas devagarinho ele chega onde chega os outros também”.(P4)

“...mas ele capta muito bem tudo o que está sendo passado...”.(P5)

Por essas informações, podemos interpretar que os participantes consideram que os alunos da classe especial, conseguem aprender os conteúdos em sala de aula, mesmo com algumas restrições como por exemplo, a lentidão e a quantidade do conteúdo.

É importante ressaltar que seus movimentos lentos, sem coordenação, imprecisos ou involuntários, bem como outras dificuldades (cansaço, dispêndio anormal de energia e problemas psicossociais) venham influir negativamente na aprendizagem (São Paulo, SE/CENP, 1987).

O conhecimento das condições físicas da criança é necessário ao programa educacional e conseqüentemente para que ele possa obter a aprendizagem.

Num estudo proposto por Winkler (*apud* Connor, 1983), ao comparar 100 crianças fisicamente incapacitadas com crianças normais, verificou que as crianças com escoliose cansavam facilmente, as

hemiplégicas eram persistente no trabalho mas vagarosas e as que tinham paralisia cerebral trabalhavam de maneira irregular.

Subclasse - Adaptações

Compuseram a subclasse adaptações os seguintes exemplos de verbalizações:

“Quando tem a parte dos esportes eles também não participam do jeito deles?”.(P1)

“...eles precisam de auxílio”.(P2)

“...ele tem todo um aparato especial...”.(P4)

Percebemos, através das falas, que para a referida comunidade, o deficiente físico precisa de algumas adaptações e que essas serviriam de auxílio para o seu desenvolvimento. Podemos perceber que os participantes não diferem os tipos de adaptações, ou seja, equipamentos pessoais como muletas e cadeiras de rodas, recursos e materiais pedagógicos, mobiliário especial, ou modificações no ambiente físico

como as rampas, pisos antiderrapantes e corrimão, mas usam palavras como auxílio, ou aparato, para se referirem aos equipamentos especiais.

Deliberato & Manzini (1997), analisaram atribuições feitas por 55 alunos do CEFAM (Centro Especial de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) à pessoas com deficiência. Concluíram, baseados nos relatos que, os sujeitos traziam o conceito de que a pessoa com deficiência precisa de auxílio especial, quer em termos de recursos pedagógicos, quer em termos de um profissional habilitado para realizar esse trabalho.

Podemos considerar que o aluno deficiente físico necessita de adaptações para poder ser mais independente e participar de maneira mais ativa das atividades escolares, mas essas adaptações devem ser feitas atendendo às especificidades de cada criança tendo por objetivo facilitar o desempenho da criança.

Omote (1989) aponta para o fato de que o uso generalizado e indiscriminado de recursos especiais com as pessoas deficientes pode funcionar como um intenso e eficiente processo de socialização delas, no papel social de deficientes e operar também como um processo de invalidação social delas.



Os dados até aqui expostos indicam-nos que a forma de conceber a deficiência física para a comunidade escolar não só aparece como condição física, mas é acompanhada de outros critérios presentes em qualquer pessoa normal, ou seja, critérios como a inteligência e aprendizagem que são comuns a pessoas normais também estariam presentes no indivíduo deficiente físico.

CLASSE – Restrição imposta por fatores econômicos

Pudemos perceber, ao ler os exemplos, que para os informantes existe uma restrição imposta por fatores econômicos, em relação à abertura de classes especiais:

“Tendo em vista que na escola o número de alunos que procuram por classes especiais é pequeno, eu acho que não tem necessidade do governo manter uma classe especial em cada escola, eu acho que por setores. Sai mais barato o transporte desses alunos para uma escola que tenha classe especial, do que manter uma classe em cada escola”. (P3)

Podemos notar, através dessa fala que o informante relata uma restrição imposta por fatores econômicos. Para ele, o número de alunos deficientes é pequeno, em relação aos alunos normais, portanto não existe a necessidade de ter uma classe especial em cada escola. Aponta também como sugestão o transporte desses alunos para outra escola que tenha classe especial, mostrando uma preocupação financeira, onde o governo gastaria menos transportando os alunos, do que mantendo uma classe em cada escola.

Evidentemente a abertura de classes especiais nas escolas comuns precisa ser feita com muito critério.

Um outro participante da pesquisa também relatou que:

“...ela (a classe especial) tem que ter todo um material adequado, e o governo atualmente não fornece isso..., pra abrir só a sala é fácil, mas manter com material apropriado é difícil”.(P4)

Esse é um outro fator econômico que foi apontado na fala de um dos participantes, a manutenção da classe especial.

Podemos dizer, que esta é uma realidade que a classe especial para deficientes físicos enfrenta. Os materiais e mobiliários são em grande

parte, adaptados à deficiência do aluno, diferentes dos usados na classe comum, e por serem adaptados às deficiências é necessária uma manutenção mais rigorosa.

Existem também, adaptações feitas na escola como rampas, corrimão, piso antiderrapante e o banheiro, e essas adaptações devem ser feitas antes mesmo de se abrir a sala.

Omote (no prelo) comenta que na prática, a abertura de classe especial numa escola não tem melhorado a oportunidade de crianças deficientes terem acesso à escola, porque os alunos para aquela classe são comumente recrutados entre os que já freqüentam a escola.

Muitos educadores tem criticado o mau uso que se faz do recurso, em função de encaminhamento inadequado e da manutenção prolongada de alunos deficientes em classes especiais.

CLASSE – Condições favoráveis para a integração

Apresentamos a seguir os exemplos das verbalizações dos entrevistados no que se refere à classe condições favoráveis para a integração:

“Eu acho que ele pode (freqüentar a classe comum). A partir do momento que você avaliou, ele tem condições sim”.(P2)

“Uma coisa que a escola deveria passar para os alunos é que ser deficiente não é o fim do mundo, a criança não deveria ser separada; isso é o que a escola deveria passar para os demais... que o deficiente precisa de amizade, mas não de dó”.(P1)

“...mas se deve dar um espaço para eles”.(P3)

“Pode (freqüentar a classe comum), e ainda ser alguém muito eficiente. Tem condição, mas a velocidade deverá ser mais lenta, mais gradativa”.(P1)

“...ele (aluno D.F) tem que participar, ele tem que tá integrado na comunidade...”(P6)

“Pode (freqüentar a classe comum). Como no caso do E., desde que o professor da classe comum tenha consciência do aluno que ele está recebendo e tenha um pouquinho de paciência...”(P6)

“...eu acho que a professora de classe comum tem condições de trabalhar um pouco essa criança”.(P4)

Essa é uma classe bastante importante que surgiu nas falas dos entrevistados, no qual podemos observar a preocupação com as condições adequadas para se promover a integração do aluno deficiente físico.

Observamos que para os participantes, a escola teria um papel integrador ao receber esses alunos e promover uma conscientização da comunidade para uma convivência mais próxima com o deficiente.

Os deficientes fazem parte desse todo que constitui o grupo social, por isso não se pode admitir que fiquem à parte, mas deve-se cooperar para que façam parte integrante desse grupo. Para isso é necessária a conscientização do próprio deficiente para que ele participe do grupo onde está inserido, e também, de todos os que com eles convivem para que não o vejam como um ser diferente: “ele é um ser igual aos outros, com seus momentos de alegria ou tristeza, com suas aspirações e necessidades, e com os mesmos direitos e deveres” (São Paulo, SE/CENP, 1987).

De acordo com Mello (1997), o primeiro passo para a integração social passa pela escola, é através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação, tornando-se uma questão decisiva, a integração do deficiente na escola.

É importante salientar que um participante relata um exemplo de um aluno deficiente físico integrado na classe comum. Percebemos que o

trabalho que vem sendo desenvolvido voltado para a integração dos alunos da classe especial, está sendo aceito, e há um esforço de toda as pessoas envolvidas na escola para entenderem e colaborarem com esse processo.

A classe especial tem mostrado efetivamente a integração dos alunos deficientes físicos, não só na classe comum, mas dentro de um contexto social através de participações nas atividades junto a outras pessoas, outros ambientes e outras experiências sociais.

Concordamos com Glat (1995), que diz: “nós, especialistas, temos uma função essencial em facilitar e promover esse processo”.

Notamos também que as verbalizações direcionam a integração do deficiente físico num processo escolar, de sala de aula. Para os participantes a integração é vista como um objetivo a ser alcançado feita por um professor especializado (Manzini & Simão, 1993).

É fato que o professor especializado deve conduzir esse aluno da classe especial para a classe comum, mas como podemos perceber para os participantes, o professor da classe comum é peça fundamental para uma integração bem sucedida.

Mantoan (1997) assinala que a inclusão depende de professores que entendem que o processo de conhecimento é tão importante quanto o seu produto final e que se deve respeitar o ritmo da aprendizagem que cada aluno elabora. O que garantiria a integração do aluno deficiente à sala de aula comum, seria a capacitação dos professores para trabalhar com essas diferenças.

Percebemos que os participantes determinam que para o aluno deficiente estar integrado, ele precisará ser aceito pela comunidade escolar, ou seja, deverá haver uma integração social, além de ser reconhecido como aluno e colega pela professora da classe comum e pelos alunos, ou seja, promover-se uma integração acadêmica.

Concordamos com Beaupré (1997) quando diz que integrar é realizar estratégias pedagógicas para que uma pessoa com deficiência tenha acesso a um sistema de educação que corresponda às suas capacidades intelectuais e motoras.

Nosso trabalho para promover o aluno da classe especial à classe comum, começa quando o professor da classe especial avalia o aluno deficiente em relação ao conteúdo, de acordo com a série proposta. Num

contexto escolar, o objetivo primário na integração do aluno deficiente deve ser de favorecer a aprendizagem acadêmica (Beaupré 1997).

Nas reuniões de conselhos de classe, da qual participam todos os professores da escola, a situação acadêmica do aluno é discutida para que pessoas envolvidas possam refletir e dar opiniões pessoais a respeito do assunto. Normalmente, aparecem dúvidas por parte dos professores que irão trabalhar com o aluno deficiente, principalmente em relação à parte motora (escrita) e o que fazemos é tentar compreendê-los e responder suas dúvidas.

É importante que os professores sejam acompanhados com relação às suas reações ante os alunos deficientes.

É principalmente relevante que seus medos e receios não sejam ignorados (Beaupré, 1997).

Nosso papel, enquanto professores de educação especial, é orientá-los para que possam intervir o mais adequadamente possível.

É preciso que o professor da classe comum permita que o aluno deficiente seja reconhecido e valorizado entre seus pares ditos normais.



Notamos que muitos alunos deficientes físicos integrados, passam a ser valorizados no momento em que mostram suas habilidades ou competência para os outros.

Nas orientações ao professor da classe comum percebemos que o professor aprende gradativamente a lidar com o aluno deficiente físico, e que as condições físicas dos alunos deficientes, ou adaptações necessárias para a sala de aula, passam a fazer parte do universo da classe comum.

Nossa preocupação atual é garantir a continuidade desse processo de integração, visando a participação da comunidade da escola adequando portanto, sua forma de conceber integração.

CLASSE - Concepção acerca do professor de classe especial

Sobre a classe concepção acerca do professor de classe especial, pudemos constatar que os entrevistados ao se referirem ao professor da classe especial, atribuíram-lhe um caráter de professor especializado. Além desse caráter especializado, os participantes verbalizaram sobre um caráter humanitário, quando dizem que o professor da classe especial tem

que ter paciência, vocação e muita vontade, como podemos verificar nos exemplos seguintes:

“Tem que ter muita paciência”.(P1)

“Precisa ter muita vontade...”(P1)

“... tem que saber cativar esses alunos”.(P3)

“Ele se envolve inteiro”.(P2)

“Tem que ser alguém especializado prá realmente tá apto a dar aquele atendimento...”(P6)

“É alguém especial também”.(P3)

“O professor é especial”.(P2)

“Precisa ter vocação”.(P1)

“O caso de E. , que foi meu aluno, foi aluno da classe especial... teria que passar por uma pessoa especializada”.(P5)

De acordo com Omote (1996), o professor de educação especial é, muitas vezes visto como um profissional altamente especializado em um assunto reservado apenas a pessoas com qualidades especiais e capaz de levar à aprendizagem escolar, alunos que não podem absolutamente ser ensinados nem compreendidos nas classes de ensino comum. O próprio

professor pode ser alvo, assim, de tratamento ambivalente por parte da comunidade escolar.

Observamos também que os participantes atribuem ao professor certas competências para desenvolver o aprendizado do aluno deficiente físico. O que aparenta é que só o professor da classe especial está apto a dar o atendimento educacional ao deficiente, ou pelo menos, iniciar esse atendimento ao aluno deficiente.

O professor deve ser criativo nas várias situações de classe e facilitador da aprendizagem. Cabe a ele fazer constantes observações sobre a evolução do aluno e, se necessário alterar as atividades pedagógicas.

A atitude do professor em relação à personalidade e ao ajustamento de cada criança é importante. Para Kirk & Gallagher (1996), o professor precisa não somente compreender os problemas físicos e suas exigências, mas também ajudar a motivar a criança que está deprimida e tem comportamento retraído, amenizar os acessos de raiva que às vezes acompanham a frustração e, de um modo geral, promover o ajustamento pessoal e emocional das crianças.

O professor deve também manter um trabalho integrado entre pais, professores de sala comum e técnicos, para um melhor aproveitamento escolar do aluno deficiente físico.

Sempre que necessário, corrigir posturas inadequadas que poderão agravar seu quadro clínico ou dificultar seu desempenho. A postura correta (pés apoiados, simetria, braços sobre a mesa), deve ser respeitada, para favorecer uma participação mais ativa do aluno.

Buscar formas alternativas quando uma criança apresentar uma limitação que a impeça de executar tarefas gráficas, devem fazer parte do trabalho do professor.

Deliberato & Manzini (1997) num trabalho com alunos do CEFAM, em relação à formação do educador, registraram através dos relatos dos alunos, a consciência da importância de determinados conhecimentos específicos para uma melhor habilidade no desenvolvimento de certos procedimentos.

Como podemos notar, essas formas de encontrar soluções para possíveis problemas que os alunos deficientes físicos possam apresentar durante o aprendizado, é que diferenciam o professor especializado do professor da classe comum, para os participantes da pesquisa.

CLASSE – Relacionamento com os alunos da classe especial

Em relação à classe relacionamento com os alunos da classe especial, constatamos que os participantes tentam de alguma forma relacionar-se com os alunos deficientes físicos.

Os relatos, indicam a maneira como esse relacionamento procede com os alunos :

“As vezes, eles passam na classe, vão me ver... , na saída sempre têm uns dois ou três esperando os pais, e paro pra conversar”(P3)

“Eu gostaria de poder falar, conversar... eu gostaria de estar mais com a classe especial... cantar com eles e contar historinhas”.(P1)

“Eu não sei no que poderia ajudar, só sei que gostaria de ajudar... eu não sei o que poderia fazer para eles”.(P2)

“Eu brinco sempre no corredor, eu sempre converso com eles, eu ajudo”.(P4)

“... entro na sala... brinco com os alunos...” (P6)

Percebemos pelos relatos que existe um interesse por parte da comunidade escolar em conhecer melhor o aluno deficiente físico, e isto

viabiliza-se através de um relacionamento que as pessoas envolvidas têm com eles.

Podemos dizer que esse relacionamento é muito importante para a adaptação social do deficiente na escola.

A adaptação social das crianças fisicamente incapacitadas difere da das crianças normais (São Paulo, SE/CENP, 1987).

É através desse relacionamento, que os alunos passam a sentir-se mais seguros em relação às pessoas da escola, porque as reações como curiosidade, rejeição e superproteção, não são expressas diante de sua deficiência.

Manzini & Simão (1993) através de uma pesquisa sobre a concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física, constataram que o contato direto com a criança deficiente foi essencial para a mudança de sentimentos das participantes da pesquisa, substituindo o sentimento de “dó” ao ver uma criança deficiente física para o desejo de trabalhar com essa criança.

Observamos também pelos relatos, que esse relacionamento é feito através de conversas, brincadeiras e visitas à classe especial. Outras verbalizações mostraram que existe uma “vontade” de manter um maior

contato com os alunos, através de “ajuda” , não esclarecendo como seria essa “ajuda”.

CLASSE – Conceção de classe comum

Outra classe que surgiu nas falas dos entrevistados foi como eles definem a classe comum e como o aluno deficiente físico é visto inserido numa classe comum.

As verbalizações feitas são apresentadas abaixo:

“A classe comum é numerosa e o aluno especial vai ficar de lado e ele vai reprovar”.(P3)

“... primeiramente os professores estão pegando um número de alunos muito elevado... é claro que teríamos que ter um número menor de alunos na sala de aula para podermos saber a vida toda do aluno”. (P1)

“... a classe comum tem no mínimo 35 alunos e seria muito difícil trabalhar esse aluno (o D.F.),se a classe no máximo tivesse 20 alunos... teria condições”.(P3)

Percebemos que para os participantes da pesquisa, a classe comum não estaria preparada para receber o aluno deficiente físico. Uma das justificativas apresentadas é que a classe comum possui um número muito elevado de alunos, e o aluno da classe especial não teria a atenção necessária.

Entendemos que tal fato está presente nas classes da escola, e que um menor número de alunos em sala de aula é desejado pela comunidade escolar, o que traria benefícios ao educando e ao aluno deficiente, estando este, freqüentando a classe comum.

É interessante tecer comentários sobre o que determina o Conselho Estadual do Mato Grosso do Sul em relação ao atendimento educacional escolar dos portadores de necessidades especiais. A Deliberação CEE/MS, n. 4827, de 02 de out. de 1997, no seu artigo 10 explicita que quando houver alunos portadores de deficiência, ou condutas típicas ou altas habilidades, integrados no ensino regular, o quantitativo desta classe deve ser no máximo de 15 (quinze) alunos quando se tratar da educação infantil; 20 (vinte) alunos nos quatro anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) alunos nos anos subseqüentes do ensino fundamental e médio (Diário Oficial, n. 4649).



Pudemos também verificar que um dos entrevistados relata que o professor da classe comum, pode encontrar dificuldades ao lidar com esse aluno deficiente, por não ser especializado na área:

“O professor não especialista nisso é inconsciente e pode deixar o aluno de lado”. (P4)

Manzini (1989_a) através de um relato de uma mãe que tentava colocar seu filho deficiente físico numa classe comum, constatou que a professora chamou a mãe e explicou-lhe que o aluno não estava “acompanhando”. A professora justificou-se alegando que a estrutura da classe não permitiria uma atenção mais individualizada ao aluno deficiente físico, e o aluno foi “deixado” ocupado com outras atividades.

Segundo Machado (1994), alguns professores acreditam que uma atenção especial, para algumas dificuldades da criança, pode acontecer na classe especial, já que lá o número de crianças é menor que na classe comum.

Dentro da nossa escola, os professores que têm alunos integrados na classe comum, recebem por parte dos professores de educação especial, toda a atenção necessária para as dificuldades que surgem.

Acreditamos que essa é uma forma de amenizar possíveis problemas que os professores de classe comum possam vir a encontrar com os alunos deficientes físicos integrados.

CLASSE – Dificuldades para o atendimento do deficiente físico nas escolas estaduais

Através das falas dos participantes pudemos observar que são apresentadas e comentadas algumas dificuldades para o atendimento dos deficientes físicos em escolas estaduais.

Um dos participantes refere-se à ausência de condições especiais, nas escolas estaduais para receber o aluno deficiente físico.

“A maioria das escolas não são construídas para receber o deficiente físico... elas têm escadas. Os locais de acesso também são muito difíceis, o terreno é afastado, é o pior terreno”(P2)

Manzini (1989_a) relata num estudo realizado com uma mãe para colocar seu filho deficiente físico na escola, que “depois de percorrer várias escolas regulares onde alegavam-se problemas arquitetônicos, falta

de serventes, falta de classe especial, a mãe passou a procurar classes especiais para a colocação”.

Esse fato muitas vezes é utilizado por diretores e pelo delegado de ensino, como argumento para justificar os encaminhamentos à instituições segregadas (Manzini, 1989_a).

Gostaríamos de salientar que as dificuldades aqui relatadas pelo entrevistado, não são só encontradas nas escolas estaduais. Essas barreiras arquitetônicas como pequenos degraus, escadas, buracos nas calçadas estão presentes nas ruas, nas lojas, na Universidade, nos transportes públicos, enfim, ainda constituem-se um entrave na vida dos deficientes.

Numa outra fala, identificamos que o participante refere-se às dificuldades sobre o relacionamento social do indivíduo deficiente com o indivíduo normal.

“Ele (o deficiente físico), poderia já entrar numa classe comum, mas como tem essa diferença social, que nós não fomos acostumados, tem que ter essa classe especial, que é um preparo”.(P1)

“Eu acho que ainda têm muito deficiente fora da escola”.(P4)

Num outro relato, constatamos que um dos entrevistados tenta sugerir uma forma de a escola trabalhar ou amenizar as dificuldades de relacionamento social quando diz:

“... o trabalho com o deficiente físico na nossa escola a gente percebe... é você criar nas demais crianças que não têm esse problema delas encarar aquilo como algo real, ela enxerga o problema que as crianças têm... e desde pequena que ela não faça nenhuma forma de discriminação dessas crianças, no convívio, no relacionamento..., aceitação ser normal..., ela não olhe de forma diferente, não trate diferente..., então... seria esse tipo de trabalho que a escola tem que desenvolver”. (P6)

É importante ressaltar que o convívio que os alunos comuns têm com os alunos deficientes, é muito promissor.

Para os alunos novos, normalmente os das primeiras séries, promovemos visitas à classe especial no início do ano letivo, para que esses conheçam cadeiras de rodas, muletas, aparelhos ortopédicos, mobiliários adaptados e seus amigos deficientes.

É comum na nossa escola, durante as atividades extraclasses, com os alunos deficientes, solicitarmos auxílio dos alunos das salas comuns.

Em muitas outras atividades, como por exemplo excursões e passeios fora de escola, comemorações cívicas, reuniões de conselho estudantil, a presença dos alunos deficientes físicos é indispensável.

Através dessa aproximação entendemos que promovemos um espaço para a socialização dos deficientes.



CONCLUSÃO

Várias classes e subclasses sobre a concepção da comunidade escolar da E.E.P.G. “Bento de Abreu Sampaio Vidal” são discutidos neste estudo.

Ao analisarmos os resultados obtidos sobre as classes e subclasses versadas, podemos concluir que os participantes da pesquisa formularam uma definição baseada em suas experiências pessoais e no senso comum, diferentemente de outras situações e que apresentam uma concepção, enriquecida com o conhecimento obtido através do contato com classe especial de deficientes físicos existente na escola.

O contato que os participantes têm com a classe especial, mesmo sendo pouco, parece ter sido importante nas formulações de suas concepções.

Ao definirem **deficiência física**, os participantes se reportam a aspectos físicos observáveis tais como dificuldade para andar e dificuldade na coordenação motora.

Em relação ao **aluno deficiente físico**, os informantes atribuem-lhe qualidades como alunos que aprendem, são inteligentes, mas precisam de recursos especiais para desenvolverem suas habilidades educacionais.

As concepções sobre a **classe especial**, indicam que esta classe desempenha um papel importante para a escolarização do deficiente, para os participantes, a classe especial é um recurso da educação que oferece oportunidades àqueles que não podem se beneficiar do ensino comum.

Os participantes tecem comentários sobre uma **restrição imposta por fatores econômicos**, em relação à abertura de classes especiais, inferindo a concepção de que o número de alunos deficientes é pequeno em relação aos alunos normais, portanto o governo não precisa manter uma classe especial em cada escola.

Os participantes determinam algumas **condições que favorecem a integração** como a importância do professor da classe especial nesse processo, e a aceitação pelo professor da classe comum e seus colegas ditos normais.

Na questão do **relacionamento com os alunos da classe especial**, observamos que os participantes tentam de alguma forma relacionarem-

se com os alunos deficientes, ora através de conversas ou se propondo a ajudá-los.

Quanto as **concepções de classe comum**, os informantes verbalizaram que a classe comum não está preparada para receber o aluno deficiente físico por ter um elevado número de alunos.

Ficou constatado, pelas falas dos participantes, que existem **dificuldades para o atendimento de deficiente nas escolas estaduais**, e que muitas das escolas não estão preparadas para receber o aluno deficiente físico, devido a uma série de barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso do deficiente à escola, e que, além dessas barreiras, o aluno deficiente encontraria dificuldades para a sua aceitação social.

Gostaríamos de salientar, que apesar da deficiência física ser uma deficiência muitas vezes aparente no indivíduo, os participantes não usaram essa situação para rotulá-lo de deficiente, incapacitando-o por possuir um defeito físico, ou possuir um aparato especial. Ao contrário, verbalizam que materiais ou aparatos especiais são utilizados em benefício do aluno, e que isso facilitaria sua aprendizagem.

Podemos assinalar, que para a comunidade escolar da E.E.P.G. Bento de Abreu Sampaio Vidal, o deficiente físico, não é confundido

com o deficiente mental, para os participantes, o deficiente físico aprende, é inteligente e se integra.

Um outro fator relevante, é que para a comunidade escolar é bom existir a classe especial, a fim de que possa atender às crianças deficientes que não conseguem acompanhar a classe comum.

Podemos inferir que essa comunidade escolar, demonstra interesse e preocupação com os alunos deficientes físicos, ou seja, uma comunidade que não segrega os alunos deficientes e que não está alheia aos problemas da educação especial.

Podemos concluir que para a referida comunidade, o aluno deficiente físico, dependendo do grau de sua incapacidade, poderá freqüentar a classe especial, ou a classe comum, e mesmo ele estando na classe especial, a integração com seus colegas escolares, deve ser promovida e privilegiada na/pela escola.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANVERSA, A.M.F.C. *Teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho docente: Uma investigação com professores de educação especial da cidade de Bauru*. Marília: [s.n.], 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.
- ARAÚJO, R.C.T. Terapia ocupacional no atendimento educacional a deficientes físicos: relato de uma experiência. *Didática*, São Paulo, n.29, p. 155-160, 1993/94.
- ARAÚJO, R.C.T. *Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos*. Marília: [s.n.], 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.
- BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom, 1997. p.162-166.
- BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CHACON, M.C.M. *A integração social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família*. Campinas: [s.n.], 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP.



→ CONNOR, F. P. A educação das crianças fisicamente incapacitadas. In: CRUICKSHANK, W.M., JOHNSON, G.O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre: Globo, 1983. v.2, cap.10, p.159-242.

COSTA, T.P.G. *Percepção de mães de crianças deficientes mentais acerca das necessidades especiais de seus filhos afetados e delas próprias*. São Carlos: [s.n.], 1989. Dissertação (Mestrado) - UFSCAR.

→ CRUICKSHANK, W.M., JOHNSON, G.O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre: Globo, 1979, v.1.

DELIBERATO, D., MANZINI, E.J. Concepção de deficiência entre os alunos do CEFAM de Marília. *Boletim do COE*, Marília, n. 2, p.77-96, 1997.

DIAS, T.R.S., OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.2, n.3, p.93-100, 1995.

FONTOURA, H.A. Ouvindo professores de alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.2, p. 53-64, 1994.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2ª ed., Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

JORNAL DOS PROFESSORES. Lei nº 9.324 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo, jan. de 1997, n. 294, p.4-6.

KIRK, S. A., GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. Trad. M. Z. Sanvicente. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: ____ *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. p.119-127.

MACHADO, A.M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da Saúde com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANZINI, E.J. Segregação e integração do indivíduo deficiente físico: depoimento de uma mãe sobre a realidade educacional concreta. *Didática*, São Paulo, n.25, p. 139-152, 1989. (a)

MANZINI, E. J. *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*. São Carlos: [s.n], 1989. Dissertação (Mestrado) - UFSCAR. (b)

MANZINI, E.J. et al. *Projeto experimental de atendimento pedagógico na área de deficiência física*. Marília: [s.n], 1990. (Projeto apresentado à Delegacia de Ensino de Marília para estágio na área de deficiência física).

MANZINI, E. J. Deficiência Mental: estudo das concepções apresentadas por alunos de um curso de especialização. *Lucerna*, Jacarezinho, v.5, n.1, p.149-156, 1991.

MANZINI, E.J., PIRES JR., H. Estágio supervisionado: relato da implementação de um serviço de atendimento educacional ao deficiente físico. *Didática*, São Paulo, n. 28, p. 173-188, 1992.

MANZINI, E. J., MELLO M. I. T. Integração da criança deficiente física na escola comum. O que pensam os alunos da escola pública. *Boletim Informativo da A.B.P.C.*, São Paulo, p.6, 1992.

MANZINI, E.J. Portadores de necessidades especiais e integração. *Revista do CREIA*, Corumbá, M.S., v.2, n.1, p. 45-48, 1997.

MANZINI, E.J., SIMÃO, L.M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação

profissional. *Temas em Educação Especial* 2, São Carlos, p. 25-54, 1993.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Deliberação CEE/MS nº 4827 de 02 de out. 1997. Fixa normas para educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais. *Diário Oficial do Estado*, n. 4649 07 nov. 1997, p.9-11.

MAZZOTA, M. J. S. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo, Pioneira, 1981. (Série cadernos da educação).

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, A.M.S.R. Autismo e integração. In: MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. p.162-166

MENDES, E. G. *Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo: [s.n.], 1995. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, USP.

OMOTE, S. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. *Vivência*, n.5, p.14-15, 1989.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.1, n.2, p.65-73, 1994.

OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M.A. V., SILVA JR., C. A. *Formação do educador: dever do Estado e tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 13-25. (Seminários e Debates, v. 3).

OMOTE, S. Classes especiais: Comentários à margem do texto de Torezam & Caiado. *Rev. Brasileira de Educação Especial*, (no prelo).

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes da educação especial*. São Paulo: S.E./ CENP, 1987.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A educação do deficiente físico*. São Paulo: S.E./CENP, 1987.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Educação Especial: perspectivas e reflexões*. Coletânea de textos. São Paulo: S.E./CENP, 1993.



TABITH Jr., A. *Foniatria: disfonias, fissuras labiopalatais, paralisia cerebral*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

TELFORD, C.W., SAWREY, J.M. *O indivíduo excepcional*. 4.ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1983. p.563-578.

TERRASSI, E. *Família do deficiente: aspectos comuns e específicos relatados pelas mães de crianças portadoras de diferentes deficiências*. São Carlos: [s.n], 1993. Dissertação (Mestrado) - UFSCAR.

TRINDADE, Z.A. *As representações sociais da paternidade e da maternidade: implicações no processo de aconselhamento genético*. São Paulo: [s.n.], 1991. Tese (Doutorado) - USP.

VALENTE, J.A. O uso do computador na inclusão da criança deficiente. In: MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. p.162-166.



ANEXO

Roteiro de entrevista

- 1- Na sua opinião qual é a principal função da escola?
- 2- Todas as escolas devem ter classes especiais?
- 3- Você sabe para que serve a classe especial?
- 4- O aluno deficiente físico tem que passar pela classe especial para poder frequentar a classe comum?
- 5- Qual é o seu nível de participação nas atividades da escola?
- 6- Você tem pouco ou muito contato com a classe especial?
- 7- Além do que você faz, que contribuição você poderia estar fazendo?
- 8- Você contribui ou gostaria de contribuir para a classe especial?
- 9- A escola está cumprindo o seu papel de ensinar o seu alunado?
- 10- O aluno deficiente aprende?
- 11- Para você como é o professor que atua na escola?
- 12- Como é o professor que atua na classe especial?
- 13- Qual é o problema físico que é indicativo para encaminhamento à classe especial?
- 14- O aluno que está matriculado na classe comum e apresenta algum problema físico, deve ir para a classe especial? Por quê?
- 15- O aluno deficiente físico que está matriculado na classe especial poderá frequentar a classe comum?
- 16- Se o aluno da classe especial for para a classe comum ele pode aprender?
- 17- As mesmas atividades oferecidas pela escola aos alunos normais devem ou não ser oferecidas aos alunos deficientes?

